



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

B1-RUOTSIN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2022

Härmälä Marita | Marjanen Jukka

JULKAISUT 10:2023

B1-RUOTSIN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2022

Härmälä Marita
Marjanen Jukka



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 10:2023

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

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

ISBN 978-952-206-779-1 pdf
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022

Tekijät

Marita Härmälä & Jukka Marjanen

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi keväällä 2022 perusopetuksen 9. luokan oppilaiden B1-ruotsin oppimistuloksia. Arvioinnilla selvitettiin, missä määrin oppilaat ovat saavuttaneet opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) asetetut kouluarvosanojen 5, 7 ja 8 tavoitteet, ja mitkä oppilaiden taustatekijät (kuten sukupuoli, huoltajien koulutustausta, oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat) ja oppimisympäristön piirteet (kuten koulun alueellinen sijainti, kuntatyyppi) ovat yhteydessä oppilaiden osaamiseen. Arviointiaineistona olivat oppilaiden vastaukset kielitaitoa mittaaviin tehtäviin, sekä oppilaille, opettajille ja rehtoreille osoitetut kyselyt.

Ruotsin B1-oppimäärän hyvän osaamisen tasoksi on opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2016) määritelty A1.3, mikä tarkoittaa toimivaa alkeiskielitaitoa. Tällaisella kielitaidolla on mahdollista selviytyä monista rutiininomaisista viestintätilanteista edellyttäen, että viestintäkumppani auttaa tarvittaessa. Kouluarvosanalle 7 (taitotaso A1.2) ominaista on satunnainen selviytyminen yleisimmin toistuvista, rutiininomaisista viestintätilanteista edellyttäen, että viestintäkumppani on enimmäkseen oppilaan tukena. Kouluarvosanalle 5 (taitotaso A1.1) on tyypillistä, että oppilas selviytyy satunnaisesti viestintäkumppanin tukemana muutamasta, kaikkein yleisimmin toistuvasta ja rutiininomaisesta viestintätilanteesta.

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

Arviointiin osallistui yhteensä 4 260 yhdeksäsluokkalaista 94 koulusta. Oppilasta tyttöjä oli 2 122 ja poikia 2 138. AVI-alueittain tarkasteltaessa arviointiin osallistui eniten oppilaita Etelä-Suomesta (44 %), seuraavaksi eniten Länsi-Suomesta (21 %) ja vähiten Lapista (6 %). Oppilaiden painotuminen Etelä- ja Länsi-Suomeen näkyy myös kuntatyypeittäin: arviointiin osallistui selkeästi eniten oppilaita kaupungeista (64 %), sitten maaseudulta (20 %) ja taajamista (16 %).

Hyvän osaamistason A1.3 (kouluarvosanan 8) saavutti tulkintataidoissa lähes neljännes (24 %) oppilaista. Tuottamistaidoissa 15 % oppilaista saavutti hyvän osaamistason. Kouluarvosanaa 7 vastaavaan **tyytyttävään osaamiseen** (A1.2) ylsi tulkintataidoissa 54 % ja tuottamistaidoissa 30 % oppilaista. **Heikolle osaamistasolle** A1.1 (kouluarvosana 5) jäi tulkintataidoissa 22 % ja tuottamistaidoissa 55 % oppilaista.

Osataidoittain tarkasteltaessa oppilaiden vahvin taito oli luetun ymmärtäminen, jossa oppilaista 29 % saavutti kouluarvosanaa 8 vastaavan taitotason A1.3. Kuullun ymmärtämisessä taitotasolle A1.3 ylsi oppilaista 22 %, puhumisessa 18 % ja kirjoittamisessa 13 %. Lähes kaksi oppilasta kolmesta (62 %) ei saavuttanut hyvän osaamisen taitotasoa A1.3 (kouluarvosana 8) missään osataidossa. Opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteereihin suhteutettuna kielelliset tavoitteet saavutettiin näin ollen tyydyttävästi (luetun ja kuullun ymmärtäminen) tai heikosti (puhuminen ja kirjoittaminen). Oppilaiden kokonaiskielitaito jäi tulosten perusteella enintään kohtalaiseksi, mikä vastaa kouluarvosanaa 6 (taitotaso A1.1/A1.2¹).

Oppilaiden **taustatietojen yhteyttä** kielitaitoon selvitettäessä havaittiin, että tyttöjen ja poikien osaamisessa oli eroja. Tyttöjen parempi osaaminen näkyi erityisesti tuottamistaidoissa ja ylimmille taitotasolle yltäneissä. Suurimmat erot oppilaiden kielitaidossa havaittiin, kun tuloksia tarkasteltiin suhteessa oppilaiden jatkokoulutussuunnitelmiin. Lukioon aikovat oppilaat menestyivät kaikissa osataidoissa ammatilliseen koulutukseen aikovia huomattavasti paremmin. Eri osataitojen tuloksissa on myös eroja sukupuolittain. Erityisen huolestuttavia tulokset ovat ammatilliseen koulutukseen aikovien poikien osalta, joista lähes kaikki (90 %) jäivät esimerkiksi kirjoitustehtävissä taitotasolle A1.1 tai sen alle. Huoltajien koulutustaustan yhteydestä osaamiseen voitiin tehdä vain varovaisia johtopäätöksiä taustatietojen puutteellisuuden vuoksi. Näyttäisi kuitenkin siltä, että yliopistotaustaisten huoltajien lapsilla on perusasteen ja toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsia parempi ruotsin kielen taito. Oppilaiden läksyihin käyttämän ajan pituus näkyi oppilaiden ruotsin kielen osaamisessa. Sen sijaan oppilaiden päättöarvioinnissa saaman ruotsin kielen arvosanan yhteys osaamiseen oli heikko: oppilaat olivat saaneet keskimäärin runsaan arvosanan korkeamman päättöarvosanan kuin heidän tässä arvioinnissa osoittamansa osaaminen edellytti.

Oppimisympäristön piirteistä koulun alueellinen sijainti ja kuntatyyppi olivat yhteydessä osaamiseen. Parhaimmat tulokset saavutettiin Lapissa ja Pohjois-Suomessa, heikoimmat Lounais-Suomessa. Kuntatyypeittäin tarkasteltuna erot kaupunkien, taajamien ja maaseudun välillä olivat pienet tai eroja ei ollut. Kun kuntatyyppin lisäksi tarkasteltiin oppilaan sukupuolta, niin parhaimmat tulokset saivat kaupunkikoulujen tytöt ja heikoimmat maaseudun ja taajamien pojat. Oppilaan arviointiin käyttämä aika näkyi tuloksissa selkeästi. Sinnikkäimmin tehtäviä tekivät lukioon aikovat tytöt (keskimäärin 53 minuuttia), herkimmin periksi antoivat ammatilliseen koulutukseen aikovat pojat (keskimäärin 42 minuuttia).

Ruotsin tunneilla käytetyillä työtavoilla oli yhteys oppilaan osaamiseen. Oppituntien työskentelytavat, kuten esimerkiksi suulliset paritehtävät, sanakokeet ja opettajan ruotsin kielen käyttäminen tunneilla, selittivät oppilaiden osaamisesta 10 %. Oppilaiden ruotsin kielen käyttäminen rajoittui pääosin oppitunneille, sillä valtaosa oppilaista ei käyttänyt ruotsia koskaan vapaa-ajallaan. Jos op-

¹ Päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020a) ei ole määritelty kouluarvosanaa 6 vastaavaa osaamista, mutta loogisesti se asettuu taitotasojen A1.1/A1.2 välimaastoon.

pilas kuitenkin käytti ruotsia vapaa-ajallaan edes joskus, oli sillä yhteys osaamiseen (selitysosuus 8 %). Yleisimmät vapaa-ajan kielenkäyttötilanteet olivat erilaisten kuulutusten kuunteleminen esimerkiksi junassa ja pohjoismaisten TV-sarjojen ja elokuvien katseleminen.

Oppilaiden **käsitykset** ruotsin kielen hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsin tunteista pitäminen olivat keskimäärin neutraalit. Jos käsitysten keskiarvoja verrataan edelliseen B1-ruotsin oppimistulosten arviointiin vuonna 2008 (Tuokko 2009), ovat oppilaiden käsitykset kuitenkin muuttuneet kielteisemmiksi. Erityisesti on heikentynyt oppilaiden ruotsista pitäminen, joka tämän arvioinnin tulosten mukaan oli keskimäärin kielteinen (ka 2,4) kun se vuonna 2008 oli vielä neutraali (ka 3,3). Myös muihin oppiaineisiin, kuten matematiikka, äidinkieli ja A-englanti, verrattuna oppilaiden käsitykset B1-ruotsin opiskelusta, hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta ovat huomattavasti kielteisemmät.

Oppilaiden **osaamiseen selkeimmin yhteydessä olevat yksittäiset taustatekijät** olivat arviointiin käytetyn ajan pituus, käsitys omasta osaamisesta, ruotsin hyödyllisyys ja ruotsista pitäminen. Ruotsin hyödyllisyys, ruotsista pitäminen, oppituntien työskentelytavat, ruotsin käyttö vapaa-ajalla ja kotitehtävien tekeminen selittivät tulkintataidoista viidenneksen ja tuottamistaidoista runsaan neljänneksen. Jos näihin lisätään vielä arviointiin käytetty aika, selittävät nämä tekijät 51 % oppilaiden ja koulujen välisistä eroista tulkintataidoissa ja 45 % tuottamistaidoissa.

Kun arvioinnin tuloksia tarkasteltiin suhteessa kouluarvosanoihin, havaittiin, että saman tuloksen arvioinnissa saaneet oppilaat olivat saaneet eri kouluissa keskimäärin varsin erilaisia arvosanoja. Oppilaiden päättöarvosanan ja tässä arvioinnissa osoitetun osaamisen välinen ero oli runsaan kouluarvosanan verran. Tulosta tulkittaessa tulee kuitenkin muistaa, että arviointi kohdistui vain osaan opetussuunnitelman sisällöistä, jolloin esimerkiksi tuntityöskentelyn osuus arvosanassa jäi arvioinnin ulkopuolelle.

Tulosten pohjalta tehtiin ruotsin opetusta ja oppimista koskevia kehittämissuosituksia. Näistä tärkein on sellaisten ruotsin kielen opiskelua kannustavien, konkreettisten keinojen löytäminen oppilaiden opiskeluinnon parantamiseen, joilla oppilaille syntyy selkeä kuva ruotsin osaamisen tarpeellisuudesta jatko-opinnoissa ja työelämässä. Opiskelun pakollisuuden lisääminen ei sitä vastoin ole keino osaamisen parantamiseen tilanteessa, missä ruotsin kielestä pitäminen ja ruotsin kielen hyödylliseksi kokeminen eivät innosta oppilasta opiskelemaan.

Toinen selkeä kehittämissuositus on B1-ruotsin opiskelujatkumon uudelleen miettiminen. Kun valtaosa oppilaista ei saavuta perusopetuksen B1-ruotsin osaamiselle asetettuja tavoitteita, jäävät oppilaiden valmiudet jatkaa ruotsin opintojaan toisella ja korkea-asteella täysin riittämättömiksi. Tavoitetasoa suurta loikkausta perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja korkea-asteen opintojen välillä ei ole mahdollista kuroa nykyresursseilla umpeen tilanteessa, jossa oppilaiden lähtötaso toisen ja korkea-asteen opintojen alussa on niin heikko kuin tämän arvioinnin tulokset osoittivat. Ruotsin kielen osaaminen (tai osaamattomuus) on kielipoliittisesti tärkeä kysymys, johon kaivataan selkeitä ratkaisuja.

Avainsanat: perusopetus, B1-ruotsi, oppimistulosten arviointi

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Lärresultaten i B1-svenska i slutet av den grundläggande utbildningen 2022

Författare

Marita Härmälä & Jukka Marjanen

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) utvärderade våren 2022 lärresultaten i B1-svenska i årskurs 9. Utvärderingens fokus låg på i vilken mån eleverna har nått läroplansgrundernas (Utbildningsstyrelse 2016) mål för vitsorden 5, 7 och 8. Dessutom kartlades samband mellan elevernas kunskaper och bakgrundsfaktorer (t.ex. kön, vårdnadshavarnas utbildning och elevernas planer för fortsatta studier) och kännetecknen för lärmiljön (t.ex. skolans regionala läge, kommuntyp). Utvärderingsmaterialet bestod av elevernas svar på uppgifter som mätte språkkunskaper samt enkätsvar från elever, lärare och rektorer.

I B1-lärokursen i svenska har nivån för goda kunskaper lagts på A1.3 i läroplansgrunderna (UBS 2016), vilket betyder en fungerande elementär språkfärdighet. Med hjälp av språkkunskaper på den här nivån är det möjligt att klara av många rutinmässiga kommunikationssituationer, ibland med stöd av samtalspartnern. Vitsordet 7 (kunskapsnivå A1.2) betyder att eleven sporadiskt klarar av ofta återkommande rutinmässiga situationer, men hen tar för det mesta ännu stöd av sin samtalspartner. För vitsordet 5 (kunskapsnivå A1.1) är det typiskt att eleven med stöd av sin samtalspartner sporadiskt klarar av några ofta återkommande, rutinmässiga situationer.

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

I utvärderingen deltog sammanlagt 4 260 niondeklassare i 94 skolor. Av eleverna var 2 122 flickor och 2 138 pojkar. En indelning av eleverna enligt regionförvaltningsområde visar att de flesta deltagarna kom från Södra Finland (44 %). Den näst största gruppen var från Västra Finland (21 %)

och minst elever deltog från Lappland (6 %). Att eleverna i hög grad finns i Södra och Västra Finland syns också då olika typer av kommuner jämförs. I utvärderingen deltog klart mest elever från städer (64 %). Därefter följde landsbygden (20 %) och tätortskommuner (16 %).

Nästan en fjärdedel av eleverna (24 %) nådde **nivån för goda kunskaper**, A1.3 (vitsordet 8) i tolkningsuppgifterna, som gällde hör- och läsförståelse. I de produktiva uppgifterna (skrivuppgifter och muntliga uppgifter) låg 15 % av eleverna på nivån för goda kunskaper. I tolkningsuppgifterna nådde 54 % **nivån för nöjaktiga kunskaper** (A1.2) och inom de produktiva uppgifterna var motsvarande andel 30 % av eleverna. Sammanlagt stannade 22 % av eleverna **på en svag nivå**, A1.1 (vitsordet 5) i tolkningsuppgifterna och 55 % i de produktiva uppgifterna.

Bland delfärdigheterna var läsförståelse elevernas starkaste färdighet. Av eleverna nådde 29 % nivån A1.3 som motsvarar vitsordet 8. I hörförståelse nådde 22 % nivån A1.3, i muntliga uppgifter 18 % och i skrivuppgifterna 13 %. Nästan två elever av tre (62 %) nådde inte nivån för goda kunskaper, A1.3 (vitsordet 8), i en enda delfärdighet. I förhållande till läroplansgrundernas kriterier för goda kunskaper nåddes de språkliga målen alltså nöjaktigt (i hör- och läsförståelse) eller svagt (i muntliga uppgifter och skrivuppgifter). Totalt sett stannade elevernas kunskaper i svenska högst på en försvarlig nivå, vilket motsvarar vitsordet 6 (kunskapsnivån A1.1/A1.2²).

Vid analysen av sambandet mellan elevernas språkkunskaper och **bakgrundsinformationen** om eleverna framkom att det fanns skillnader mellan flickors och pojkars kunskaper. Flickornas bättre kunskaper syntes särskilt i muntliga uppgifter och skrivuppgifter och på de högsta kunskapsnivåerna. De största skillnaderna i språkkunskaperna upptäcktes då resultaten studerades i förhållande till elevernas planer för fortsatta studier. Elever som tänkte fortsätta till gymnasiet hade klart bättre språkkunskaper inom alla delfärdigheter i förhållande till dem som sökte till yrkesutbildningen. Det framkom också skillnader mellan könen i fråga om de olika delfärdigheterna. Särskilt bekymmersamt var resultaten bland pojkar som går vidare till yrkesutbildningen. Av dem placerade sig till exempel nästan alla (90 %) på kunskapsnivån A1.1 eller under den i skrivuppgifterna. Endast försiktiga slutsatser som gäller sambandet mellan elevernas kunskaper och vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund kunde dras eftersom bakgrundsinformationen var bristfällig. Det verkar trots allt som om barn till vårdnadshavare med universitetsbakgrund hade bättre kunskaper i svenska än barn till vårdnadshavare vars utbildningsbakgrund var grundläggande utbildning och andra stadiet. Den tid som eleverna använde för att jobba med sina läxor syntes i deras kunskaper i svenska. Däremot var sambandet mellan elevernas kunskaper i svenska och deras slutvitsord i svenska svagt: eleverna hade i genomsnitt fått ett drygt vitsord högre slutvitsord än vad deras kunskaper i utvärderingen skulle ha förutsatt.

Bland de faktorer som gällde lärmiljön framkom ett samband mellan kunskaperna i svenska och skolans regionala läge och kommuntypen. De bästa resultaten uppnådde eleverna i Lappland och Norra Finland, de svagaste resultaten hade eleverna i Sydvästra Finland. Det fanns små skillnader eller inte några skillnader alls mellan städer, tätorter och landsbygd. När resultaten studerades både enligt kommuntyp och elevernas kön, framgick att resultaten var bäst bland flickor i städer och svagast bland pojkar i tätorter. Den tid som eleven använde för att jobba med utvärderingsuppgifterna

² I bedömningskriterierna för slutbedömningen (UBS 2020) har kunskaper som motsvarar vitsordet 6 inte beskrivits, men logiskt sett placerar sig vitsordet 6 någonstans mellan kunskapsnivåerna A1.1/A1.2.

syntes också tydligt i resultaten. De som jobbade mest envetet med uppgifterna var flickor som skulle börja i gymnasiet (i genomsnitt 53 minuter), medan pojkar som hade valt att fortsätta till yrkesutbildningen gav upp lättast (i genomsnitt 42 minuter).

Arbetsätt som användes på lektionerna i svenska hade ett samband med elevernas kunskaper. Vissa arbetsätt på lektionerna, som till exempel muntliga paruppgifter, ordprov och att läraren talade svenska på lektionerna, förklarade 10 % av elevernas kunskaper. Elevernas användning av svenska begränsade sig i huvudsak till lektionerna, eftersom majoriteten av eleverna aldrig använde svenska på sin fritid. Om eleven trots allt använde svenska på sin fritid ens ibland, hade det samband med kunskaperna (förklaringsgrad 8 %). De vanligaste situationerna då svenska användes på fritiden var uppläst information till exempel på tåg samt nordiska TV-serier och filmer.

Elevernas **uppfattningar** om nyttan med svenskan, om sina egna kunskaper och om lektionerna i svenska var i genomsnitt neutrala. Om medelvärdena för uppfattningarna jämförs med resultaten i den föregående utvärderingen av lärresultaten i B1-svenska år 2008 (Tuokko 2009) har elevernas uppfattningar trots allt blivit mer negativa. Den största förändringen gäller hur mycket eleverna tycker om svenska. Enligt den här utvärderingen är inställningen i genomsnitt negativ (mv 2,4), medan den år 2008 ännu var neutral (mv 3,3). Även i jämförelse med övriga ämnen, som till exempel matematik, modersmål och A-engelska, är inställningen till att studera B1-svenska, till nytta med studierna och till de egna kunskaperna betydligt mer negativ.

Till de enskilda bakgrundsfaktorer som hade de tydligaste sambanden med elevernas kunskaper hörde den tid eleverna använde för att besvara uppgifterna, uppfattningen om de egna kunskaperna, uppfattningen om nytta med svenska och över huvud taget hur mycket eleverna tycker om ämnet svenska. Elevernas upplevelse av nytta med ämnet och hur mycket de tyckte om ämnet, de arbetsätt som förekom på lektionerna, elevernas användning av svenska på fritiden och elevernas läsläsning förklarade en femtedel av deras förmåga att tolka texter och en dryg fjärdedel av deras förmåga att producera texter. Om den tid som användes för utvärderingen läggs till de nämnda faktorerna, förklarar faktorerna 51 % av skillnaderna mellan eleverna och skolorna i fråga om förmågan att tolka texter och 45 % i fråga om förmågan att producera texter.

Vid en jämförelse av elevernas utvärderingsresultat och vitsord framgick att elever som hade samma resultat i utvärderingen hade fått rätt så varierande vitsord i olika skolor. Det fanns en skillnad på ett drygt vitsord mellan de kunskaper som eleverna visade i utvärderingen och elevernas slutvitsord. Vid tolkningen av resultatet är det trots allt skäl att minnas att utvärderingen gällde bara en del av innehållet i läroplansgrunderna. Det betyder bland annat att timaktivitetens andel av vitsordet inte ingår i utvärderingsresultatet.

Med utgångspunkt i resultatet utarbetades utvecklingsrekommendationer för undervisning och studier i svenska. Det viktigaste är att hitta konkreta tillvägagångssätt som uppmuntrar till studier i svenska och förbättrar studiemotivationen, för att eleverna ska få en klar bild av hur viktigt det är att kunna svenska med tanke på fortsatta studier och arbetsliv. Att öka andelen obligatoriska studier är däremot inte ett sätt som förbättrar kunskaperna i en situation då eleverna är omotiverade eftersom de inte tycker om att studera svenska och inte uppfattar det som nyttigt.

En annan utvecklingsrekommendation gäller hur vi skulle kunna göra förändringar som gäller kontinuiteten i studierna av B1-svenska. När majoriteten av eleverna inte uppnår de mål som har satts upp för B1-svenskan i den grundläggande utbildningen, resulterar det i att elevernas förutsättningar för att fortsätta sina studier i svenska på andra stadiet och inom den högre utbildningen är helt otillräckliga. Det är inte möjligt att med de nuvarande resurserna minska på det stora avståndet mellan målnivåerna för grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen samt högskolestudier i en situation då elevernas utgångsnivå i början av andra stadiet är så svag som den här utvärderingen visar. Frågan om att kunna (eller inte kunna) svenska är en viktig språkpolitisk fråga, som kräver explicita lösningar.

Nyckelord: grundläggande utbildning, B1-svenska, utvärdering av lärresultat

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Name of publication

Evaluation of learning outcomes in B1 Swedish at the end of basic education 2022

Authors

Marita Härmälä & Jukka Marjanen

The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) evaluated the learning outcomes of basic education grade 9 students in the B1 syllabus of Swedish in spring 2022. The evaluation sought to find out to what extent the students had achieved the criteria for school grades 5, 7 and 8 set out in the National Core Curriculum (Finnish National Agency for Education 2014) as well as which background factors (including the students' gender and plans for further studies and their guardians' educational backgrounds) and characteristics of the learning environment (such as the geographical location of the school, type of municipality) are linked to students' knowledge and skills. The evaluation data included the students' answers in assignments measuring language proficiency and surveys addressed to students, teachers and principals.

On the evolving language proficiency scale (Appendix 2), good competence corresponding to school grade 8 (level of proficiency A1.3) means functional elementary proficiency. With this level of language proficiency, the student can manage many routine-like communication situations, provided that the communication partner helps them if necessary. The typical feature of school grade 7 (level of proficiency A1.2) is that the student can occasionally manage the most common, routine-like communication situations, provided that the communication partner supports them most of the time. The typical feature of school grade 5 (level of proficiency A1.1) is that the student can occasionally manage some of the most common, routine-like communication situations with the communication partner's support.

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

A total of 4,260 grade 9 students from 94 schools participated in the evaluation. Girls accounted for 2,122 and boys for 2,138 of the students. Examined by Regional State Administrative Agency area, students from Southern Finland (44%) accounted for the largest group participating in the assessment, followed by students from Western Finland (21%) and Lapland (6%). The fact that the largest share of the students came from Southern and Western Finland is also reflected in their municipality types: clearly the largest number of the students who participated in the assessment lived in cities (64%), followed by rural areas (20%) and urban areas (16%).

In interpretation skills, almost one out of four (24%) of the students achieved a **good level of proficiency** A1.3 (school grade 8), whereas 15% achieved this level in production skills. **Satisfactory proficiency** (A1.2) corresponding to school grade 7 was reached by 54% of the students in interpretation skills and 30% in production skills. No more than **adequate proficiency** A1.1 (school grade 5) was achieved by 22% of the students in interpretation skills and 55% in production skills.

When their knowledge and skills were examined by subskills, the students' strongest skill was reading comprehension, in which 29% achieved proficiency level A1.3 corresponding to school grade 8. Proficiency level A1.3 was reached by 22% of the students in listening comprehension, 18% in speaking and 13% in writing. Almost two students out of three (62%) did not achieve a good level of proficiency A1.3 (school grade 8) in any subskill. Consequently, the level at which linguistic objectives were achieved in proportion to the criteria for good competence defined in the curriculum was satisfactory (reading and listening comprehension) or adequate (speaking and writing). The results indicate that the students' overall proficiency was at most satisfactory, corresponding to school grade 6 (level of proficiency A1.1/A1.2³).

When investigating the **link between the students' background information** and their language proficiency, differences were found between girls and boys. Girls' better level of proficiency was particularly visible in production skills and for students who reached the highest proficiency levels. The greatest differences in students' proficiency were found when the results were examined in relation to their plans for further studies. In all competence areas, students intending to study at upper secondary school performed significantly better than those planning to pursue vocational education and training. There were also gender differences in the results for different subskills. The results of boys intending to opt for vocational education and training are a particular cause for concern: in writing assignments, for example, almost all of them (90%) were at or below proficiency level A1.1. Tentative conclusions only can be made on the link between the guardians' educational background and students' language proficiency due to gaps in the background information. However, it would appear that the children of guardians with a university background have a better proficiency in Swedish than the children of guardians who have completed basic or secondary education. The length of time the students spent on doing their homework was reflected in their Swedish language skills. On the other hand, the correlation between the Swedish grade awarded to students in the final assessment and their competence was weak: on average, students' final grades were higher by over one grade than the proficiency they demonstrated in this evaluation.

³ While the Final assessment criteria (Finnish National Agency for Education 2020) do not define knowledge and skills corresponding to school grade 6, logically they would fall between levels A1.1/A1.2.

Regarding the **features of the learning environment**, the geographical location of the school and the municipality type were linked to students' knowledge and skills. The best results were achieved in Lapland and Northern Finland and the poorest results in Southwest Finland. When examined by municipality type, there was little or no difference between cities, urban areas and rural areas. If not only the municipality type but also the student's gender was factored in, the best results were obtained by girls in urban schools, while boys in rural and urban areas had the poorest results. The time the student spent on completing the assignments was clearly reflected in the results. Girls intending to go to upper secondary school were the most persistent in completing the assignments (on average 53 minutes), while boys planning to pursue vocational education and training were more likely to give up sooner (on average 42 minutes).

The **working methods used in Swedish lessons** were linked to the student's competence. The use of such working methods as oral assignments completed in pairs, word tests and the teacher speaking Swedish during the lessons explained 10% of the students' knowledge and skills. Students' use of Swedish was mainly limited to the lessons, as most of them never used Swedish in their leisure time. If the student used Swedish in their leisure time at least sometimes, however, this correlated with their proficiency (coefficient of determination 8%). The most common situations in which they used Swedish in their leisure time were listening to various announcements on trains and watching Nordic TV series and films.

The students' **perceptions** of the usefulness of Swedish, their own proficiency and liking Swedish lessons were neutral on average. If we compare the averages of their perceptions to the results of a previous evaluation of learning outcomes in B1 syllabus of Swedish conducted in 2008 (Tuokko 2009), however, the students' perceptions have become more negative. A particular decline has taken place in the extent to which students enjoy learning Swedish; the results of this assessment indicate a negative perception (average 2.4), whereas in 2008 the perception was still neutral (average 3.3). Students' perceptions of studying the B1 syllabus of Swedish, the usefulness of learning Swedish and their own proficiency were also considerably more negative than their perceptions of other subjects, including mathematics, mother tongue and the A syllabus in English.

The **individual background factors most clearly linked to the students' competence** were the length of the time spent on completing the assignments, perception of their own proficiency, perception of the usefulness of learning Swedish, and liking Swedish. Finding Swedish useful, liking Swedish, working methods used in lessons, using Swedish in leisure time and doing homework explained one fifth of interpretation skills and more than a quarter of production skills. If we add to these figures the time spent on completing the assignments, these factors explain 51% of the differences between students and schools in interpretation skills and 45% in production skills.

When the evaluation results were examined in relation to school grades, it was found that on average, there were major disparities between the grades awarded to students in different schools who received the same assessment result. The difference between students' final grades and proficiency they demonstrated in this evaluation was over one school grade. When interpreting this finding, however, it should be remembered that the evaluation only focused on some of the curriculum contents, and such factors as the impact of the student's work in class on the grade were consequently excluded from the evaluation.

Development recommendations for teaching and learning Swedish were formulated based on the results. The most important recommendation is seeking concrete methods that encourage students to study Swedish and improve their enthusiasm for studying, giving them a clear idea of Swedish proficiency being necessary in further studies and working life. On the other hand, emphasising the mandatory nature of studies will not improve proficiency in a situation where liking Swedish and perceiving Swedish as useful do not inspire a student.

Another clear development recommendation is rethinking the study continuum of the B1 syllabus in Swedish. As the majority of students in basic education fail to achieve the objectives set for knowledge and skills in the B1 syllabus in Swedish, their capabilities for continuing their Swedish studies in secondary and higher education are quite inadequate. With the current resources, closing the major gap between the targeted proficiency levels in basic education on the one hand and in general upper secondary and third-level education on the other is not possible in a situation where the students' initial level at the beginning of their secondary and third-level education is as poor as the results of this assessment indicate. Proficiency in Swedish (or lack of it) is an important issue in terms of language policy, for which clear solutions are needed.

Keywords: basic education, B1 syllabus in Swedish, evaluation of learning outcomes

Tiivistelmä	3
Sammandrag.....	7
Abstract.....	11
Taustaa	19
1 Oppimistulosten arviointi ruotsin kielen B1-oppimäärässä perusopetuksen päättövaiheessa 2022	23
1.1 B1-ruotsin arviointikriteerit 9. vuosiluokan lopussa.....	24
1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset	27
1.3 Arvioinnin toteutus.....	30
1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut.....	30
1.3.2 Arvioinnin aikataulu ja arvioinnin toteuttajat	31
1.3.3 Tiedonhankinta.....	32
1.3.4 Aineiston analyysimenetelmät	34
2 Osallistujat ja tehtävät	39
2.1 Osallistujat	40
2.2 Tehtävät.....	44
3 Ruotsin B1-oppimäärän oppimistulokset.....	57
3.1 Oppilaiden kielitaito ja siihen yhteydessä olevat tekijät	58
3.1.1 Taito tulkita tekstejä.....	59
3.1.2 Taito tuottaa tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa.....	60
3.1.3 Yhteenveto oppilaiden kielitaidosta.....	65
3.1.4 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon.....	69
3.1.5 Oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteys kielitaitoon.....	80
3.1.5.1 Opettajakyselyn tulokset	84
3.1.5.2 Rehtorikyselyn tulokset	99

3.2	Ruotsin oppimista tukevat työskentelytavat ja niihin liittyvät tekijät.....	100
3.2.1	Oppimista tukevat työskentelytavat koulussa.....	101
3.2.2	Oppimista tukevat työskentelytavat koulun ulkopuolella	106
3.3	Oppilaiden käsitykset.....	108
3.3.1	Käsitys omasta osaamisesta	109
3.3.2	Ruotsista pitäminen	110
3.3.3	Ruotsin hyödyllisyys.....	111
3.3.4	Oppilaiden keskimääräiset käsitykset	113
3.4	Oppilaiden käsitysten, vapaa-ajan kielenkäytön ja arviointiin käytetyn ajan yhteyksiä osaamiseen.....	115
3.5	Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja	118
4	Arvioinnin validiusnäkökulmia.....	123
4.1	Arvioinnin hyödyllisyys	124
4.2	Luotettavuuden varmennus.....	126
4.3	Pisteytyksen ja taitotasojen asettamisen luotettavuus.....	129
4.4	Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnista.....	129
4.4.1	Rehtorien palaute	129
4.4.2	Opettajien palaute.....	130
4.4.3	Oppilaiden palaute	133
5	Johtopäätökset ja kehittämissuosituksset	141
6	Lähteet	149
	Liitteet	157
	LIITE 1. Karvin oppimistulosten arvioinnin prosessi.....	158
	LIITE 2: Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko	159
	Kuvat	
	KUVA 1. Oppilaan aloitusnäkyvä tehtäviin osassa 2.	45
	KUVA 2. Oppilaiden sanallinen palaute sanapilvenä.....	136

Kuviot

KUVIO 1. B1-ruotsin oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät.....	29
KUVIO 2. Oppilaiden kouluarvosanojen jakauma.....	41
KUVIO 3. Ruotsin opettajien (n = 70) tärkeimpinä pitämät täydennyskoulutusaiheet.....	43
KUVIO 4. Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot.....	59
KUVIO 5. Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot.....	60
KUVIO 6. Puhumistehtävien taitotasot.....	61
KUVIO 7. Kirjoitustehtävien taitotasot.....	63
KUVIO 8. Linkkitehtävien ratkaisusuudet vuonna 2008 ja 2022.....	67
KUVIO 9. Tyttöjen ja poikien taitotasot puhumistehtävissä.....	71
KUVIO 10. Tyttöjen ja poikien taitotasot kirjoitustehtävissä.....	72
KUVIO 11. Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasojakauma jatkokoulutussuunnitelmien mukaan eriteltynä.....	73
KUVIO 12. Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot jatkokoulutussuunnitelmien mukaan eriteltynä.....	74
KUVIO 13. Kouluarvosanan ja tulkintataitojen välinen yhteys.....	78
KUVIO 14. Kouluarvosanan ja tuottamistaitojen välinen yhteys.....	79
KUVIO 15. POPS 2016:n painotusten näkyminen ruotsin opetuksessa.....	86
KUVIO 16. Kurssiarvosanan antamisperusteet opettajavastauksissa (n = 70).....	88
KUVIO 17. Päätösarvosanan määräytymisperusteet opettajavastauksissa (n = 70).....	89
KUVIO 18. Opettajien oppilaille antama palaute tehtävistä ja kokeista.....	90
KUVIO 19. Missä ja miten usein opettajat käyttävät Kehittyvän kielitaidon asteikkoa.....	91
KUVIO 20. Ruotsin opetuksen tärkeimmät sisällöt opettajavastauksissa (n = 70).....	92
KUVIO 21. Oppituntien työskentelytavat opettajavastauksissa (n = 70).....	97
KUVIO 22. Oppituntien työtavat opettajavastauksissa (n = 70).....	98
KUVIO 23. Rehtorikyselyn (n = 91) väittämien vastaukset.....	99
KUVIO 24. Oppituntien työtavat oppilasvastauksissa.....	103
KUVIO 25. Palautteen antaminen ja itseohjautuvuus oppilasvastauksissa.....	104
KUVIO 26. Oppituntien työskentelytavat oppilas- ja opettajavastauksissa.....	105
KUVIO 27. Ruotsin käyttö vapaa-ajalla oppilasvastauksissa.....	107
KUVIO 28. Käsitukset omasta ruotsin osaamisesta oppilasvastauksissa.....	109
KUVIO 29. Ruotsin kielestä pitäminen oppilasvastauksissa.....	110
KUVIO 30. Ruotsin hyödyllisyys oppilasvastauksissa.....	112

KUVIO 31. Oppilaiden käsitysten keskiarvot vuosina 2008 ja 2022.....	113
KUVIO 32. Käsitysten keskiarvot A-englannissa, B1-ruotsissa, äidinkielessä ja matematiikassa.....	114
KUVIO 33. Tulkinta- ja tuottamistaitoja selittävät tekijät.....	116
KUVIO 34. Kuullun ja luetun ymmärtäminen: koulujen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.....	118
KUVIO 35. Puheen ja tekstin tuottaminen: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.....	119
KUVIO 36. Koulujen väliset erot arviointikäytänteissä.....	120
KUVIO 37. Järjestelyiden onnistuneisuus koulun näkökulmasta.....	130
KUVIO 38. Tehtävien vaikeus opettajien näkökulmasta.....	131
KUVIO 39. Tehtävien opetussuunnitelmavastaavuus opettajien näkökulmasta.....	131
KUVIO 40. Tehtävien vaikeus oppilaiden näkökulmasta.....	134
KUVIO 41. Oppilaiden vastaukset itsearviointiväittämiin.....	135

Taulukot

TAULUKKO 1. B1-ruotsin oppimistulosten arvioinnin kysymykset, muuttajat ja niille lasketut tunnusluvut.....	30
TAULUKKO 2. Kyselylomakkeiden sisältö.....	33
TAULUKKO 3. Kuullun ymmärtämisen tehtävät.....	46
TAULUKKO 4. Luetun ymmärtämisen tehtävät.....	47
TAULUKKO 5. Puhumistehtävät.....	48
TAULUKKO 6. Kirjoitustehtävät.....	49
TAULUKKO 7. Oppilaiden kielitaitoprofiilit.....	64
TAULUKKO 8. Hyvän osaamistason A1.3 saavuttaneiden osuudet osataidoittain.....	65
TAULUKKO 9. Huoltajien koulutustausta.....	75
TAULUKKO 10. Ruotsin tuntien jakautuminen vuosiluokilla 6–9.....	84
TAULUKKO 11. Opettajien käsityksiä POPS 2016:sta.....	94
TAULUKKO 12. B1-ruotsin tavoitteiden saavuttamista edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä.....	95
TAULUKKO 13. Koulujen osuus B1-ruotsin osataitojen vaihtelusta vuonna 2022.....	119
TAULUKKO 13. Aihepiirien kattavuus osataidoittain.....	125
TAULUKKO 14. Oppilasmäärät osataidoittain.....	128

Raportin aluksi tehdään lyhyt katsaus niihin koulutuspoliittisiin päätöksiin ja toimenpiteisiin, joita on viime vuosikymmeninä tehty liittyen B1-ruotsin opettamiseen ja osaamiseen. Taustojen ymmärtäminen edesauttaa nyt saatujen tulosten sijoittamista osaksi laajempaa kielikoulutuspoliittista keskustelua ja pohdintaa toisen kotimaisen kielen opettamisen ja oppimisen tulevaisuudennäkömistä.

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

Suomenkielisissä kouluissa ruotsin opiskelu on syksystä 2016 lähtien aloitettu viimeistään perusopetuksen 6. luokalla kaikille yhteisenä B1-kielenä. Tuntijakouudistuksen (422/2012) yhteydessä vuosiluokilta 7–9 siirrettiin 2 vuosiviikkotuntia vuosiluokalle 6 toisen kotimaisen kielen kokonaistuntimäärää kuitenkin lisäämättä. Joissain kunnissa tuntien siirtoa on kompensoitu tarjoamalla lisätunteja vuosiluokilla 7–9, mutta kaikissa kunnissa näin ei ole menetelty, vaan B1-ruotsia opetetaan vähimmäismäärä 4 vuosiviikkotuntia (Kurki 2021).

Perusopetuksen jälkeen ruotsin opiskelu jatkuu toisella asteella. Lukiokoulutuksessa keskipitkän ruotsin pakollisia opintoja on 10 opintopistettä, minkä lisäksi opiskelija voi valita valinnaisia opintoja neljän opintopisteen verran (Opetushallitus 2019, jatkossa OPH). Ylioppilastutkinnon kieliä koskevassa rakenneuudistuksessa vuonna 2005 toisen kotimaisen kielen kokeen suorittaminen muutettiin vapaaehtoiseksi, minkä jälkeen ruotsin kirjoittajien määrä on laskenut tasaisesti, ja se oli vuonna 2022 runsaat 12 000. Lukumäärä vastaa noin 40 % kaikista kokelaista. Lasku kirjoittaneiden määrässä on ollut suuri, sillä toisen kotimaisen kielen pitkän ja keskipitkän oppimäärän kirjoittaneiden osuus oli vuonna 2008 vielä noin 70 %. (Ylioppilastutkintolautakunta 2023). Suomenkielisessä ammatillisessa peruskoulutuksessa ruotsia opiskellaan kaikille koulutusohjelmille yhteisinä tutkinnon osina yksi osaamispiste, mikä tarkoittaa noin 16 tuntia lähiopetusta. Ruotsinkielisille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa opiskellaan suomea perusopetuksen A- tai B-oppimäärän pohjalta kaksi opintoviikkoa (OPH 2023).

Korkeakoulutuksessa ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijat opiskelevat kaikille yhteisinä kieliopinointoina toista kotimaista kieltä sekä vähintään yhtä vierasta kieltä. Opiskelijan tulee osoittaa toisen kotimaisen kielen osaamisensa vähintään tyydyttävällä tasolla (L 2003/424) korkea-asteen opintojen päätteeksi (ns. virkamiesruotsi). Jo vuonna 2007 (Pöyhönen & Luukka

2007) todettiin kuitenkin, että toisen kotimaisen kielen (ruotsi) oppimistulokset ovat heikkoja, mistä johtuen asetuksessa (481/2003) määriteltyä kielitaidon tasoa on vaikea saavuttaa korkeakouluopinnoissa.

Toisen kotimaisen kielen opetuksen ja opiskelun vähenemisen seuraukset ovat olleet tiedossa jo pitkään. Esimerkiksi Takala (2012) toteaa katsauksessaan kansalliskielten osaamisesta peruskoulussa ja lukiossa, että toisen kotimaisen B-ruotsin osaamistaso on peruskoulussa heikko tai korkeintaan välttävä, eikä tämän tasoinen osaaminen anna riittävää pohjaa toisen asteen opintoihin. Noin puolet oppilaista ei pääse varsin alhaisellekaan peruskielitaidon tavoitetasolle, jolla selviäisi tyydyttävästi arkielämän tilanteissa. Erityisesti kirjoittaminen ja puhuminen tuottavat vaikeuksia ja tyttöjen osaamistaso on merkittävästi poikia parempi. Ylioppilastutkinnossa B-ruotsin osaamistaso on myös Takalan (2012) havaintojen mukaan tuntuvasti heikentynyt. Yksi syy osaamistason laskuun on Takalan (2012) mukaan tuntimäärän vähäisyys. Perusopetuksessa kotimaisten kielten kansallinen arviointi ei myöskään ole riittävän säännöllistä trenditiedon saamiseksi.

Syitä ruotsin kielen osaamistason laskuun on etsitty eri näkökulmista. Yhtenä osatekijänä on pidetty B1-ruotsin oppimäärän puolittumista 70-luvulta (Törmänen 2017). Myös B1-ruotsin kuuden vuosiviikkotunnin hajauttaminen vuosiluokille 6–9 on katsottu olevan yhteydessä osaamistason laskuun. Svenska nu -verkoston ja Suomen kieltenopettajien liiton, SUKOLin, tilaamassa tutkimuksessa (Kurki 2021) selvitettiin ruotsin varhentamisen vaikutuksia ruotsin osaamiseen. Tutkimukseen osallistui 196 yläkoulun ja 60 lukion opettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyin ja puhelinhaastatteluin. Tulosten mukaan ruotsin opiskelun aloitusajankohdan aikaistaminen sinänsä on ollut valtaosasta ruotsinopettajia kannatettava asia. Lähes kaikkien tutkimukseen osallistuneiden yläkoulun opettajien mukaan opetuksen aikaistamiselle asetettuja tavoitteita ei kuitenkaan ole saavutettu. Tuntimäärän pieneneminen yläkoulussa on lisännyt kiireen tuntua, ja ajan puutteen vuoksi esimerkiksi ruotsinkielistä kulttuuria ei ehditä opettaa riittävästi. Oppilaiden opiskeluhaluukkuuden ja asenteiden parantaminen ruotsin kieltä kohtaan ei ole myöskään toteutunut johtuen juuri tuntimäärän vähäisyydestä. Lisäksi oppilaiden osaaminen on heikentynyt, ja erityisesti oppilaiden taito tuottaa tekstejä ja perussanaston hallinta on huonontunut. Osa opettajista koki, että vuosiluokan 7 alussa on ollut pakko aloittaa opetus alkeista uudelleen muun muassa jaksojärjestelmästä aiheutuvien opiskelutaukojen vuoksi. Myös lukion alussa osaamistaso on heikentynyt johtuen oppituntien määrän pienenemisestä yläkoulussa. Sekä perusopetuksen että lukion opettajat kokivat myös, että opetuksen taso alakoulussa ja suuret tasoerot 7. luokan alussa ovat yhteydessä osaamistasoon.

Oppilaiden yleinen asenne ruotsin kieltä ja sen opiskelua kohtaan on usein yhdistetty osaamistason laskuun. Syitä opiskeluhaluukkuuden puutteeseen on etsitty muun muassa ruotsien tuntien työtavoista, opettajista, oppimateriaalista, oppilaiden iästä ja ruotsin kielen hyödyllisyydestä. Esimerkiksi Rossi ym. (2017) havaitsi, että noin 80 prosenttia opiskelijoista suhtautuu ruotsiin kielenä positiivisesti tai vähintäänkin neutraalisti. Ruotsin kieli ei itsessään välttämättä ole syynä oppilaiden alhaiseen opiskeluhaluukkuuteen, vaan suurempi merkitys on opettajalla, hänen opetustavoillaan sekä oppilaan menestymisellä ruotsin opinnoissa. Tyytyväisyys opetuksen tasoon, oppituntien monipuolisuus, opiskelun sopiva haasteellisuus, yleinen asenneilmapiiri ja myös oppilaan oma kokemus ruotsin kielen hyödyllisyydestä vaikuttavat halukkuuteen opiskella kieltä (Rossi ym., 2017; Kantelinen & Kettunen, 2004).

B1-ruotsin aikaistamisen myötä myös keskustelu siitä, kuka on kelpoinen opettamaan ruotsia vuosiluokalla 6 on herättänyt paljon huolta kentän opettajissa. Rossi ym. (2017) mukaan suurimmassa osassa kuntia ruotsia opettaa alakouluissa sekä luokanopettajat että pätevoityneet ruotsin opettajat. Koulutuksen järjestäjät ja luokanopettajaksi opiskelevat ovat jossain määrin eri mieltä siitä, tarjoaako koulutus riittäviä valmiuksia ja harjoitusmääriä ruotsin opettamiseen alakoulussa. Järjestäjien näkemys asiasta oli positiivisempi kuin opiskelijoiden, ja esimerkiksi lähes puolet opiskelijoista ei kokenut koulutuksen antavan riittäviä valmiuksia.

Ruotsin kielen osaamistason laskua ja alhaista opiskeluintoa on yritetty korjata kielikylpyopetuksella ja erilaisilla opetuksen kehittämishankkeilla. Esimerkiksi kielikylvyn on todettu parantavan oppilaiden opiskeluhalukkuutta ja kielikylpyopetuksen kysyntä ja tarjonta onkin kasvanut erityisesti perusopetuksessa (Björklund & Mård-Miettinen 2011). Parhaillaan on myös käynnissä useita selvityksiä ja kielten opetuksen kehittämishankkeita, kuten esimerkiksi *Äiru hoi!* (Henricson ym. 2022), joilla pyritään edistämään muun muassa Sanna Marinin hallitusohjelman kirjausta toisen kotimaisen kielen oppimisen vahvistamisesta (OKM 2022).

Myös ruotsin opetuksen sisällöistä on esitetty parannusehdotuksia (Hahl & Mäkipää 2022). Ruotsin opetuksessa tulee paneutua nykyistä enemmän rakenteiden ja sanaston opetukseen, kielen viestinnällisyyttä kuitenkin unohtamatta. On tärkeää, että opettajat tukevat ja kannustavat oppilaita hyödyntämään ruotsia arjessaan. Kouluissa tulee esimerkiksi suomen- ja ruotsinkielisten koulujen yhteistyötä lisätä digitaalisuuden tuomia mahdollisuuksia hyödyntäen. Myös formatiivisen arvioinnin vaikutusta ruotsinoppimiseen on syytä tarkastella lähemmin (Mäkipää & Hildén 2021), samoin opiskeluinnon parantamista integroimalla ruotsinkielisyys muihin oppiaineisiin ja tuomalla lisää pelillisyyttä ruotsin tunneille (Kurki 2021).

B1-ruotsin oppimistuloksia on arvioitu perusopetuksen päättövaiheessa kahdesti ennen kevään 2022 arviointia: vuonna 2001 (Tuokko 2002) ja 2008 (Tuokko 2009). Verrattaessa vuoden 2008 tuloksia vuoden 2001 tuloksiin havaittiin, että osaaminen oli heikentynyt (Takala 2012) ja osaamisessa havaittiin suuria tasoeroja koulujen välillä. Alueiden välillä eroja ei juurikaan ollut. Ruotsi ei vuoden 2001 arvioinnissa lukeutunut oppilaiden mieliaineisiin, se koettiin varsin vaikeaksi, ja oppilaat kokivat, etteivät he tarvitse ruotsia ainakaan arkiasiointiin. Tulokset olivat samansuuntaiset B1-ruotsin arvioinnissa vuonna 2008 (Tuokko 2009): ruotsi ei edelleenkään kuulunut oppilaiden lempiaineisiin, eikä sitä opiskeltu mielellään. Toisaalta ruotsin osaamisen koki tärkeäksi jatkoopinnoissa 42 % ja työelämässä 35 % oppilaista. Poikien suhtautuminen oli selvästi kielteisempää tyttöihin verrattuna. Vuoteen 2001 verrattuna oppilaiden asennoituminen B1-ruotsiin oli vuonna 2008 hieman kielteisempää.

Tuokon 2001 ja 2008 jälkeen B1-ruotsin osaamisesta perusopetuksessa ei ole ollut saatavilla kansallista tutkimustietoa. Osaamisen heikentymisestä ollaan tietoisia toisella ja korkea-astella, missä osaamisvajetta on yritetty paikkailla käytettävissä olevin resurssein sen sijaan, että korjausliike olisi tehty opiskelun alkuvaiheessa, jolloin ongelmiin on vielä mahdollista tarttua. Näin ollen Karvin keväällä 2022 toteuttama B1-ruotsin arviointi ja siinä saadut tulokset ovat erityisen tärkeitä niin toisen kotimaisen kielen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta kuin maamme toisen virallisen kielen aseman turvaamiseksi nyt ja tulevaisuudessa.

Oppimistulosten
arviointi ruotsin
kielen B1-
oppimäärässä
perusopetuksen
päättövaiheessa
2022

1

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

1.1 B1-ruotsin arviointikriteerit 9. vuosiluokan lopussa

Karvin oppimistulosarviointien tavoitteena on selvittää, missä määrin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet on saavutettu. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteiden 2016 (Opetushallitus 2016, jatkossa OPH) lisäksi tavoitteiden saavuttamista tarkastellaan suhteessa Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereihin 2020 (OPH 2020a). Seuraavaksi kuvaillaan ruotsin B1-oppimäärän arviointikriteereitä perusopetuksen päättövaiheessa (OPH 2016) vuosiluokilla 7–9.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2016) kieli nähdään kaiken oppimisen ja ajattelun edellytyksenä. Toisen kotimaisen kielen opetus on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Oppilaissa pyritään herättämään kiinnostus ympäröivän maailman kielelliseen kulttuuriseen moninaisuuteen ja arvostamaan eri kieliä ja kulttuureita. Toisen kotimaisen kielen opiskelu valmistaa oppilaita suunnitelmalliseen työskentelyyn eri verkostoissa ja eri välineitä hyödyntäen. Opetus pyrkii vahvistamaan oppilaiden luottamusta omaan kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti. Kielten opiskelussa kehitetään monilukutaitoa monenlaisten tekstien avulla samalla luoden siltoja oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön, mukaan lukien työelämässä tarvittava kielitaito. (OPH 2016; 324–325).

Vuosiluokkien 7–9 aikana oppilasta rohkaistaan käyttämään ruotsin kieltä monipuolisessa vuorovaikutuksessa ja tuetaan häntä vuosiluokkien 3–6 aikana saavutettujen taitojen syventämisessä (OPH 2016, 333). Tavoitteissa korostuu oppilaan kyky toimia jokapäiväisissä, itselleen tärkeissä viestintätilanteissa, jatko-opinnoissa ja työelämässä pohjoismaisia kielenkäyttöympäristöjä unohtamatta. Ruotsin kieltä kannustetaan käyttämään aina kun se on mahdollista (OPH 2016, 334).

B1-ruotsin keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 7–9 on koottu alla olevaan taulukkoon (OPH 2016, 334–335).

Sisältöalue	Keskeinen sisältö	Laaja-alainen osaaminen
S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen	<ul style="list-style-type: none"> pohjoismaiset kielenkäyttöympäristöt, eri Pohjoismaiden kulttuurin ominaispiirteet ja Pohjoismaita yhdistävät tekijät suomenruotsin ja ruotsinruotsin erojen havainnointi ruotsin kielen opiskelussa tarvittavat kielitiedon käsitteet 	Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) Monilukutaito (L4) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)
S2 Kielenopiskelutaidot	<ul style="list-style-type: none"> tavoitteiden asettaminen, erilaiset tavat oppia kieltä viestin välittyminen vuorovaikutuksessa ruotsin käyttämismahdollisuudet koulussa ja koulun ulkopuolella 	Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7)
S3 Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä	<ul style="list-style-type: none"> nuoren toiminta eri yhteisöissä ajankohtaiset, kiinnostavat aiheet työelämä, opiskelu sanasto, rakenteet monenlaiset tekstit erilaiset vuorovaikutustilanteet eri viestintäkanavissa 	Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) Monilukutaito (L4) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5) Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)

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

Päätösarviointi sijoittuu siihen lukuvuoteen, jona oppiaineen opiskelu päättyy kaikille yhteisenä oppiaineena. Tämä lukuvuosi voi olla 8. tai 9. vuosiluokalla kunnan ja koulun opetusjärjestelyistä johtuen. Perusopetuksen päätösarvioinnissa määritellään, miten hyvin oppilas on saavuttanut ruotsin kielen B1-oppimäärän tavoitteet. Tavoitteita on yhdeksän, ja ne ovat:

- kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (T1–T2)
- kielenopiskelutaidot (T3–T4)
- kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa (T5– T7)
- kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä (T8)
- kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä (T9)

Tulkinta-, tuottamis- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden kehittyminen nivoutuvat toisiinsa. Eri osataidot kuitenkin kehittyvät oppilailla eri tahtiin. Varsinkin kielitaidon alemmilla taitotasolla oppilas pystyy ymmärtämään enemmän kuin itse aktiivisesti tuottamaan. Ylemmillä taitotasolla puolestaan kirjoittamistaito on usein heikoin osataito niin äidinkielessä kuin vieraisissa kielissä.

Koska osataidot kehittyvät eri tahtiin, ei niitä ole mielekästä niputtaa yhteen ja tarkastella kielitaitoa yhtenä isona kokonaisuutena, ”kielitaitona”.

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

Opetuksen tavoitteista johdetaan oppimisen tavoitteet ja arvioinnin kohteet. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020a) osaaminen kuvataan arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Tavoitteissa T5–T9 on eri arvosanoilla vaadittu osaaminen linkitetty eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen suomenkieliseen sovellukseen (Hildén & Takala 2007) avulla seuraavasti:

- kouluarvosana 5 = taitotaso A1.1⁴
- kouluarvosana 7 = taitotaso A1.2
- kouluarvosana 8 = taitotaso A1.3
- kouluarvosana 9 = taitotasot A1.3/A2.1

Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen suomalaisessa sovelluksessa taitotaso A1 on jaettu kolmeen alatasoon (A1.1, A1.2, A1.3), jotta kielitaidon vähäinenkin lisääntyminen kannustaisi kielenoppijaa erityisesti kieliopintojen alussa.

Perusopetuksen tuntijaossa toisen kotimaisen kielen, ruotsin, opiskelun vuosiviikkotuntimäärä oli arviointiin osallistuneilla oppilailta 6, mikä tarkoittaa vähintään 228 tuntia opetusta vuosiluokkien 6–9 aikana⁵. Siitä, onko tämä tuntimäärä riittävä taitotason A1.3 saavuttamiseen, voidaan tehdä vain karkeita arvioita. Joidenkin arvioiden mukaan (esim. Huhta 2012) esimerkiksi taitotason A2 saavuttamiseen tarvittaisiin 200–300 tuntia ja taitotason B1 saavuttamiseen 400–500 tuntia. Yksi tunti tarkoittaisi tällöin 60 minuutin opiskelua. On kuitenkin syytä huomata, että esimerkiksi englannin kielessä taitotasolta toiselle siirtyminen etenee tätä nopeammin, sillä englanti on muita kieliä näkyvämmän läsnä jokapäiväisessä elämässämme. Jos kuitenkin ajatellaan, että taitotason A2 voi saavuttaa 200–300 tunnin opiskelulla, niin B1-ruotsin tavoitetaso perusopetuksessa tuntuu täysin realistiselta edellyttäen, että oppilaat tekevät myös koulun ulkopuolella kotitehtäviä ja myös muuten hyödyntävät ruotsinkielisiä kielenoppimisen paikkoja arkielämässään.

4 Kouluarvosanalle 6 ei päättöarvioinnin kriteereissä ole määritelty taitotasoa. Arvosanan 6 voi kuitenkin ajatella sijoittuvan taitotasojen A1.1/A1.2 välimaastoon, jolloin se sisältää piirteitä molemmilta taitotasoilta. Näin ollen tässä arvioinnissa kouluarvosana 6 ilmaistaan taitotasoina A1.1/A1.2.

5 1 vuosiviikkotunti on 38 oppituntia, à 45 minuuttia.

Kielitaidon osalta hyvä osaaminen taitotasolla A1.3 tarkoittaa, että oppilas

- selviytyy monista rutiininomaisista viestintätilanteista tukeutuen joskus viestintäkump-paniin. (T5)
- osallistuu viestintään, mutta tarvitsee edelleen usein apukeinoja. Oppilas osaa reagoida sup-pein sanallisin ilmauksin, pienin elein (esim. nyökkäämällä), äännähdyksin, tai muunlaisella minimipalautteella. Oppilas joutuu pyytämään selvennystä tai toistoa hyvin usein. (T6)
- osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvia ilmauksia monissa rutii-nomaisissa sosiaalisissa kontakteissa. (T7)
- ymmärtää yksinkertaista, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sisältävää kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta asiayhteyden tukemana. Oppilas pystyy löytämään tarvitsemansa yksinkertaisen tiedon lyhyestä tekstistä. (T8)
- osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita. Oppilas pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä ja ääntää harjoitellut il-maisut ymmärrettävästi. (T9)

Kevään 2022 B1-ruotsin oppimistulosten arvioinnissa arviointitehtävät, oppilaiden ja opettajien taustakyselyt laadittiin yllä kuvattujen POPS 2016:n sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. Arviointiin käytettävissä olevan ajan ja koulujen kuormittamisen minimoimiseksi kaikkia opetus suunnitelman perusteiden sisältöalueita ei ollut mahdollista arvioida yhtä kattavasti. Näin ollen arviointitehtä-vissä keskityttiin oppilaiden kielellisen osaamisen arviointiin. Myös digitaalinen järjestelmä asetti tiettyjä reunaehdoja tehtävien sisällöille ja toteutustavoille samoin kuin otosoppilaiden ja koulujen suuri lukumäärä. Lisäksi arvioinnilla tuli kerätä trenditietoa ruotsin osaamisen kehittymisestä ja siksi tietyt taustakysymykset ja tehtävät oli sisällytettävä arviointiin.

1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset

Karvin oppimistulosten arviointien tavoitteena on tuottaa luotettavaa, kansallista tietoa perus-opetuksen opetus suunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Arvioin-neilla seurataan erityisesti kansalaisten koulutuksellisten oikeuksien ja tasa-arvon toteutumista. Opetuksen järjestäjillä on Perusopetuslain (628/1998) mukaan velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua oman toimintansa ulkopuoliseen arviointiin (§ 21, 30.12.2013/1296). Arvioinnin tuottama tieto ja opetusta koskevat kehittämissuosituks-
et on tarkoitettu hyödynnettäväksi valtakunnallisessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja koulutuksen kehittämisessä sekä paikallisesti koulutuksen järjestäjän, rehtorin, opettajien ja op-pilaiden jokapäiväisessä työskentelyssä (1061/2009, § 2 ja 3). Arvioinnin tuloksia käytetään myös tutkimustarkoituksiin. Karvin vuosille 2020–2023 laaditussa koulutuksen arviointisuunnitelmassa (Karvi 2022) B1-ruotsin oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla kohdentuu painopistealueeseen oppimisen ja osaamisen kehittäminen sekä yhdenvertaisuuden edistäminen.

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

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

1. Missä määrin toisen kotimaisen kielen, ruotsin, B1-oppimäärän oppimistavoitteet on saavutettu?
 - 1.1 Mikä on oppilaiden kielitaito tavoitealueilla T5–T9 (Taito toimia vuorovaikutuksessa, Taito tulkita tekstejä, Taito tuottaa tekstejä)?
 - 1.2 Mitä oppilaat tekevät kehittääkseen kielitietoisuuttaan ja kielenopiskelutaitojaan (T1–T4)?
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun tavoitealueiden oppimistuloksia yhdistetään oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?
 - 2.1 Mitä yhteyksiä ja eroja tavoitealueiden tulosten ja oppilaan taustatekijöiden (esimerkiksi sukupuoli, huoltajien koulutustausta, oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat, oppilaan S2-tausta) välillä on?
 - 2.2 Mitä yhteyksiä ja eroja tavoitealueiden tulosten ja oppimisympäristön piirteiden (esimerkiksi koulun sijainti, kuntatyyppi) välillä on?

Kysymys 1 on kuvaileva, ja siinä edellytetyt kielitaidon alueet ja kielenopiskelutaidot sisältyvät opetussuunnitelman perusteisiin ruotsin kielen B1-oppimäärän tavoitteina. Kielellisissä oppimistavoitteissa korostuu oppilaan kyky toimia jokapäiväisissä, itselle tärkeissä viestintätilanteissa. Oppilas pystyy kehittyvän kielitaitonsa turvin tuottamaan ja ymmärtämään yksinkertaisia puhuttuja, kirjoitettuja, audiovisuaalisia ja digitaalisessa muodossa olevia tekstejä (monilukutaito). Oppilas myös asettaa tavoitteita kielenopiskelulle, harjoittelee erilaisia tapoja opiskella ruotsin kieltä sekä arvioi taitojaan. Oppilaan kielitietoisuus ilmenee esimerkiksi kykynä tehdä havaintoja ruotsin kielen ja muiden kielten eroista ja yhtäläisyyksistä sekä kykynä päätellä vieraiden sanojen merkitys asiayhteyden tukeutuen. Kielitaidon ja kielenopiskelutaitojen lisäksi tutkittiin oppilaiden käsityksiä ruotsin kielen opiskelusta, omasta osaamisesta ja ruotsin kielen hyödyllisyydestä.

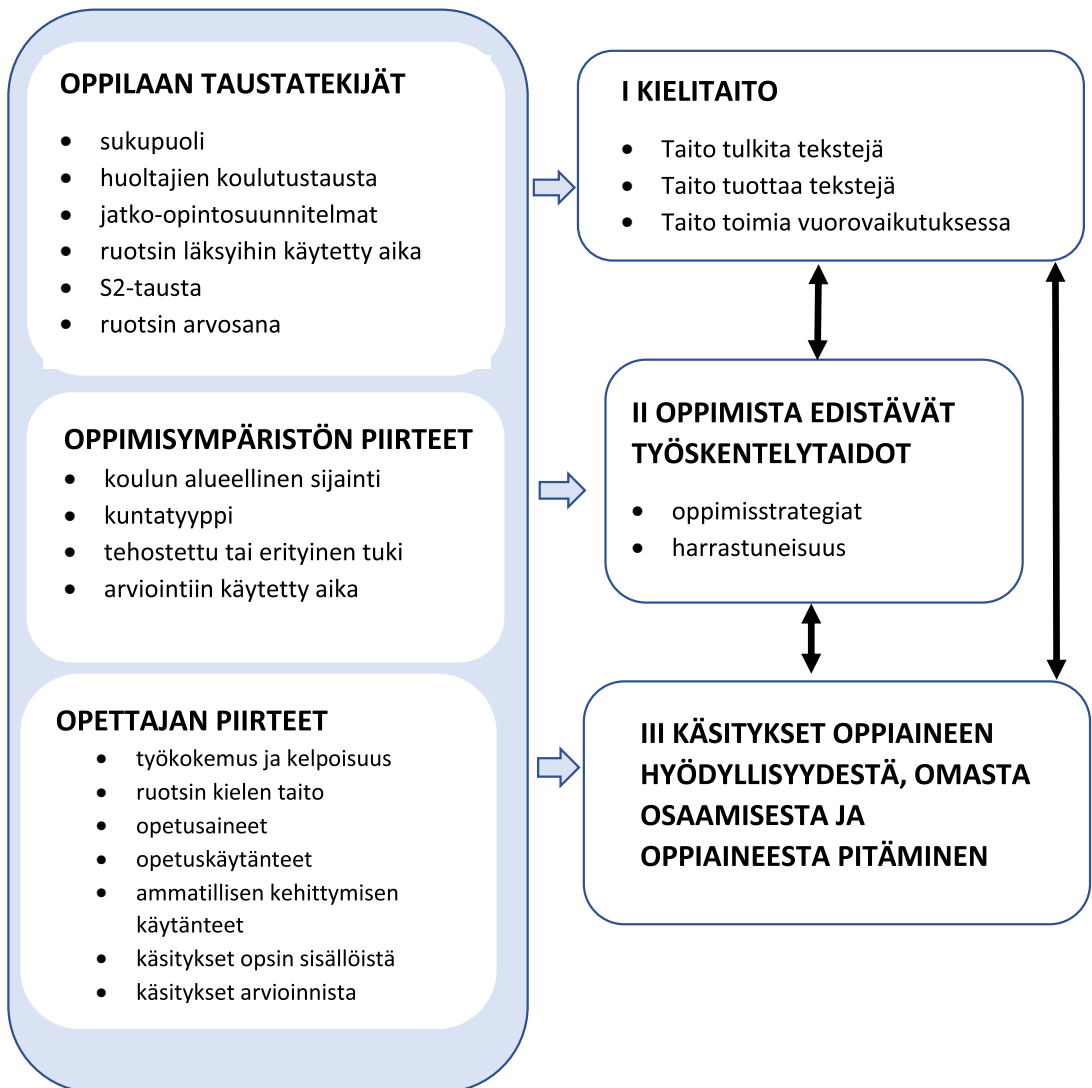
Kysymys 2 on vertaileva. Alakysymysten avulla oppilaiden oppimistuloksia verrattiin oppilaan ja hänen oppimisympäristönsä piirteisiin. Oppilaan taustatekijöistä tarkasteltiin muun muassa

sukupuolta, huoltajien koulutustaustaa, oppilaan jatkokoulutussuunnitelmia, oppilaan viimeisintä ruotsin kielen arvosanaa, S2-taustaa ja ruotsin läksyihin käytettyä aikaa. Oppimisympäristön piirteistä tarkasteltiin muun muassa koulun alueellisen sijainnin yhteyttä osaamiseen, oppilaan arviointiin käyttämää aikaa, ja opettajan piirteitä, kuten hänen arviointi- ja opetuskäytänteitään.

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

SELITTÄVÄT TEKIJÄT

OPPIMISTULOKSET



KUVIO 1. B1-ruotsin oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät.

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

1.3 Arvioinnin toteutus

Seuraavaksi kuvaillaan arvioinnissa mitattuja käsitteitä, kerättyä aineistoa ja arvioinnin aikataulua. B1-ruotsin arviointi noudatti vakiintunutta Karvin oppimistulosten arvioinnin prosessia, joka on kuvattu liitteessä 1.

1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut

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

Oppilaskyselyssä keskityttiin Karvin oppimistulosarviointien vakiintuneiden oppilaan taustatietojen ja käsityksiä koskevan osuuden lisäksi ruotsin oppitunneilla käytettyihin työtapoihin ja koulun ulkopuoliseen ruotsin kielen harrastamiseen. Arvioinnin tulosten pohjalta pyritään selittämään oppimistulosten vaihtelua, tekemään johtopäätöksiä ja antamaan kehittämisehdotuksia ruotsin opetuksen kehittämiseen.

TAULUKKO 1. B1-ruotsin oppimistulosten arvioinnin kysymykset, muuttujat ja niille lasketut tunnusluvut.

Kysymys	Mitattavat käsitteet	Muuttujat (osiot)	Tunnusluvut
1. Missä määrin B1-ruotsin oppimistavoitteet on saavutettu?	<ul style="list-style-type: none"> kuullun ymmärtämistaito luetun ymmärtämistaito suullinen kielitaito kirjoitustaito oppilaiden oppimista tukevat työskentelytavat oppilaiden käsitykset 	<ul style="list-style-type: none"> kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien taitotasot (standard setting) puhumis- ja kirjoitustehtävien taitotasoarviot (5 tasoa) oppilaslomakkeen työskentelytaitomuuttujat (19 osiota) oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota) 	<ul style="list-style-type: none"> tilastollinen kuvailu (taitotasojen prosenttijakaumat, pistemäärien keskiarvot ja -hajonnat) ryhmien välisten erojen testaus (regressioanalyysi dummy-muuttujilla) monitasomallinnus
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun oppimistuloksia rinnastetaan oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?	<ul style="list-style-type: none"> oppilaan piirteet 	<ul style="list-style-type: none"> oppilaslomakkeen taustaosiot (12 osiota) oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota) 	<ul style="list-style-type: none"> käsitys- ja työskentelytaitoultuvuuksien muodostaminen (keskiarvomuuttujat). Näiden ja muiden taustamuuttujien yhteys oppilaiden osaamiseen (monitaso-regressiomallinnus)
	<ul style="list-style-type: none"> oppimisympäristön piirteet 	<ul style="list-style-type: none"> koulun sijaintialue kuntatyyppi tehtäviin käytetty aika (min.) rehtorikyselyn resurssimuuttujat (2 osiota) 	

1.3.2 Arvioinnin aikataulu ja arvioinnin toteuttajat

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

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

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

Puhumis- ja kirjoittamissuoritusten arvioinnin tueksi Karvissa tuotettiin malliarviointeja, jotka arviointihankkeen asiantuntija- ja projektitiimin jäsenet valitsivat. Malliarvioinnit koottiin esikokeilusuorituksista, ja ne edustivat eri taitotasoja. Malliarviointien ja muun arviointiaineiston kokoamisessa ja viimeistelyssä avusti ruotsin pääaineopintojen loppuvaiheessa oleva korkeakouluharjoittelija, Ellinoora Niemi, joka oli suorittanut ruotsin aineenopettajaopinnot.

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

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

Karvi on sitoutunut kehittävään arviointiin, jossa keskeistä on päämäärä- ja tulevaisuustietoisuus, osallistavuus ja vuorovaikutteisuus sekä muutoksen tukeminen. Kehittävän arvioinnin mukaisesti arviointiin osallistetaan laajasti sellaisia toimijoita ja sidosryhmiä, joilla on näkemys arvioitavan teeman nykytilasta sekä rooli siihen liittyvässä tulevassa kehittämistyössä (Karvi 2020b, 6, 9). Kehittävän arvioinnin tavoitteena on tehdä arvioinnista yhteinen, arvioijien ja hyödynsaajien välinen vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi, jota kautta syntyvää tietoa toimijat hyödyntävät

(Patton 2011). Yksi kehittävän arvioinnin piirre on arvioinnin menetelmien räätälöinti tapauskohtaisesti siten, että menetelmät tukevat arvioinnin vaikuttavuutta ja toiminnan kehittämistä jo arviointiprosessin aikana sekä lisäävät yhteistä ymmärrystä arvioitavasta teemasta (Karvi 2020b, 6).

Eri sidosryhmien osallistumisesta B1-ruotsin arviointihankkeeseen pyrittiin huolehtimaan monin eri tavoin. Ruotsin kielen opettajia toimi tehtävänlaatijoina, ja opettajilta, rehtoreilta ja oppilailta saatiin ja kerättiin palautetta arviointihankkeen eri vaiheissa. Asiantuntijaryhmässä oli mukana kielitaidon arvioinnin ammattilaisia ja opettajankouluttajia. Arviointiin osallistuneiden koulujen ruotsin opettajille järjestettiin ennen ja jälkeen arvioinnin webinaareja, jonne he voivat tulla kysymään arvioinnissa askarruttavista asioista.

1.3.3 Tiedonhankinta

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

Kielitaitoa mittaavien tehtävien laadinta, esikokeilu ja valinta

Kielitaidon tavoitealue (S3) opetussuunnitelman perusteissa jakaantuu kolmeen sisältöalueeseen, joista jokaisella on sama hyvän osaamisen taitotaso (A1.3). Tämä taitotaso oli tehtävien laadinnan ja suoritusten arvioinnin perustana. Arvioitavana olivat kuullun ja luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen, joita varten laadittiin eri tehtäväsarjat. Ymmärtämistäitoja mitattiin yhteensä 48 osiolla, puhumistaitoja kolmella ja kirjoittamistaivoja kahdella erityyppisellä tehtävällä. Tehtäväsarjaan sisältyi myös osioita 9. vuosiluokan arvioinnista vuodelta 2008 ja vuonna 2022 B1-arvioinnin kanssa samaan aikaan järjestetystä A-ruotsin oppimistulosten arvioinnista. Näiden niin sanottujen linkkitehtävien avulla on mahdollista arvioida oppilaiden kielitaidon kehittymistä eri arviointien ja eri oppimäärien välillä.

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

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

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

Varsinaiset arviointitehtävät (osa 2) olivat kaikille kouluille ja oppilaille avoinna yhden päivän (lisäksi yksi varapäivä). Mikäli koulussa oli enemmän kuin yksi luokallinen arviointiin osallistuvia oppilaita, arviointi voitiin järjestää useassa tilassa samanaikaisesti tai peräkkäisillä oppitunneilla. Tällä pyrittiin minimoimaan tehtävien sisällön leviäminen oppilaiden keskuuteen. Osa 2 oli ajastettu kestämään 90 minuuttia, jotta myös hitaimmat oppilaat ehtisivät tehdä kaikki tehtävät. Tehtävien tekemisen järjestys oli muutoin vapaa, mutta puhumistehtävät oli ohjeistettu tehtäväksi ensimmäisenä, jotta kukaan oppilas ei joutuisi puhumaan yksin. Osassa 2 oli myös oppilaille suunnattu palautekysely arvioinnista.

Kyselyt oppilaille, opettajille ja rehtoreille

Opettajien ja rehtorien kyselyt toimitettiin vastaajille arvioinnin jälkeen Webropol-kyselynä. Kyselyiden sisällöt on koottu alla olevaan taulukkoon.

TAULUKKO 2. Kyselylomakkeiden sisältö.

	Oppilaskysely	Opettajakysely	Rehtorikysely
Taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> • koulumatkan pituus • ruotsin opiskelu vuosina • ruotsin läksyihin käytetty aika • jatkokoulutussuunnitelmat • huoltajien koulutustausta • huoltajien kiinnostus koulunkäynnistä • ruotsin tuntien työrauha • huoltajien kiinnostus koulunkäyntiin 	<ul style="list-style-type: none"> • kelpoisuus (tutkinto, opintojen laajuus opetuskielessä, pedagoginen kelpoisuus) • opetuskokemus perusasteella • työsuhteen laatu • oma ruotsin kielen taito • ruotsin opettajakollegojen määrä, yhteistyö • etäopetuksen määrä arviointiin osallistuneilla oppilailla • poikkeuksellisten opetusjärjestelyitten vaikutukset • B1-ruotsin ryhmäkoko 	<ul style="list-style-type: none"> • B1-ruotsin ryhmäkoko • Karvin järjestelyt arvioinnissa • arviointitulosten ja palautteen hyödyntäminen • tulosten raportointitapa
Oppimista tukevat työskentelytaidot	<ul style="list-style-type: none"> • kielen oppimista tukevat työskentelytavat koulussa • itsearviointi • koulun ulkopuolinen toiminta (ruotsin ja muiden kielten käyttö) 	<ul style="list-style-type: none"> • opetuskäytänteet (opetus ja arviointi) • ammatillinen kehittyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • henkilöstön ammatillinen kehittyminen

	Oppilaskysely	Opettajakysely	Rehtorikysely
Käsitykset	<ul style="list-style-type: none"> • ruotsin hyödyllisyys, käsitys omasta osaamisesta ja ruotsista pitäminen 	<ul style="list-style-type: none"> • ammatillinen kehittyminen • tukitarpeet • ops ja sen toteutuminen (tavoitteet ja arviointi) • koulu, opetussuunnitelma ja kieltenopetus • palaute arviointitehtävistä 	<ul style="list-style-type: none"> • poikkeusolojen vaikutukset opetukseen • asenteita ja arvostuksia • palaute arvioinnista
Kielitaitotehtävien tulokset (pistemäärät ja taitotasot)	<ul style="list-style-type: none"> • kuullun ymmärtäminen (oppilas täyttää) • luetun ymmärtäminen (oppilas täyttää) • puhuminen (opettaja täyttää) • kirjoittaminen (opettaja täyttää) 		

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

1.3.4 Aineiston analyysimenetelmät

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

Käytetyt termit ja analyysimenetelmät

B1-ruotsin oppimistulosten arvioinnissa käytettiin enimmäkseen kvantitatiivisia menetelmiä. Kielitaitoon liittyvät tulokset kuvataan raportissa pääsääntöisesti taitotasoina, mutta eri ryhmiä vertailtaessa saatetaan käyttää myös keskiarvoa (ka) ja keskihajontaa (kh).

Analyysien ensimmäisessä vaiheessa täydennettiin (eli imputoitiin) ne oppilaiden taustatiedot, joita käytettiin osaamista kuvaavien pv-arvojen (ns. plausible values) tuottamiseen. Imputointi tehtiin päätöspuu-menetelmällä (engl. decision tree), ja aineistoja luotiin viisi kappaletta (Burgette & Reiter 2010). Imputoinnissa käytettiin R-ohjelmiston rpart-laajennusosaa (Therneau & Atkinson 2022).

Seuraavaksi oppilaille tuotettiin heidän osaamistaan kuvaavat pv-arvot (ns. plausible values) luetun ja tekstin ymmärtämisen osa-alueilla (von Davier, Gonzalez & Mislevy 2009). Pv-arvoja käytettiin oppilaiden osaamisen mittana niissä analyyseissa, jotka koskivat luetun ja kuullun ymmärtämisen osaitaitoja. Pv-arvojen tuottamisessa hyödynnettiin paitsi oppilaiden vastauksia

osaamistehtäviin, myös muuta oppilaaseen ja kouluun⁶ liittyvää taustatietoa. Kaikki ne taustatekijät, joita käytettiin myöhemmissä oppilaiden arviointitulosten selittämiseen, olivat mukana pv-arvojen tuottamisessa.

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

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

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

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

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

⁶ Arviointiin osallistuvat koulut edustavat maan eri osia (aluehallintoviranomaisten toimialajako, AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat).

laskettiin käyttäen ryvästyneeseen aineistoon soveltuvaa ”uudelleenotostamiseen” (resampling) perustuvaa *delete-m Jackknife* menetelmää (van der Leeden, Meijer & Busing 2008). Keskiarvot on raportissa skaalattu siten, että kussakin osataidossa koko aineiston keskiarvo on 500 ja keskihajonta 100. Samantyyppistä skaalausta käytetään muun muassa kansainvälisissä PISA- ja TIMSS-arvioinneissa.

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

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

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

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

Kenties yleisimmin käytetty efektikoon mitta on Cohenin d, joka karkeasti ottaen suhteuttaa kahden ryhmän keskiarvojen välisen eron niiden yhteiseen keskihajontaan. Cohenin d-arvoja on totuttu kielentämään siten, että pienen eron raja-arvo on 0,2, keskisuuren eron raja-arvo 0,5

ja suuren eron raja-arvo 0,8. Tässä raportissa oppilaiden suorituksia kuvaavat luvut on skaalattu siten, että niiden keskihajonta on 100. Tällöin Cohenin d:hen liittyviä raja-arvoja vastaavat erot pistemäärinä ovat 20, 50 ja 80, joita käytetään ryhmäkohtaisten erojen kielentämisessä.

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

Tavoitteet on saavutettu...	...kun enemmistö (> 50 %) oppilaista
heikosti (kouluarvosana 5)	alittaa hyvän osaamisen taitotason kolmella ⁷ taitotasolla (A1.1 tai alle)
kohtalaisesti (kouluarvosana 6)	alittaa hyvän osaamisen taitotason kahdella taitotasolla (A1.1/A1.2)
tydyttävästi (kouluarvosana 7)	alittaa hyvän osaamisen taitotason yhdellä taitotasolla (A1.2)
hyvin (kouluarvosana 8)	ylittää vähintään hyvän osaamisen taitotasolle (A1.3)
erinomaisesti (kouluarvosana 9/10)	ylittää hyvän osaamisen taitotason yhdellä taitotasolla (A1.3/A2.1)

Oppilaiden **käsityksiin** liittyvät tulokset on kielennetetty tässä raportissa seuraavin ilmaisin:

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

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

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

⁷ Tulkintataidoissa oli mahdollista erottaa vain kaksi tasoa A1.3-tason alapuolelta.

Osallistujat ja tehtävät

2

Tässä luvussa tarkastellaan arviointiin osallistuneiden lukumääriä oppilasryhmittäin. Oppilaiden lisäksi myös koulujen rehtorit ja B1-ruotsin opettajat vastasivat kyselyihin, joissa kartoitettiin muun muassa ruotsin opetuksessa käytettyjä työtapoja, opettajien arviointikäytänteitä ja arvioinnin käytännön järjestelyiden sujumista kouluissa.

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

2.1 Osallistujat

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

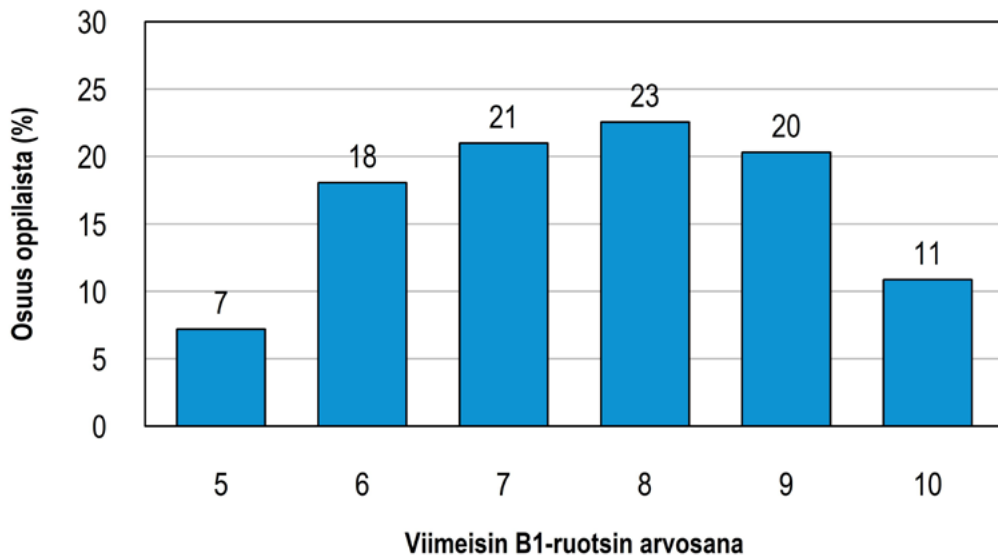
Oppilaat

B1-ruotsin oppimistulosten arviointiin osallistui yhteensä 4 260 yhdeksäsluokkalaista 94 koulusta. Tyttöjen ja poikien lukumäärä oli lähes yhtä suuri: tyttöjä oli 2 122 ja poikia 2 138. Tieto oppilaiden kotona käyttämistä kielistä saatiin 3 611 oppilaalta (puuttuvia 649, 15 %). Oppilaat voivat valita vastaukseen useamman kuin yhden kotona käyttämänsä kielen vaihtoehtoista suomi, ruotsi, englanti, jokin muu. Valtaosa oppilaista (82 %) ilmoitti käyttävänsä kotona vain suomea. Seuraavaksi yleisin vaihtoehto oli suomi/ruotsi ja englanti tai joku muu kieli (12 %). Oppilaista 4 % käytti kotona jotain muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia. Alle prosentti oppilaista (0,3 %) puhui kotona vain ruotsia.

AVI-alueittain tarkasteltuna eniten oppilaita oli Etelä-Suomesta (44 %) ja seuraavaksi eniten Länsi-Suomesta (21 %). Vähiten oppilaita oli Lapista (6 %) ja Itä-Suomesta (7 %). Oppilaiden painottuminen Etelä- ja Länsi-Suomeen näkyy myös kuntatyypeittäin: arviointiin osallistui

selkeästi eniten oppilaita kaupungeista (64 %), sitten maaseudulta (20 %) ja taajamista (16 %). Oppilaiden sijoittuminen kuntatyypeittäin ja AVI-alueittain noudattelee näin ollen koko maan väestön jakautumista kaupunkeihin, taajamiin ja maaseudulle.

Oppilaiden ruotsin kielen arvosanjakauma saatiin Opetushallituksen Koski-tietokannasta ja se oli seuraavanlainen:



KUVIO 2. Oppilaiden kouluarvosanojen jakauma.

Arvosanjakaumasta huomataan, että runsas puolet oppilaista (54 %) oli saanut vähintään arvosanan 8. Myös prosentuaalisesti eniten oppilailla oli kouluarvosanaa 8 (hyvä), joka sijoittuu taitotasolle A1.3. Tyydyttävään osaamiseen (kouluarvosana 7) jäi oppilaista todistusarvosanojen perusteella joka viides (21 %) ja kohtalaiseen tai välttävään (kouluarvosanat 5 ja 6) joka neljäs oppilas (25 %). Oppilaiden päättöarvosanojen keskiarvo oli 7,6.

Niistä 2 891 oppilaasta, jotka vastasivat äidin koulutustaustaa koskeneeseen kysymykseen, noin 60 % (n = 1 746) ilmoitti, että äidillä on yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinto, loppuilla 40 % perusasteen tai toisen asteen yleissivistävä tai ammatillinen tutkinto. Tieto isän koulutustaustasta saatiin 2 792 oppilaalta. Näiden tietojen perusteella isän korkein koulutus oli jonkin verran äidin koulutustasoa alhaisempi: 49 % ilmoitti isän korkeimmaksi tutkinnoksi perusasteen tai toisen asteen yleissivistävän tai ammatillisen tutkinnon, loput 51 % korkea-asteen tutkinnon. Noin kolmannes oppilaista ei vastannut huoltajien koulutustaustaa koskeneeseen kysymykseen, mikä tulee huomioida tuloksia tarkasteltaessa.

Huoltajien koulutustaustan lisäksi selvitettiin oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja suomi toisena kielenä -tausta (jatkossa S2-tausta). Yli puolet oppilaista (58 %) aikoi hakeutua lukioon (n = 2 167). Lukioon aikovien osuus oli oppilaiden itsensä ilmoittamien hakutoiveiden perusteella hieman suurempi kuin kevään 2022 yhteishaussa toteutuneet (OPH, Vipunen) toisen asteen koulutukseen valittujen ja paikan vastaanottaneiden prosentuaaliset osuudet (52 % lukio, 48 % ammatillinen). Ammatilliseen koulutukseen aikovia oli 1 459, oppilaista 634 ei vastannut jatko-opintosuunnitelmia koskevaan kysymykseen. Tytöistä lukioon aikoi jonkin verran useampi (57 %) kuin pojista (43 %). Arviointiin osallistuneista oppilaista 223 (5,2 %) oli taustaltaan S2-oppilaita ja 209 erityisen tuen oppilaita.

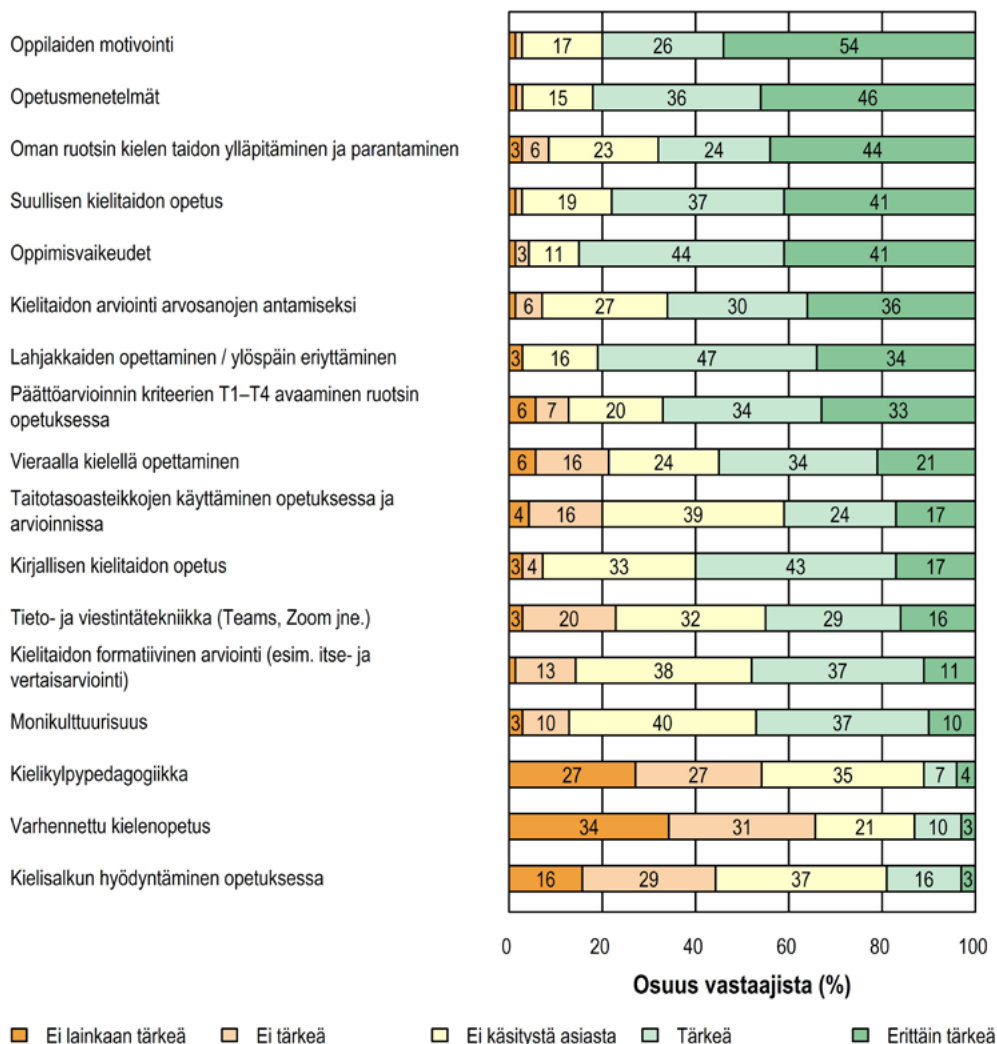
Oppilailta kysyttiin, missä määrin huoltajat olivat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Kysymykseen vastanneista 3 648 oppilaasta 61 % koki, että huoltajat olivat erittäin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä, 26 %:n mielestä jonkin verran.

Opettajat

Opettajakyselyyn vastasi 70 ruotsin opettajaa. Heistä valtaosalla (97 %) oli kandidaatin tai maisterin tutkinto, tohtorin tutkinnon oli suorittanut yksi opettaja ja yhdellä oli jokin muu tutkinto. Kaikilla vastanneilla oli muodollinen ruotsin opettajan kelpoisuus. Runsaalla puolella opettajista (54 %) oli pääaineena ruotsi, 23 %:lla saksa ja 14 %:lla englanti. Opettajien työkokemus perusopetuksessa vaihteli: 40 % oli opettanut ruotsia perusopetuksessa 16 vuotta tai enemmän, 20 % 11–15 vuotta ja 17 % joko 6–10 vuotta tai 1–5 vuotta. Alle vuoden opettaneita opettajista oli kaksi. Valtaosa vastanneista (59 %) ei ollut opettanut ruotsia 6. vuosiluokalla. Ruotsin opettajat olivat näin ollen varsin päteviä ja kokeneita opettamaan B1-ruotsia.

Valtaosa opettajista (66 %) oli toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa, määräaikaisia ja tunti-opettajia vastanneista oli molempia 14 %. Yli puolella vastanneista (51 %) oli työyhteisössä kolme tai useampi ruotsin aineenopettaja, 40 % kaksi. Viisi opettajaa ilmoitti olevansa työyhteisönsä ainoa ruotsin opettaja. Jos opettajalla oli ruotsin kollega, tekivät he yhteistyötä viikoittain (31 %), viidennes opettajista jopa päivittäin. Yhteistyö oli yleisimmin opetuksen suunnittelua ja aikataulujen laadintaa (67 %). Sen sijaan kokeita tai oppimateriaalia opettajat eivät yleensä laatineet yhdessä, eivätkä tehneet yhteistyötä oppilasarviointiin liittyen. Valtaosa opettajista (90 %) ei opettanut toisen opettajan kanssa yhdessä eikä ryhmiteltyt oppilaita joustavasti (84 %).

Opettajakyselyssä tiedusteltiin myös opettajien osallistumista täydennyskoulutukseen viimeisten kolmen vuoden aikana. Vajaa puolet opettajista (47 %) oli osallistunut täydennyskoulutukseen veso-päivien lisäksi. Yleisin täydennyskoulutuksen kesto oli ollut 1–4 tuntia. Opettajista 27 % ei ollut katsonut tarpeelliseksi osallistua täydennyskoulutukseen, ja lähes yhtä suuri osuus opettajista olisi halunnut osallistua, mutta ei ollut syystä tai toisesta voinut osallistua. Ruotsin opettajien tärkeimmät täydennyskoulutusaiheet on koottu kuvioon 3.



KUVIO 3. Ruotsin opettajien (n = 70) tärkeimpinä pitämät täydennyskoulutusaiheet.

Selkeästi tärkeimpiä täydennyskoulutusaiheita opettajille olivat oppimisvaikeudet, ylöspäin eriyttäminen, opetusmenetelmät ja oppilaiden motivointi. Oppilaiden motivoinnin kokeminen tärkeäksi ei ole yllättävää, ja se saa tukea myös tämän arvioinnin tuloksissa (ks. luku 3.3). Kuvioista 3 käy myös selkeästi ilmi, miten suuri ongelma ruotsin kielen opetuksessa on erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaaminen: osa oppilaista haluaisi oppia ja tarvitsisi haastavampia tehtäviä samaan aikaan kuin osalla oppilaita on suuria oppimis- ja motivaatio-ongelmia.

Hieman yllättävä havainto kuviosta 3 sen sijaan on, että 65 % opettajista ei kokenut varhennettuun kielenopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta tärkeäksi oman työnsä kannalta, vaikka periaatteessa varhennettu kielenopetus voi koskea myös ruotsin kielen opetusta. Myös se, miten tärkeäksi opettajat nostivat oman ruotsin kielen taitonsa kohentamisen ja ylläpitämisen oli mielenkiintoinen tulos. Opettajia oli kyselyssä pyydetty arvioimaan oma ruotsin kielen taitonsa eurooppalaisen viitekehyksen taitotasosteikolla. Parhaimmat taidot opettajilla oli oman arvionsa mukaan luetun ymmärtämisessä (C1 tai korkeampi 74 %), heikoimmat puhumisessa (C1 tai korkeampi 54 %). Vaikka valtaosa opettajista katsoi ruotsin kielen taitonsa täten olevan C-tasolla, kaipasivat he täydennyskoulutusta oman taitonsa ylläpitämiseksi. Tämä on toisaalta myös hyvin ymmärrettävää, sillä jatkuva perusasioiden opetus ja kertaaminen voi pahimmillaan rapauttaa opettajan omaa kielitaitoa, ellei siitä pidä jatkuvasti huolta.

Muut opettajakyselyn tulokset raportoidaan laajemmin luvussa 3.1.5.1.

Rehtorit

Rehtorikyselyyn vastasi 91 rehtoria. Rehtorikysely oli yhteinen A- ja B1-ruotsin rehtoreille, joten osa rehtoreiden vastauksista ei koske vain B1-ruotsia, vaan ruotsin opetusta yleensä.

Rehtorien vastausten perusteella ruotsin keskimääräinen ryhmäkoko vaihteli kouluissa välillä 5–27, yleisin ryhmäkoko oli 20 oppilasta (n = 18). Kaksi rehtoria oli täsmentänyt ryhmäkoon erikseen A- ja B1-oppimäärälle. Rehtoreilta kysyttiin, kuinka monta tuntia lukuvuodessa ruotsin opettajilla oli veso-päivien lisäksi mahdollista osallistua oman alansa täydennys- ja jatkokoulutukseen ilman ansionmenetystä. Tuntimäärät vaihtelivat varsin paljon kouluittain. Yleisin tuntimäärä oli 5–8 tuntia (n = 31) ja seuraavaksi yleisin 17–24 (n = 19). Kouluista 17:ssä ruotsin opettajilla oli mahdollisuus osallistua 1–4 tuntia, 15 koulussa jopa 25 tuntia. Rehtorit näkivät opettajien täydennyskoulutukseen osallistumisen näin ollen hiukan myönteisemmin kuin edellisessä luvussa raportoitu opettajien kokemus asiasta.

Rehtorikyselyn tarkemmat tulokset raportoidaan luvussa 3.1.5.2.

2.2 Tehtävät

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

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



KUVA 1. Oppilaan aloitusnäkyä tehtäviin osassa 2.

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

Taito tulkita tekstejä

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

Koska Karvissa on aloitettu eri arvioinneissa käytettyjen tehtävien tallentaminen jatkokäyttöä varten, ei tässä yhteydessä ole mahdollista antaa tarkempia esimerkkejä kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävistä vaan tehtävät kuvaillaan yleisellä tasolla.

Kuullun ymmärtämistä arvioitiin 11 tehtävällä, joissa oli yhteensä 26 osiota⁸. Kaikki kuullun ymmärtämisen tekstit luettiin selkeästi ja hiukan normaalia hitaammalla puhetempolla. Maksimipistemäärä kuullun ymmärtämistehtävistä oli 30 pistettä.

Taulukossa 3 on esitetty kuullun ymmärtämistehtävien aihepiirit, tekstilajit, suunnitellut taitotasot ja osiomäärä maksimipisteineen. Suunniteltu taitotaso tarkoittaa tehtävää kokonaisuudessaan, mutta samassa tehtävässä saattoi olla sekä tätä vaikeampia että helpompia osioita. Taulukossa on lisäksi lyhyesti kuvattu, millaista ymmärtämistä tehtäväosioihin vastaaminen pääasiassa edellytti. Tehtävä *Kesätyöt* oli linkkitehtävä B1-ruotsin arviointiin vuonna 2008 ja *Aamiainen* ja *Replikkejä* A-ruotsin arviointiin vuonna 2022.

TAULUKKO 3. Kuullun ymmärtämisen tehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Suunniteltu taitotaso	Mitä ymmärrettävä	Osiotyypit, lkm / max. pisteet
Aamiainen**	ruoka ja juoma	kuvaava	A2.1	yksityiskohdat	1 mv / 1 p.
Matkalla Tukholmaan	matkustaminen, asuminen	kuvaava	A1.3	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	3 mv / 3 p.
Tavaratalokuulutuksia	ostosten tekeminen, eläimet	kertova, vaikuttava	A1.3	yksityiskohdat	4 avoa / 6 p.
Festarimatka	koulu, opiskelu	kertova, vaikuttava	A1.2	yksityiskohdat	2 mv / 2 p.
Kellonajat	terveys, asiointi	kertova	A1.2	yksityiskohdat	2 mv. / 2 p.
Ääniviestejä	jokapäiväinen elämä	vaikuttava	A1.3	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	2 avoa/ 4 p.
Replikkejä** ja ***	jokapäiväinen elämä	vaikuttava	A2.2	päätelmien tekeminen	2 mv. / 2 p.
Tulevaisuuden suunnitelmia	opiskelu, koulu	kertova	A1.3	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	2 mv / 2 p.
Kesätyöt*	työelämä, jokapäiväinen elämä	kertova, kuvaileva	A2.1	yksityiskohdat	3 mv / 3 p.
Dialogeja	perhe, ruoka	vaikuttava, kertova	A1.2	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	2 mv / 2 p.
Alexin kaverit	harrastukset	kuvaileva, kertova	A1.3	päätelmien tekeminen, yksityiskohdat	3 mv / 3 p.

mv = monivalinta, avo = avoin tehtävä, johon lyhyt vastaus opetuskielellä

* Linkkitehtävä v. 2008 B1-ruotsin arviointiin.

** Linkkitehtävä A-ruotsiin.

*** Tehtävä kuunneltiin vain kerran.

Kuullun ymmärtämisen tehtävistä osa oli oppilaille varsin helppoja, osa vaikeampia. Kuullun ymmärtämisosioiden ratkaisusuudet vaihtelivat välillä 13 %–88 %. Helpoin osio oppilaille oli *Kellonajat* -tehtävässä, jossa oppilaiden tuli valita kolmesta vaihtoehdoisesta kellonajasta oikea lääkärin vastaanotolle. Vaikein osio oli *Ääniviestejä*-tehtävässä. Osio oli lyhyt avokysymys, johon vastaaminen edellytti päätelmien tekemistä kuullun pohjalta.

⁸ Osio tarkoittaa tehtävässä olevaa yksittäistä kysymystä. Yhdessä tehtävässä voi olla yksi tai useampi osio (esim. a, b, c).

Hyvän osaamisen taitotaso 9. vuosiluokan lopussa on B1-ruotsissa A1.3, joten suurin osa lopullisista tehtävistä suunniteltiin tälle taitotasolle. Tehtävien vaikeustason ennakoitiin kuitenkin vaikeaa, sillä tehtävän vaikeus koostuu oppilaan kielitaidon lisäksi myös monesta muusta tekijästä, kuten esimerkiksi aiheen tuttuudesta ja oppilaan omista mielenkiinnon kohteista.

Luetun ymmärtäminen koostui 7 tehtävästä ja 23 osiosta. Maksimipistemäärä oli 26 pistettä. Tehtävätyypit olivat samoja kuin kuullun ymmärtämistehtävissä.

Taulukossa 4 on koottu luetun ymmärtämistehtävien aihepiirit, tekstilajit, suunnitellut taitotasot, osioiden lukumäärä ja tehtävätyyppi sekä maksimipistemäärät. Tehtävän suunniteltu taitotaso tarkoitti tehtävää kokonaisuudessaan, mutta samassa tehtävässä saattoi olla sekä tätä vaikeampia että helpompia osioita. Tehtävä *Mainoksia* oli linkkitehtäviä 9. vuosiluokan arviointiin vuonna 2008 ja *Kutsuja* linkkitehtävä A-ruotsin arviointiin vuonna 2022.

TAULUKKO 4. Luetun ymmärtämisen tehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Suunniteltu taitotaso	Mitä ymmärrettävä	Osiotyyppi, lkm / max. pisteet
Mainoksia*	musiikki, terveys ja hyvinvointi	kuvaava, vaikuttava	A2.1	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	2 mv / 2 p.
Tien neuvominen	liikenne	vaikuttava	A1.3	päätelmien tekeminen	4 mv. / 4 p.
Det här är Zara Larsson	kulttuuri, sosiaalinen media	kuvaileva, kertova	A2.1	päätelmien tekeminen, yksityiskohdat	4 mv. / 4 p.
Leffablogeja	elokuvat	kuvaileva, kertova	A2.1	päätelmien tekeminen	3 mv. / 3 p.
Kutsuja**	jokapäiväinen elämä	vaikuttava, kertova	A2.1	päätelmien tekeminen, yksityiskohdat	3 mv / 3 p.
Viestejä	vapaa-aika, harrastukset	kertova, kuvaileva	A1.3	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	4 mv / 4 p.
Viesti	työelämä	kertova	A1.3	päätelmien tekeminen, yksityiskohdat	3 avoa / 6 p.

mv = monivalinta, avo = avoin tehtävä, johon lyhyt vastaus opetuskielillä

* Linkkitehtävä v. 2008 B1-ruotsin arviointiin.

** Linkkitehtävä A-ruotsiin.

Luetun ymmärtämisosioiden ratkaisuosuudet vaihtelivat välillä 34 %–84 %: helpoin osio oli *Tien neuvominen* -tehtävässä, jossa oppilaan tuli opastaa kulkijaa karttaan piirretyn kulkureitin avulla. Vaikein osio oli tehtävässä *Viestejä*, missä oppilaan tuli ymmärtää somepostauksiin liittyvä lyhyt teksti. Vastaus löytyi suoraan tekstistä.

Taito tuottaa tekstejä

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

Puhumistehtävät olivat erityyppisiä ja niitä oli yhteensä kolme. Tehtävä 1 oli annetun tekstin ääneen lukemistehtävä, jossa arvioitiin oppilaan ruotsin kielen ääntämistä. Ääneen lukemistehtävä katsottiin myös oppilasta vähiten stressaavaksi tavaksi aloittaa puhumistehtävät. Puhumistehtävä 2 oli simuloitu, videoitu keskustelutilanne. Oppilaan tuli vastata videolta näkyvän henkilön hänelle tekemiin kysymyksiin suomeksi olevien vihjeiden avulla. Tällä simuloitulla keskustelulla pyrittiin arvioimaan oppilaan taitoja toimia vuorovaikutustilanteissa. Tehtävässä 3 oppilaan tuli kertoa vapaa-ajasta ja harrastuksista suomenkielisten apukysymysten avulla. Alla olevassa taulukossa on yhteenveto puhumistehtävistä.

TAULUKKO 5. Puhumistehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Kielellinen funktio	Suunniteltu taitotaso	Esikokeilun yleisin taitotaso
1. Ääneen lukeminen	koulu, opiskelu	• fonologinen kompetenssi	A1.2–A2.1	A1.3
2. Kahvilassa	ruoka ja juoma, asioiminen	• tietojen kysyminen ja antaminen	A1.2–A1.3	A1.2
3. Vapaa-aika ja harrastukset	vapaa-aika, kaverit	• tietojen antaminen	A1.1–A2.1	A1.2–A1.3

Tehtävä 2 oli tiukasti ohjeistettu, mikä tarkoitti, että oppilailla oli suomeksi annetut vihjeet siitä, mitä hänen odotettiin sanovan. Tehtävässä 3 oppilailla oli mahdollisuus osoittaa osaamistaan tehtävää 2 laajemmin, sillä siinä oli suomeksi kysymyksiä, joihin oppilaan toivottiin vastaavan ja halutessaan kertovan aiheesta yksityiskohtaisemmin. Kuten taulukko 5 yllä osoittaa, esikokeiluoppilaat selviytyivät puhumistehtävistä 1 ja 3 keskimäärin hyvän osaamisen taitotasolla, tehtävästä 2 hiukan heikommin.

Kaikki oppilaat tekivät myös kaksi **kirjoitustehtävää**. Tehtävässä 1 oppilaan tuli sopia kaverin kanssa tapaamisesta somessa ja tehtävässä 2 kirjoittaa lyhyt matkakertomus. Tehtävässä 1 voitiin arvioida jossain määrin myös oppilaan taitoa toimia vuorovaikutuksessa. Alla olevassa taulukossa on yhteenveto kirjoitustehtävistä ja niiden esikokeilussa yleisimmin saavutetut taitotasot.

TAULUKKO 6. Kirjoitustehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Sanamäärä	Ennakoitu taitotaso	Esikokeilun yleisin taitotaso
1. Someviesti	vapaa-aika	kertova, ohjaava	ei määritelty ⁹	A1.2–A1.3	A1.1
2. Matkakertomus	matkailu, sää, vapaa-aika	kuvaileva, kertova	60–80	A1.2–A2.1	A1.2

Kirjoitustehtävät osoittautuivat jo esikokeilussa oppilaille haastaviksi ja varsinkin tehtävässä 2 oli paljon puuttuvia vastauksia. Tehtäviä ei kuitenkaan enää muokattu ennen varsinaista arviointia, sillä arvioinnin asiantuntijaryhmä piti niitä kohderyhmälle sopivina.

Sisältöalueella **taito tuottaa tekstejä** hyvän osaamisen taitotaso on sama kuin taito tulkita tekstejä -sisältöalueella, eli A1.3. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppilas

- ääntää harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi
- osaa reagoida suppein sanallisin ilmauksin, äännähdyksin, tai muunlaisella minimipalautteella
- osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvia ilmauksia monissa rutiinimaisissa sosiaalisissa kontakteissa
- osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita
- pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuväriä ja kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä

➤ **Vastauksia puhumistehtäviin – esimerkkejä taitotasoilta alle A1.1, A1.1, A1.2, A1.3 ja A2.1**

Seuraavat litteroidut esimerkit havainnollistavat kouluarvosanoja 5 (A1.1), 7 (A1.2) ja 8 (A1.3) puhumisen tehtävissä 2 (Kahvilassa¹⁰) ja 3 (Vapaa-aika ja harrastukset). Sekä opettaja että kaksi sensoria ovat olleet näiden mallisuoritusten taitotasoista yksimielisiä. Puhumisen mallisuorituksia katsottaessa tulee kuitenkin muistaa, että esimerkeissä on kirjoitettu vain hyvin yleisellä tasolla se, mitä oppilas sanoi. Pidemmät tauot puheessa on merkitty pistein, mutta esimerkiksi oppilaan ääntämistä ja puheen prosodisia piirteitä ei ole esimerkkeihin litteroitu tarkemmin.

9 Erillistä sanamäärää ei annettu, sillä oppilaan tuli kirjoittaa neljä erillistä vastausta. Ohjeena oli vastata kokonaisin lausein.

10 *Kahvilassa*-tehtävän tarkkoja oppilasvihjeitä ei tässä anneta tehtävän mahdollisen jatkokäytön vuoksi.

Ensimmäinen esimerkki **tehtävästä 2** (*Kahvilassa*) on taitotasolta A2.1, mikä vastaa kouluarvosanaa 9/10. Tällä taitotasolla oppilas pystyy pitämään yllä viestintätilannetta, selviytyy lyhyestä asiointitilanteesta ja saa asiansa toimitettua. Hän osaa käyttää kohteliaita pyyntöjä (jag skulle vilja ha) ja kohteliaita ilmauksia (nej tack, tack hejdå). Puhe on myös suhteellisen sujuvaa.

Myyjä: Hej, vad skulle du vilja ha?

Sinä: Jag skulle vilja ha en läsk tack.

Myyjä: Är det allt?

Sinä: Ja, glass och hamburgare.

Myyjä: Här, varsågod. Något mer?

Sinä: Nej tack.

Myyjä: Hoppas det smakar!

Sinä: Ursäkta var är toaletterna?

Myyjä: Den ligger där borta. Bakom hörnet.

Sinä: Tack hejdå.

Myyjä: Hejdå!

Toinen esimerkki on kouluarvosanaa 8 vastaavalta taitotasolta A1.3. Taitotasolla A1.3. oppilas osallistuu etenevässä määrin asiointitilanteeseen ja selviytyy siitä suppein ilmauksin. Hän osaa käyttää kohteliaita ilmauksia (nej tack, tack hejdå, ursäkta).

Myyjä: Hej, vad skulle du vilja ha?

Sinä: Hej jaa vill ha en te.

Myyjä: Är det allt?

Sinä: Jaa vill en glass.

Myyjä: Här, varsågod. Något mer?

Sinä: Nej tack.

Myyjä: Hoppas det smakar!

Sinä: Ursäkta när är wc?

Myyjä: Den ligger där borta. Bakom hörnet.

Sinä: Tack hejdå.

Myyjä: Hejdå!

Taitotasolla A1.2 oppilas selviytyy satunnaisesti joistain vuorosanoista, mutta joutuu yhä tukeutumaan kaikkein keskeisimpiin sanoihin ja tilannesidonnaisiin ilmauksiin (jag vill ha, nej, tacks). Hän ymmärtää hänelle tehtyjä kysymyksiä ja yrittää reagoida niihin suppeasti. Seuraava esimerkki havainnollistaa tällaista suoritusta.

Myyjä: Hej, vad skulle du vilja ha?
Sinä: Hej jag vill ha en kaffe.
Myyjä: Är det allt?
Sinä: Jag vill ha en... glass.
Myyjä: Här, varsågod. Något mer?
Sinä: Nej.
Myyjä: Hoppas det smakar!
Sinä: Vem är ... toilett [naurua]
Myyjä: Den ligger där borta. Bakom hörnet.
Sinä: Tacks.
Myyjä: Hejdå!

Viimeinen esimerkki on suorituksesta, joka sai opettajalta ja sensoreilta taitotasoksi alle A1.1. Oppilas osaa kolme tunnistettavaa sanaa ruotsiksi (nej, tack, hejdå), mutta ei pysty tuottamaan asiointitilanteessa yhtään enempää ruotsiksi. Näin ollen hänen suorituksensa jäi opettajan ja sensoreiden mielestä alle kouluarvosanan 5.

Myyjä: Hej, vad skulle du vilja ha?
Sinä: [naurua] sändwits
Myyjä: Är det allt?
Sinä: -
Myyjä: Här, varsågod. Något mer?
Sinä: Nej.
Myyjä: Hoppas det smakar!
Sinä: Tack.
Myyjä: Den ligger där borta. Bakom hörnet.
Sinä: Hejssan.
Myyjä: Hejdå!

Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppilaiden suorituksia eri taitotasoilta **tehtävässä 3** (Vapaa-aika ja harrastukset).

Kouluarvosanaa 9/10 vastaavalla taitotasolla A2.1 oppilas pystyy ilmaisemaan itseään tutussa tilanteessa konkreettisin sanoin ja ilmauksin (resa, laga mat, baka, kompisar, läsa böcker). Hän osaa käyttää vaihtelevia lauserakenteita (jag har två kompisar som heter, Emma gillar att fika).

Jag har två kompisar som heter Emma och Lasse. Emma gillar spela fotboll o spela piano. Emma talar tre språker espanska finska o japanska. Emma gillar att fika men hon gillar inte att baka eller...öö inter [naurua]. Lasse tycker om att resa o laga mat. Hon gillar kattor... oo... att läsa böcker. Han pratar engelska...ööö franska ok espanska men hon gillar inte att titta på tv eller att...sporta [tukahdettua naurua]. (A2.1)

Kouluarvosanaa 8 vastaavalla taitotasolla A1.3 oppilaan tuotos on sanastollisesti varioivampaa. Hän osaa perustason lauserakenteita (Emma gillar inte snö, hon gillar inte gå på gym). Puhe on paikoin myös varsin sujuvaa.

Emma och Lasse är min kompisar. Emma spelar piano ok fotboll. Lasse gillar...Lasse Lasse ... [tra?] ok gör matt... Emma han talar spanska estoniaska och japaniska. Lasse talar engelska franska ok italia ska. Hon gillar... hon hon han gillar inte snö ok bollar. Lasse gillar.. han katt. Han gillar inte titta på television ok gå på gym. (A1.3)

Kouluarvosanaa 7 vastaavalla taitotasolla A1.2 osaa muutaman lyhyen lauseen harjoitellusta aiheesta (min kompis är Emma ok Lasse). Hän hallitsee muutaman tilannesidonnaisen ilmauksen ja peruskieliopin aineksia (inte gillar titta på tiivii ok baka). Puhe on yhtenäisempää ja siinä on vähemmän epäröintiä kuin esimerkiksi taitotason A1.1 suorituksessa.

Min kompis är Emma o Lasse...they spela fotboll och tala vilket spraa...they inte gillar titta på tiivii ok baka. (A1.2)

Kouluarvosanaa 5 (taitotasoa A1.1) vastaavassa suorituksessa oppilas tuottaa muutaman yksittäisen sanan ja ilmauksen ruotsiksi (en hund, trevlig, gillar). Hän osaa tuottaa muutaman yksinkertaisen lauseen (hon är trevlig, hon gillar coffee). Puheessa on paljon pitkiä taukoja ja epäröintiä.

Här är [?] är Emma...[hon?] ville... fotboll piano ok en hund ää hon är trevlig ok hon gillar coffee hon inte gillar snö...Lasse äär.. Lasse gillar att... (A1.1)

Viimeinen esimerkki on suorituksesta, joka jäi alle kouluarvosanan 5. Alle taitotason A1.1 jääneessä suorituksessa oppilas tuottaa muutaman irrallisen sanan ruotsiksi (min kompis), mutta ei pysty kertomaan sen enempää kavereidensa vapaa-ajasta ja harrastuksista.

Min kompis man ha en mak Lasse. (alle A1.1)

➤ Vastauksia kirjoitustehtäviin – esimerkkejä taitotasoilta alle A1.1, A1.1, A1.2 ja A1.3

Seuraavat esimerkit havainnollistavat kouluarvosanoja 5 (A1.1), 7 (A1.2) ja 8 (A1.3). Esimerkit ovat sellaisia suorituksia oppilasvastauksista, joiden taitotasosta oppilaan (tai arviointiin osallistuneen koulun) ruotsin opettaja ja kaksi sensoria olivat yksimielisiä.

Ensimmäinen näyte on taitotasolle A1.3 (kouluarvosana 8) yltäneen oppilaan suoritus **kirjoitustehtävässä 1 (Someviesti)**. Oppilaan tuli sopia somessa tapaamisesta kaverinsa kanssa ja ehdottaa tälle tapaamisaikaa ja -paikkaa suomeksi annettujen vihjeiden avulla. Kaverin vihjeet oli annettu kännykän näyttöä jäljittelevässä kuvassa.

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

jag mår bra. jag skulle vilja gå idag ti kaffe

Kaveri: En bra idé!

ja det är! visst kommer du?

Kaveri: Jag kommer gärna. Var ska vi träffas?

umm kanske *** där är jätte fint! och gott kaffe. vi kan träffa hos dig.**

Kaveri: När?

jag ska komma nu.

Taitotasolla A1.3 oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia (jag mår bra), keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita (jag skulle vilja gå). Hän pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä ja muutamia yksilauseisia virkkeitä (det är jättest fint), jotka liittyvät omaan elämään tai konkreettisiin tarpeisiin (vi kan träffa hos dig).

Kouluarvosanaan 7 (taitotaso A1.2) yltänyt oppilas hallitsee hyvin suppean perussanaston, muutamien tilannesidonnaisen ilmauksen ja peruskieliopin aineksia (jag vill gå på äta). Hän tukeutuu viestinnässään kaikkein keskeisimpiin sanoihin ja ilmauksiin (vi ska träffa, i skolan, klockan fem)

ja osaa käyttää muutamia kaikkein yleisimpiä kielelle ominaisia kohteliaisuuden ilmauksia rutiininomaisissa sosiaalisissa kontakteissa (vi ses, hejdo). Seuraava suoritus havainnollistaa tällaista vastausta kirjoitustehtävässä 1.

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

Hej, jag vill gå på äta.

Kaveri: En bra idé!

Ja, kom mitt mig.

Kaveri: Jag kommer gärna. Var ska vi träffas?

Vi ska träffa i skolan. Det är nära på restaurante.

Kaveri: När?

Kanske klockan fem. Vi ses, hejdo!

A1.1-tasolla (kouluarvosana 5) oppilaan ilmaisu on hyvin suppeaa ja hän käyttää harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakioilmaisuja. Hän osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja (jag ska, kaffe, butiken) ja käyttää muutamia tyypillisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia joissain kaikkein rutiininomaisimmissa kontakteissa (hej, vi ses, ja).

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

Hej! jag ska gör kaffe

Kaveri: En bra idé!

Ja ja du gör!

Kaveri: Jag kommer gärna. Var ska vi träffas?

Kaffee butiken.

Kaveri: När?

Ja, vi ses

Kirjoitustehtävässä 2 oppilaan tuli kirjoittaa lyhyt matkakertomus suomeksi annettujen apukysymysten avulla. Apukysymykset ohjasivat kertomaan matkustustavasta, matkaseurasta ja säästä. Lisäksi oppilasta pyydettiin kertomaan jotain muuta leirikoulusta, jossa hän oli ollut.

Taitotasolla A1.3 (kouluarvosana 8) oppilaan suoritus oli seuraavanlainen:

Jag var i lägerskola i Mariehamn. Jag resa till lägerskola med buss och båt. Jag äker till lägerskola med min kusin från Stockholm och min kompis från samskola. Vädret var snöa och det blåst måndag till fredag. Solen skiner i lördag och söndag. Vad kull! I lägreskola vi spelade football, videospel, cyklade, var i ute och äte bra mat.

Taitotasolla A1.3 oppilas osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä (Jag var i lägerskola i Mariehamn. Solen skiner i lördag och söndag.). Hän osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia (med buss och båt, vad kull!), keskeistä sanastoa (kusin, Stockholm, kompis, måndag, fredag) ja perustason lauserakenteita (I lägerskola vi spelade fotboll, videospel, cyklade, var i ute och äte bra mat.).

Taitotasolla A1.2 (kouluarvosana 7) oppilas pystyy kertomaan joistakin tutuista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuväriä. Hän osaa kirjoittaa muutaman lyhyen lauseen harjoitelluista aiheista (vi spela fotboll, bada bastu och simma varjedag och det var rolig.) ja hallitsee hyvin suppean perussanaston, muutaman tilannesidonnaisen ilmauksen ja peruskieliopin aineksia (min kompis Julle drack åtta kuppen i kaffe.). Seuraava esimerkki havainnollistaa tällaista suoritusta.

lägerskola var jettebra. min kompisar Joni, Julle, Luca, Leo, Ilari och Johannes var der. Vi spela fotboll, bada bastu och simma varjedag och det var rolig. varje dag solar skinar och var inte kall. min lägerskola var jettebra och tolig. min kompisar var bäste där. min favoritmat där var kebab och potatis. min kompis Julle drack åtta kuppen i kaffe.

Taitotasolla A1.1 (kouluarvosana 5) oppilas osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja (jag heter, med mina kompisar), jotka ovat relevantteja tehtävän kannalta. Hän osaa ilmaista itseään hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakioilmauksia (jag är 15 år gammal).

Hej, jag heter xxx och jag är 15 år gammal. Jag varit i lägerskola i Ahvenanmaa med mina kompisar. Vi träffat i busstation. En osaa

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään oppilaiden tuloksia osataidoittain. Osataitojen tuloksia peilataan oppilaiden taustaan ja oppimisympäristön piirteisiin osaamiseen yhteydessä olevien tekijöiden löytämiseksi.

Ruotsin B1- oppimäärän oppimistulokset

3

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

3.1 Oppilaiden kielitaito ja siihen yhteydessä olevat tekijät

Oppilaiden kielitaitoa arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämis- sekä puhumis- ja kirjoitustehtävillä. Oppilaiden vahvin taito oli luetun ymmärtäminen, seuraavaksi kuullun ymmärtäminen ja puhuminen. Heikommät tulokset oppilaat saivat kirjoitustehtävistä.

Hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) ylsi luetun ymmärtämisessä 29 % ja kuullun ymmärtämisessä 22 % oppilaista. Rungas puolet oppilaista jäi molemmissa osataidoissa tyydyttävän osaamiseen (kouluarvosana 7).

Heikkoa osaamista kuvaavalle taitotasolle A1.1 tai sen alle (kouluarvosana 5) jäi eniten oppilaita kirjoitustehtävissä (66 %), sitten puhumistehtävissä (50 %). Kuullun ymmärtämistehtävissä kouluarvosanaan 5 jäi noin neljännes oppilaista (26 %) ja luetun ymmärtämistehtävissä hiukan harvempi (20 %).

Oppilaista lähes kaksi kolmannesta (62 %) ei saavuttanut missään osataidossa kouluarvosanaa 8 vastaavaa taitotasoa A1.3. Kaikissa neljässä taidossa hyvän osaamisen saavutti 4 % oppilaista. Vuoden 2008 arviointiin verrattuna tulokset ovat laskeneet jonkin verran.

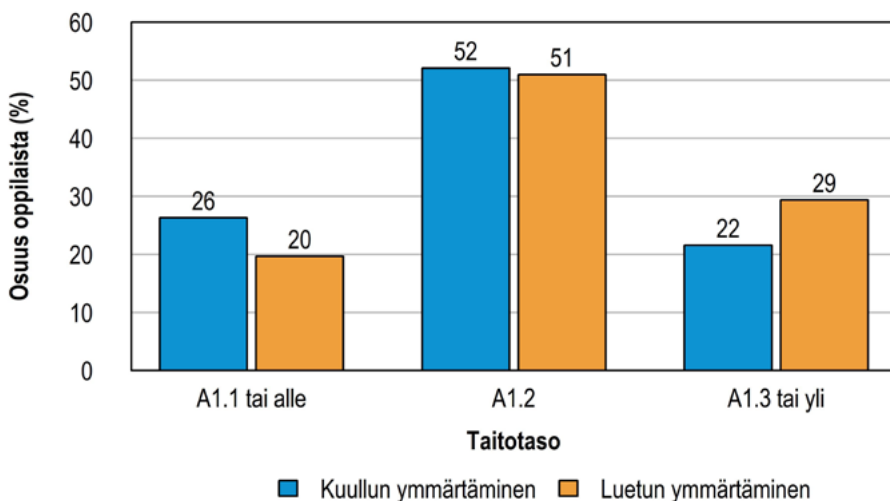
Tässä luvussa kuvaillaan oppilaiden saamat tulokset eri osataidoissa ja eri sisältöalueilla. Tulokset esitetään taitotasoina, jolloin taitotaso A1.3 vastaa kouluarvosanaa 8, taitotaso A1.2 kouluarvosanaa 7 ja taitotaso A1.1 kouluarvosanaa 5. Kouluarvosanalle 6 ei ole päättöarvioinnin kriteereissä määritelty erillistä taitotasoa, mutta sen voi ajatella sijoittuvan taitotasojen A1.1 ja A1.2 väliin, eli olevan eräänlainen yhdistelmä näillä rinnakkaisilla taitotasoilla olevaa osaamista.

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

3.1.1 Taito tulkita tekstejä

Oppilaiden taito tulkita tekstejä jäi kokonaisuudessaan tyydyttäväksi eli kouluarvosanaa 7 vastaavalle tasolle. Lähes neljännes oppilaista (24 %) saavutti tulkintataidoissa vähintään hyvän osaamisen (taitotaso A1.3, kouluarvosana 8) ja runsas puolet (54 %) kouluarvosanan 7 (taitotaso A1.2). Vajaa neljännes oppilaista (22 %) jäi tulkintataidoissa taitotasolle A1.1, mikä vastaa kouluarvosanaa 5.

Kun tulkintataitoja tarkastellaan erikseen kuullun ja luetun ymmärtämisen osalta (kuvio 4), huomataan, että oppilaiden luetun ymmärtämistaidot olivat jonkin verran kuullun ymmärtämistaitoja paremmat: oppilaista 29 % ylsi luetun ymmärtämistehtävissä vähintään hyvään osaamiseen (taitotaso A1.3), kuullun ymmärtämisessä 22 %. Runsas neljännes oppilaista (26 %) jäi kuullun ymmärtämistehtävissä kouluarvosanaan 5 tai sen alle (taitotaso A1.1), luetun ymmärtämistehtävissä hiukan harvempi.



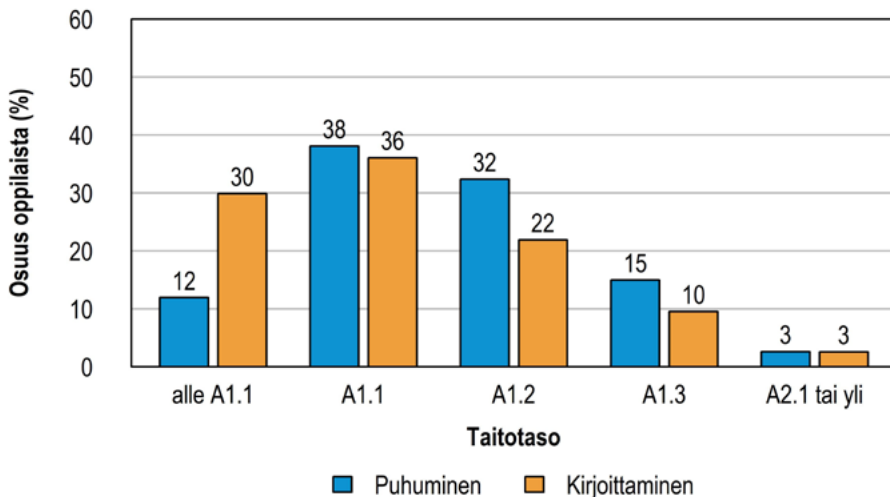
KUVIO 4. Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot.

Yhteenvedon voidaan todeta, että kuullun- ja luetun ymmärtämistehtävissä hyvän osaamisen taitotaso A1.3 alittui keskimäärin yhdellä taitotasolla.

3.1.2 Taito tuottaa tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa

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

Kolmesta puhumistehtävästä ja kahdesta kirjoitustehtävästä lasketut keskiarvot on koottu taitotasoinnain kuvioon 5.



KUVIO 5. Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot.

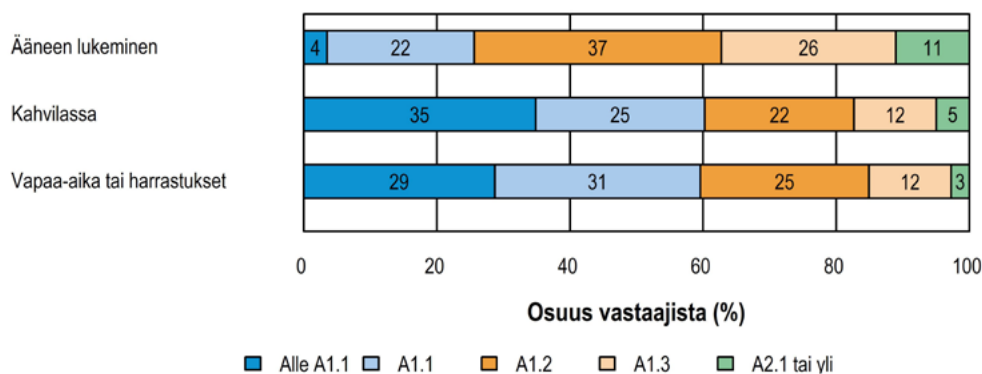
Kuviosta 5 huomataan, että prosentuaalisesti eniten oppilaita jäi sekä puhumisessa että kirjoittamisessa taitotasolle A1.1, mikä tarkoittaa välttävää osaamista (kouluarvosana 5) ja aivan alkeiden hallintaa. Vielä tätäkin heikompaan osaamiseen jää kirjoitustehtävissä lähes joka kolmas oppilas¹¹. Vain yksi oppilas kymmenestä ylsi kirjoitustehtävissä hyvään osaamiseen (taitotaso A1.3), puhumisessa aavistuksen verran useampi. Puhumis- ja kirjoitustehtävissä hyvän osaamisen taitotaso A1.3 alittui näin ollen keskimäärin kahdella taitotasolla.

¹¹ Alle A1.1 ei tarkoita tyhjää suoritusta, vaan suoritusta, jossa oppilas on kirjoittanut vastauskenttään jotain.

- Kirjoitustehtävissä vain yksi oppilas kymmenestä ylisi kouluarvosanaan 8.
- Oppilaiden kirjoitustaidot eivät ole jatko-opintojen kannalta riittävät.

Kirjoitustehtävien tulokset ovat huolestuttavia monessakin mielessä, ja syitä niihin voidaan vain spekuloida. Yksi selkeä syy heikkoihin tuloksiin voi olla innostuksen puute arvioinnin tekemistä kohtaan, sillä peräti 28 % oppilaista ei vastannut kirjoitustehtäviin lainkaan¹². Ajan loppuminen ei kuitenkaan näyttäisi olevan syy vastaamatta jättämiseen, sillä oppilaat käyttivät tehtävien tekemiseen keskimäärin 48 minuuttia, vaikka aikaa olisi ollut 90 minuuttia. Toinen mahdollinen syy kirjoittamisen heikkoihin tuloksiin voi olla osaamattomuus: yksinkertaistenkin lauseiden tuottaminen on osalle oppilaita todella vaikeaa, jopa mahdotonta. Alhaisimmilla taitotasolla jopa ulkoa opetelluilla fraaseilla voi kuitenkin pärjätä ainakin jossain tilanteissa (Härmälä 2008), jos omat taidot eivät riitä itsenäiseen lauseiden tuottamiseen. Osaamattomuus voi johtua myös harjoituksen puutteesta: oppitunneilla ei ehkä ole harjoiteltu riittävästi edes lyhyiden tekstien ja viestien kirjoittamista. Oppilaiden kirjoitustaitojen heikkous on havaittu myös useissa muissa Karvin oppimistulosten arvioinneissa (Åkerlund 2022; Kauppinen & Marjanen 2019; Härmälä ym. 2019; Härmälä ym. 2021), joten ongelma ei ole vain ruotsin kielessä vaan se on ollut laajemminkin havaittavissa jo useiden vuosien ajan.

Puhumis- ja kirjoitustehtävistä suoriutumista voidaan tarkastella myös tehtävittäin. Kuvioon 6 on koottu oppilaiden puhumistehtävissä saamat taitotasot.



KUVIO 6. Puhumistehtävien taitotasot.

¹² 8,4 %:lla puuttui toinen kirjoitustehtävä ja 19,4 %:lla molemmat. Tuloksiin otettiin vain molemmat tehtävät tehneet.

Puhumistehtävissä oppilaat selviytyivät parhaiten lukemistehtävästä, jossa arvioitiin oppilaiden ruotsin kielen ääntämistä. Rungas kolmannes oppilaista (37 %) ylsi siinä hyvään osaamiseen ja yhtä suuri osuus tyydyttävää osaamista vastaavalle taitotasolle A1.2. Heikkoon osaamiseen jäi noin viidennes oppilaista. Heikko osaamistaso tarkoittaa, että oppilas osaa ääntää vain joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi.

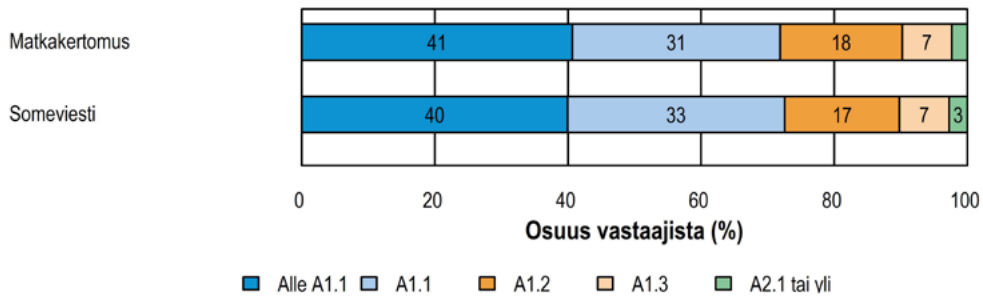
Videotehtävällä, *Kahvilassa*, arvioitiin oppilaiden taitoa toimia vuorovaikutuksessa. Vajaa viidennes oppilaista selviytyi tehtävästä vähintään kouluarvosanaa 8 vastaavalla taitotasolla A1.3. Rungas kolmannes jäi tehtävässä kuitenkin taitotason A1.1 alapuolelle, mikä tarkoittaa, että he eivät olisi selviytyneet edes aivan yksinkertaisesta arkielämän tilanteesta, jossa pitää kertoa, mitä haluaa syödä ja juoda.

Kolmas tehtävä, *Vapaa-aika ja harrastukset*, antoi oppilaille mahdollisuuden osoittaa ruotsin kielen taitoansa laajemmin ja vapaammin. Oppilaista 12 % selviytyi tehtävästä hyvin ja 3 % jopa erinomaisesti. Tässäkin tehtävässä kouluarvosanan 5 alapuolelle jääneiden oppilaiden osuus oli suuri. Myös kouluarvosanaa 5 vastaavalle tasolle A1.1 jäi oppilaista lähes kolmannes (31 %).

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

Puhumistehtävien tuloksia tarkasteltaessa tulee huomioida puuttuvien tai tyhjien vastausten suuri määrä. Niille oppilaille, joilta puuttui vastaus, mallinnettiin kuitenkin sellainen (ks. luku 1.3.4) käyttäen heidän taustatietojaan (sukupuoli, käsitykset, kouluarvosana jne.) ja muiden tehtävien vastauksia. Analysoidussa aineistossa kaikilla oppilailla oli näin ollen jokin vastaus, joko aito tai mallinnettu. Näin meneteltiin siksi, että vastaamatta jättäneet olivat useammin heikkoja oppilaita, mikä puolestaan olisi vääristänyt tulosjakaumia. Tehtävittäin tarkasteltaessa eniten puuttuvia vastauksia oli *Vapaa-aika ja harrastukset*-tehtävässä (37 %). *Kahvilassa*-tehtävässä tyhjiä vastauksia oli vajaalla kolmanneksella (31 %). Vähiten puuttuvia vastauksia oli äänen lukemistehtävässä (24 %).

Kirjoitustehtävissä puuttuvia vastauksia oli hieman puhumistehtäviä vähemmän, eli vajaa viidennes (*Matkakertomus* 25 %, *Someviesti* 23 %). Myös kirjoitustehtävissä puuttuvat vastaukset mallinnettiin, jotta tulosjakauma ei vääristyisi. Kirjoittamisen taitotasojakauma tehtävittäin on esitetty kuviossa 7.



KUVIO 7. Kirjoitustehtävien taitotasot.

Oppilaista 40 % jäi molemmissa kirjoitustehtävissä taitotason A1.1 alapuolelle, mikä tarkoittaa, että he olivat avanneet tehtävän ja ehkä kirjoittaneet siihen sanan tai pari ruotsiksi tai jollain muulla kielellä. Kolmannes oppilaista jäi kouluarvosanaa 5 vastaavaan heikkoon osaamiseen molemmissa kirjoitustehtävissä. Vähintään hyvään osaamiseen ylsi yksi oppilas kymmenestä.

Tuottamistaidoista voidaan yhteenvedon todeta, että erityisesti oppilaiden kirjoitustaidot ovat heikot. Oppilaat eivät selviydy kirjoittamalla edes tehtävistä, joissa pitää kirjoittaa yksinkertaisia sanoja ja sanontoja ruotsiksi. Osasyynä kirjoittamisen heikkoihin tuloksiin voi olla, että oppilaat eivät ole edes viitsineet yrittää vaan ovat luovuttaneet tehtävän avattuun tai sitten he eivät ole yksinkertaisesti osanneet tuottaa ruotsiksi mitään ymmärrettävää. Koska heikot kirjoittamistaidot ovat merkittävä este jatko-opinnoissa menestymisen kannalta, tulee kirjoitustehtävien tuloksiin suhtautua hyvin vakavasti.

Kielitaitoprofiilit

Yksittäisten osataitojen ohella oppilaiden kielitaidon vahvuuksia ja kehittämiskohteita voidaan kuvata myös ns. kielitaitoprofiilin avulla. Taulukkoon 7 on koottu oppilaiden kielitaitoprofiilit niiden 3 703 oppilaan osalta, joilla oli riittävä määrä suorituksia kaikista osataidoista. Oppilaista 557:ltä (13 %) puuttui jokin osataito kokonaan.

- Vain 4 % oppilaista ylsi kaikissa neljässä osataidossa kouluarvosanaan 8. Tulos on selkeässä ristiriidassa oppilaiden saamien päättöarvosanojen kanssa.

Kaikki osataidot tehneistä oppilaista 62 % ei saavuttanut missään osataidossa hyvän osaamisen taitotasoa A1.3 (kouluarvosana 8). Jos oppilas saavutti hyvän osaamisen vain yhdessä osataidossa, oli se yleisimmin luetun ymmärtäminen. Kaksi hyvän osaamisen taitotasoa saavutettiin yleisimmin tulkintataidoissa, eli kuullun ja luetun ymmärtämisessä, kolme osataittoa yhdistelmällä tulkintataidot ja puhuminen. Kaikissa neljässä osataidossa hyvän osaamisen taitotasolle A1.3 ylsi vain 4 % kaikista oppilaista, mikä on todella huolestuttava tulos. Tulos on myös selkeästi ristiriidassa oppilaiden ruotsista saamien päättöarvosanojen mukaan, sillä peräti 54 %:lla oppilaista oli ruotsin päättöarvosana 8 tai sitä korkeampi. Tulee kuitenkin muistaa, että päättöarvosanaan vaikuttavat kielitaidon lisäksi myös monet muut tekijät. Paremman osaamisen tason saavuttaminen jonkin tavoitteen osalta voi myös kompensoida hylätyn tai heikomman suoriutumisen jonkin muun tavoitteen osalta (OPH 2020b). Arvioinnin tulosten ja kouluissa annettujen arvosanojen yhteyteen palataan tarkemmin luvussa 3.1.4.

TAULUKKO 7. Oppilaiden kielitaitoprofiilit.

Montako osataittoa	Osataito	Oppilaiden lukumäärä	Oppilaita %
Ei yhtään osataittoa		2300	62 %
Yksi osataito		590	16 %
	Kuultu	119	3 %
	Luettu	342	9 %
	Puhuminen	112	3 %
	Kirjoittaminen	17	0 %
Kaksi osataittoa		399	11 %
	Kuultu + Luettu	227	6 %
	Kuultu + Puhuminen	49	1 %
	Kuultu + Kirjoittaminen	5	0 %
	Luettu + Puhuminen	98	3 %
	Luettu + Kirjoittaminen	14	0 %
	Puhuminen + Kirjoittaminen	6	0 %
Kolme osataittoa		265	7 %
	Kuultu + Luettu + Puhuminen	218	6 %
	Kuultu + Luettu + Kirjoittaminen	25	1 %
	Kuultu + Puhuminen + Kirjoittaminen	7	0 %
	Luettu + Puhuminen + Kirjoittaminen	15	0 %
Kaikki neljä osataittoa		149	4 %
Yhteensä		3703	100 %

Myös eri osataitojen mahdollisia yhteyksiä ruotsin kielen oppitunneilla käytettyihin työskentelytapoihin ja oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvaan ruotsin kielen harrastamiseen selvitetään tarkemmin luvuissa 3.2.1 ja 3.2.2.

3.1.3 Yhteenveto oppilaiden kielitaidosta

Alla olevaan taulukkoon on koottu oppilaiden tulokset osataidoittain. Tuottamistaitojen osalta alimmat (alle A1.1 ja A1.1) ja ylimmät (A1.3 ja A2.1) taitotasot on yhdistetty vastaamaan taitotasojen määrittelyssä (standard setting) saatuja tulkintataitojen taitotasoluokkia. Taulukosta kannattaa huomata, että koska päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020a) ei ole erikseen määritelty kouluarvosanan 6 (kohtalainen) osaamista, oppilaiden tulokset on jaettu kouluarvosanoille 5 ja 7. Myöskään kouluarvosanoja 9 ja 10 kuvaavaa osaamista ei ole taulukossa eroteltu, sillä niille ylsi todella pieni osuus oppilaista. Kouluarvosanaan 9 ja 10 puhumis- ja kirjoitustehtävissä yltäneiden oppilaiden osuudet on kuitenkin raportoitu tarkemmin luvussa 3.1.2.

TAULUKKO 8. Hyvän osaamistason A1.3 saavuttaneiden osuudet osataidoittain.

Taitotasot	Kuullun ymmärtäminen (%)	Luetun ymmärtäminen (%)	Puhuminen (%)	Kirjoittaminen (%)
A1.1 tai alle	26,3	19,7	50,0	66,0
A1.2	52,1	51,0	32,4	21,9
A1.3 tai yli	21,6	29,4	17,6	12,2
Vähintään hyvän osaamisen (kouluarvosana 8) saavuttaneet				
A1.3 tai yli	21,6	29,4	17,6	12,2
Hyvän osaamisen alle jääneet				
< A1.3	78,4	70,6	82,4	87,8
H (8) / A1.3 saavutettiin ¹³	Tyydyttävästi	Tyydyttävästi	Heikosti	Heikosti

Kuten taulukosta 8 huomataan, jää valtaosa oppilaista kaikissa osataidoissa hyvän osaamistason alapuolelle, mikä tarkoittaa, että he eivät yllä ruotsin kielessä kouluarvosanaa 8 vastaavalle tasolle A1.3. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä oppilaiden osaaminen on tyydyttävää (kouluarvosana 7), mutta puhumisessa ja varsinkin kirjoittamisessa osaaminen on heikkoa. Heikko osaamistaso vastaa kouluarvosanaa 5 ja taitotasoa A1.1. Tällä taitotasolla oppilas osaa ”ilmaista itseään puheessa hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakioilmaisuja, ääntää joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi sekä osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja” (OPH 2020a).

Erityisen huolestuttavaa saatujen tulosten perusteella on oppilaiden kirjoitustaito, mikä ei tämän arvioinnin tulosten mukaan pysty missään määrin vastaamaan esimerkiksi jatko-opinnoissa tarvittavaa osaamista. Oppilaiden ruotsin kielen osaaminen jää kaiken kaikkiaan hyvin vaatimattomalle tasolle huomioiden, että he ovat opiskelleet vähintään 228 tuntia ruotsia luokkien 6–9 aikana. Se, miten nopeasti vierasta kieltä oppii, riippuu opetuksen tuntimäärän lisäksi monesta muustakin tekijästä, kuten esimerkiksi oppilaan iästä, opiskeluinnosta, kielitaustasta ja mahdollisuuksista käyttää kieltä koulun ulkopuolella. Kielitaito kehittyy kuitenkin kielitaidon alemmilla taitotasolla

¹³ Tavoitteet toteutuneet: 1) heikosti, jos > 50 % oppilaista taitotasolla A1.1 tai alle, 2) kohtalaisesti, jos > 50 % oppilaista taitotasolla A1.1/A1.2, 3) tyydyttävästi, jos > 50 % taitotasolla A1.2, 4) hyvin, jos > 50 % oppilaista taitotasolla A1.3.

nopeammin kuin ylimmillä, joten on perusteltua olettaa, että oppilaat voivat saavuttaa tason A1.3 opiskelulla kieltä koulussa runsaat 200 tuntia ja tekemällä opintoihin sisältyvät kotitehtävät sekä käyttämällä edes jossain määrin kieltä vapaa-ajallaan (ks. myös Huhta 2012).

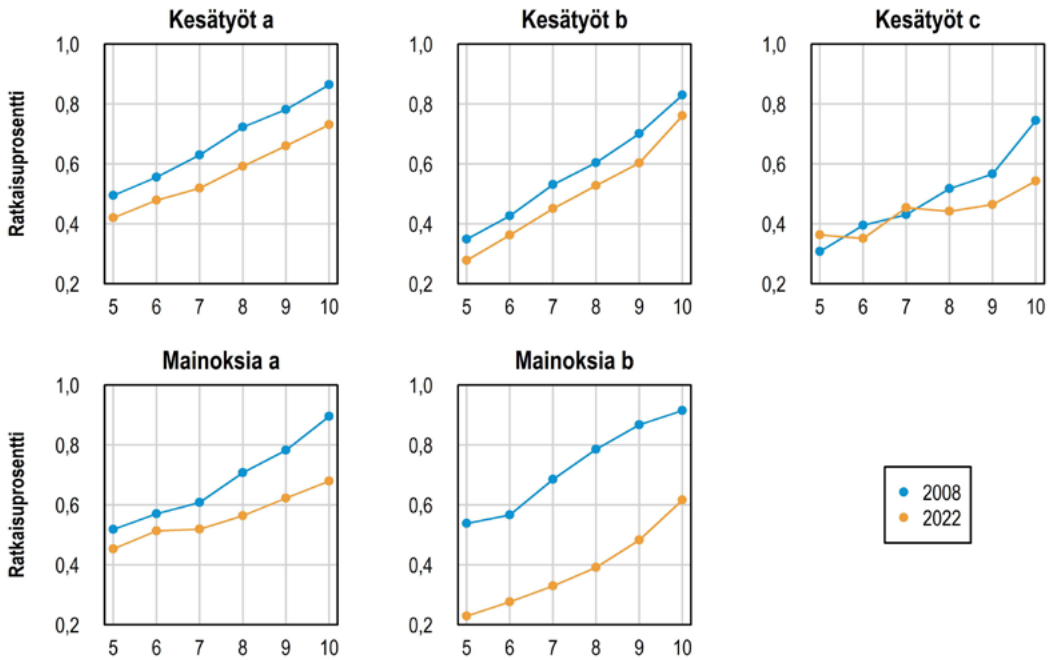
Yhteenvetona oppilaiden kielitaidosta voidaan todeta, että sisältöalueella taito tulkita tekstejä, oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman hyvän osaamisen tavoitteet tyydyttävästi, mutta taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella heikosti. Oppilaiden kielitaito jää kokonaisuudessaan enintään kohtalaiseksi, mikä vastaa kouluarvosanaa 6 ja taitotasoa A1.1/A1.2.

Jos arvioinnin tuloksia verrataan edelliseen, vuoden 2008 arviointiin (Tuokko 2009), näyttää ruotsin osaaminen heikentyneen viimeisten 14 vuoden aikana. Tulee kuitenkin muistaa, että arvioinnin tehtävät ja toteutustapa olivat vuonna 2022 hyvin erilaiset vuoteen 2008 verrattuna, mikä vaikeuttaa suorien vertailujen tekemistä. Vuonna 2022 arviointi oli täysin digitaalinen, eikä esimerkiksi rakenteita ja sanastoa mitattu erillisillä tehtävillä, kuten vuonna 2008. Myös opetussuunnitelman perusteet ovat vaihtuneet vuoden 2008 jälkeen. Jonkinlaista osviittaa eri osataitojen suhteellisista vahvuuksista eri arviointikerroilla antaa kuitenkin se, että vaikka myös vuonna 2008 oppilaiden tuottamistaidot (erityisesti kirjoitustaidot) olivat tulkintataitoja selvästi heikommat, on erityisesti kirjoitustaidoissa havaittavissa selkeää heikentymistä vuodesta 2008¹⁴. Kirjoitustaitojen heikentymistä kuvaa hyvin se, että kirjoitustehtävissä jäi alimmalle taitotasolle A1.1 tai sen alle vuonna 2008 oppilaista 14 %, nyt peräti 66 %. Vastaavanlainen tulos kirjoitustaitojen heikkenemisestä saatiin myös toisen kotimaisen kielen, finskan, arvioinnissa vuonna 2022 (Åkerlund 2022). Onko kirjoittamisen heikoissa tuloksissa vuonna 2022 kyse osaamattomuudesta, innostuksen puutteesta vai pelkästä laiskuudesta tehdä tehtäviä, jotka eivät ehkä mitenkään vaikuta oppilaan päättöarviointiin, sitä eivät tuloksemme selkeästi kerro.

- Kirjoitustaitojen heikentymistä kuvaa hyvin se, että alimmalle taitotasolle jäi kirjoitustehtävissä vuonna 2008 oppilaista 14 %, nyt peräti 66 %.

Kuviossa 8 osaamistason eroja eri arviointikerroilla havainnollistetaan kuullun ja luetun ymmärtämisen yhteisten osioiden avulla. Vuosien 2022 ja 2008 arvioinneissa oli luetun ymmärtämisessä kaksi ja kuullun ymmärtämisessä kolme yhteistä osiota (ks. taulukot 3 ja 4). Koska yhteisten osioiden lukumäärä on pieni, voidaan niiden avulla tarkastella osaamisen kehittymistä vain hyvin rajallisesti. Näiden niin sanottujen linkkitehtävien ratkaisusuudet vuonna 2008 ja vuonna 2022 on esitetty kuviossa 8.

¹⁴ Vuoden 2008 arvioinnissa hyvän osaamisen taitotaso oli tulkintataidoissa tasoa korkeampi kuin vuonna 2022 (A2.1), mutta tuottamistaidoissa sama kuin vuonna 2022 (A1.3).



KUVIO 8. Linkkitehtävien ratkaisuosuudet vuonna 2008 ja 2022.

Kuviosta 8 voidaan tehdä useita huomioita. Ensinnäkin havaitaan, että ratkaisuosuudet ovat kaikissa viidessä linkkitehtävässä matalammat vuonna 2022 kuin vuonna 2008. Aidon osaamisen laskun lisäksi syitä ratkaisuosuuksien laskuun voi olla muitakin, esimerkiksi se, että vuoden 2022 arviointi tehtiin tietokoneella, vuoden 2008 paperilla, mikä voi vähentää tulosten vertailukelpoisuutta (ks. Metsämuuronen 2023). Saattaa olla, että kaikki oppilaat eivät tee koetehtäviä tietokoneella yhtä vakavasti ja sinnikkäästi kuin perinteisissä paperikokeissa. Digitaalisessa ympäristössä myös vastausten tarkastaminen voi oppilailta jäädä vähemmälle huomiolle kuin paperikokeessa. Karvin arvioinnissa digitaalinen järjestelmä ei pakottanut oppilaita vastamaan kaikkiin tehtäviin, joten joillain oppilailla on voinut myös epähuomiossa jäädä tyhjiä vastauksia (ks. taulukko 14). Yksi mahdollinen syy tulosten laskuun voi olla myös se, että kansallisissa ns. low-stakes arvioinneissa oppilaiden into yrittää parhaansa ei ole enää samaa luokkaa kuin esimerkiksi ylioppilastutkinnossa, missä menestymisen perusteella tehdään oppilaan tulevaisuutta koskevia tärkeitä päätöksiä.

Toinen huomio kuviosta 8 on oppilaiden ratkaisuosuudet osiossa *Mainoksia b*. Kuvion mukaan vuonna 2022 kyseinen osio osattiin selkeästi heikommin, ja myös parhaimmat oppilaat ovat valinneet siinä väärän vaihtoehdon useammin kuin vuonna 2008. Osio oli oppilaille vaikeahko, sillä vain 40 % oppilaista osasi vastata siihen oikein. Yksi syy osion haastavuuteen voi olla, että vastaaminen edellytti johtopäätösten tekemistä toisin kuin saman tehtävän osiossa a, jossa vastaus löytyi suoraan tekstistä.

Kolmas huomio kuviosta koskee osioita *Mainoksia a* ja *Kesätyöt c*. Kuvion 8 perusteella osaaminen on näissä osioissa vuoden 2022 arvioinnissa tasaisempaa kuin vuonna 2008. Osaamiserot ovat kasvaneet erityisesti hyvien oppilaiden osalta. Tarvitaan lisäselvityksiä siitä, millaisia eroja eri arviointikerroilla mitattujen ymmärtämistaitojen laadullisissa piirteissä on: onko esimerkiksi tietynlainen osaaminen, kuten johtopäätösten tekeminen, heikentynyt vuosien mittaan.

Osaamistason laskuun viimeisen 14 vuoden aikana on varmasti useita syitä, joita voidaan tässä vain spekuloida. Mahdollisia selityksiä voidaan etsiä esimerkiksi koronasta ja sen vaikutuksista opetukseen ja oppimiseen. Eri yhteyksissä on todettu (Metsämuuronen ym. 2021), että erityisesti heikoimmilla oppilailla korona-aika on lisännyt osaamisvajetta. On myös mahdollista, että opettaja on puhunut etätunneilla aiempaa vähemmän ruotsia ja opetuksen sisältökin on voinut olla osin erilainen kuin ennen pandemiaa. Saattaa myös olla, että oppilaat ovat saaneet korona-aikana helpommin parempia arvosanoja kokeista ja muusta osaamisestaan kuin ennen koronaa. Yksi hyvin todennäköinen syy osaamistason laskuun pidemmällä aikajänteellä voi myös olla ruotsin muuttuminen valinnaiseksi aineeksi ylioppilastutkinnoissa vuonna 2005. Ruotsin vapaaehtoisuus on entisestään heikentänyt oppilaiden halua opiskella ruotsia tavoitteellisesti. Yhden vuosiviikkotunnin siirtäminen vuosiluokalle 6 on saattanut parantaa oppilaiden halua opiskella, mutta aina-kaan vielä opiskelun aloittaminen jo 6. vuosiluokalla ei ole näkynyt ruotsin osaamisessa. Myös ylioppilastutkinnoissa ruotsin kirjoittaneiden osaaminen on heikentynyt viimeisten 10 vuoden aikana. Tämä tarkoittaa, että ne, jotka ruotsin kirjoittavat, ovat kielitaidoltaan yhä heikompia. Osaamisen heikkeneminen tulee erityisesti esiin kirjoitustehtävissä, joissa osa oppilaista ei osaa muodostaa edes yksinkertaisimpia lauseita ruotsiksi.

Ammatillisessa koulutuksessa tilanne on vieläkin huolestuttavampi. Ammatillisissa perustutkinnoissa pakollisia ruotsin opintoja on yksi osaamispiste, mikä tarkoittaa noin 15–20 tuntia opetusta ja ohjausta. Jo 2000-luvun alkupuoliskolla ammatillisissa perustutkinnoissa edellytetyn ruotsin kielen osaamisen tavoitteena oli lähinnä perusopetuksessa hankitun kielitaidon laajentaminen alakohtaisella sanastolla ja terminologialla, eikä opetuksessa tavoiteltukaan osaamistason kohottamista (Härmälä 2008). Oppilaiden kielitaito jäi siis varsin heikolle tasolle, eikä näin ollen riittänyt korkea-asteen tutkinnoissa edellytetyn ns. virkamiesruotsin suorittamiseen. Kuten vuoden 2022 Karvin arvioinnin tulokset osoittavat, on ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden ruotsin kielen taito todella heikko, eivätkä oppilaat koe ruotsin kielen osaamista itselleen kovin-kaan hyödylliseksi työelämässä (ks. luku 3.3).

Yksi syy ruotsin heikkoon osaamiseen voi myös piillä kielten opiskelussa yleensä tarvittujen sitkeyden ja pitkäjänteisyyden puutteessa. Nuoret oppivat englantia lähes huomaamatta koulun ulkopuolella, sillä he käyttävät englantia paljon harrastuksissaan ja sosiaalisessa mediassa (Härmälä & Marjanen 2022; Meriläinen & Härmälä 2023). Ruotsin kielen oppimiseen tarvitaan kuitenkin enemmän sitkeyttä ja työtä kuin englannin oppimiseen, sillä ruotsin kieli ei ole ehkä englannin tavoin läsnä nuorten vapaa-ajassa, eikä harrastuksissa. Oppilaat eivät usein näe englannin ja ruotsin yhtäläisyyksiä, eivätkä myöskään ruotsin ja suomen sanaston yhtäläisyyksiä ilman opettajien opastusta. Samankaltaisuuksien näkeminen eri kielten ja kulttuurien välillä voisi kuitenkin helpottaa oppimista ja esimerkiksi sanaston mieleen painumista. Vaikka mahdollisuuksia ruotsin oppimiseen on, niin jostain syystä intoa ja halua niiden hyödyntämiseen ei oppilailla useinkaan ole. Näin ollen merkittävä ruotsin oppimista hidastava tekijä onkin oppilaiden haluttomuus opiskella ruotsia.

Ruotsin opiskelun hyötyjä ja tärkeyttä voi olla vaikea perustella yhdeksäsluokkalaisille, jotka ovat vasta tekemässä jatkokoulutusvalintojaan, ja jotka eivät vielä tiedä uravalintaansa ja tulevia ruotsin osaamistarpeitaan. Korkea-asteen opintoihin pyrkiessään opiskelijat eivät saa pisteitä toisen kotimaisen kielen osaamisesta, eikä ylioppilastutkinnossa tarvitse suorittaa ruotsin kieltä, jos ei halua. Näin ollen voidaan pohtia, mikä on se kannustin, jolla oppilas saadaan näkemään ruotsin opiskelun hyöty ja tärkeys. Koska opiskeluun pakottaminen ei aina ole mielekäästä, tulee pakon sijaan mieluummin etsiä muita motivointi- ja kannustuskeinoja.

Tässä arvioinnissa havaittu oppilaiden kirjoitustaitojen heikkeneminen ei sen sijaan ole yllättävää, sillä useissa tutkimuksissa ja selvityksissä on havaittu, että osataidoista juuri kirjoittaminen on oppilaiden heikoin taito (Härmälä ym. 2022). Osaamistason laskuun yhteydessä olevia tekijöitä onkin syytä pohtia laajemmin ja yli oppiainerajojen. Useissa Karvin arvioinneissa, kuten esimerkiksi matematiikassa ja äidinkieli ja kirjallisuus- oppiaineissa (Metsämuuronen ym. 2021; Kauppinen & Marjanen 2019), on viime vuosina havaittu osaamisen heikkeneminen, joten ei liene kyse enää mistään yksittäistapauksesta. Voidaan kysyä, onko perusopetuksen oppilasaines muuttunut niin heterogeeniseksi, että se asettaa opetukselle aivan erilaisia haasteita verrattuna 14 vuoden takaiseen aikaan. Myös oppilaiden jaksaminen on heikentynyt ja erilaiset koulun sisäiset ongelmatilanteet ovat yleistyneet (Summanen ym. 2018). Voidaan myös pohtia, miten innostavia Karvin oppimistulosten arvioinnit ylipäätään ovat oppilaille varsinkin silloin, jos opettaja ei hyödynnä arvioinnin tuloksia osana omaa päättöarviointiaan (ks. luku 4.4.2), eikä tieto oppilaan saamista tuloksista saavuta oppilasta ennen 9. luokan loppua.

3.1.4 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon

Oppilaiden taustatekijöistä tarkasteltiin oppilaan sukupuolen, jatkokoulutussuunnitelmien, huoltajien koulutustaustan, ruotsin päättöarvosanan, läksyihin käytetyn ajan ja oppilaan S2-taustan yhteyttä osaamiseen.

Suurimmat erot oppilaiden kielitaidossa havaittiin, kun tuloksia tarkasteltiin oppilaiden jatkokoulutussuunnitelmien mukaan. Lukioon aikovat oppilaat menestyivät kaikissa osataidoissa ammatilliseen koulutukseen aikovia huomattavasti paremmin.

Myös tyttöjen ja poikien osaamisessa oli eroja. Sukupuolten välillä eroja oli varsinkin tuottamistaidoissa ja ylimmille taitotasolle yltäneiden osuuksissa. Puhumistehtävissä tyttöjen osuus taitotasolla A1.3 ja A2.1 (kouluarvosanat 8 ja 9/10) oli poikia 13 prosenttiyksikköä suurempi, kirjoitustehtävissä 9 prosenttiyksikköä.

Huoltajien koulutustaustan yhteyksistä oppilaiden osaamiseen ei voida tässä arvioinnissa tehdä pitkälle ulottuvia johtopäätöksiä, sillä tieto huoltajien koulutustaustasta jäi puuttumaan suurelta joukolta oppilaita. Varovainen johtopäätös on, että yliopistotaustaisten huoltajien lapset menestyivät kaikissa osataidoissa muita ryhmiä paremmin. Heidän keskimäärin parempi osaamisensa näkyi ennen kaikkea hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) yltäneiden osuuksissa.

Oppilaan S2-tausta näkyi tuloksissa jonkin verran ja erityisesti tulkintatehtävissä, joissa oppilaan tuli ymmärtää koulun opetuskielellä annetut kysymykset ja vastata niihin.

Oppilaiden taustatekijöiden yhteys osaamiseen ilmeni myös oppilaiden saamien kouluarvosanojen kautta: parhaimmat ruotsin kouluarvosanat oli lukioon aikovilla oppilailla, jotka myös saivat arvioinnissa parhaimmat tulokset. Ruotsin opetuksen kannalta myönteinen tulos oli, että oppilaiden kotitehtäviin käyttämän ajan pituudella oli yhteys osaamiseen.

Seuraavaksi oppilaiden osaamista tarkastellaan suhteessa oppilaan taustatekijöihin, kuten esimerkiksi oppilaan sukupuoleen, jatko-opintosuunnitelmiin, huoltajien koulutustaustaan ja oppilaan S2-taustaan.

Oppilaan sukupuoli

Arviointiin osallistui lähes yhtä paljon tyttöjä (n = 2 122) ja poikia (n = 2 138). Heidän osaamisessaan oli jonkin verran eroja¹⁵. Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat keskisuuria luetun ymmärtämisessä ja puhumisessa, pieniä kuullun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa.

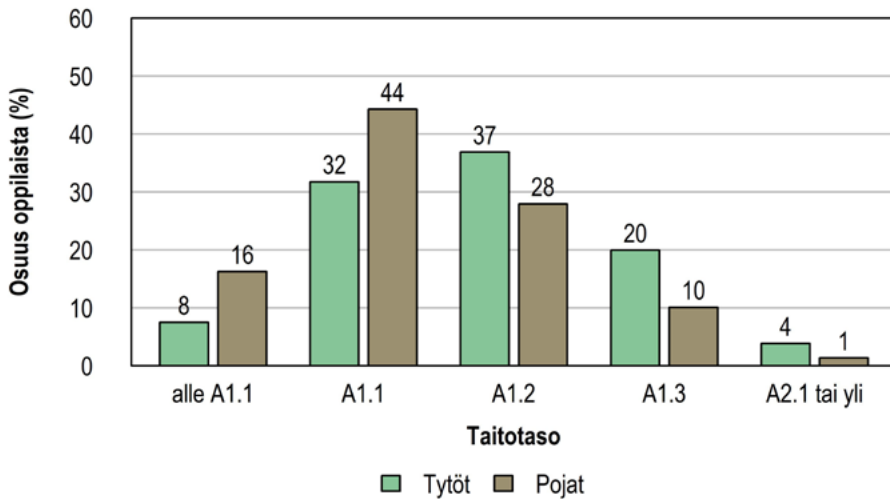
- Tyttöjen tulokset olivat jonkin verran poikien tuloksia parempia luetun ymmärtämisen ja puhumisen tehtävissä.
- Tytöt käyttivät noin 8 minuuttia poikia pidemmän ajan tehtävien tekemiseen, mikä voi selittää tyttöjen suurempaa osuutta hyvään osaamiseen yltäneissä, samoin kuin poikien suurta osuutta kaikkein alhaisimmilla taitotasolla.

Kuullun ymmärtämisessä hyvään osaamiseen (A1.3) yltäneiden tyttöjen osuus (28 %) oli noin 13 prosenttiyksikköä poikien osuutta suurempi. Vastaavasti kaikkein alimmilla taitotasolla (A1.1 tai sen alle) tyttöjä oli 17 % poikia vähemmän (tyttöjä 18 %, poikia 35 %).

Luetun ymmärtämisessä tyttöjen ja poikien väliset erot olivat suurempia kuin kuullun ymmärtämisessä. Erot näkyivät eri taitotasojen saavuttaneiden osuuksissa. Heikkoon osaamiseen (kouluarvosana 5) jääneissä tyttöjä oli 10 %, poikia lähes kolminkertainen määrä (29 %). Tyttöjen ja poikien väliset erot näkyvät myös kouluarvosanan 8 saaneiden osuuksissa: taitotasolle A1.3 tai sen yli yltäneissä oli tyttöjä 40 %, poikia 19 %. Yleisin taitotaso sekä tytöillä että pojilla tekstien tulkintataidoissa oli hyvän osaamisen taitotaso A1.2.

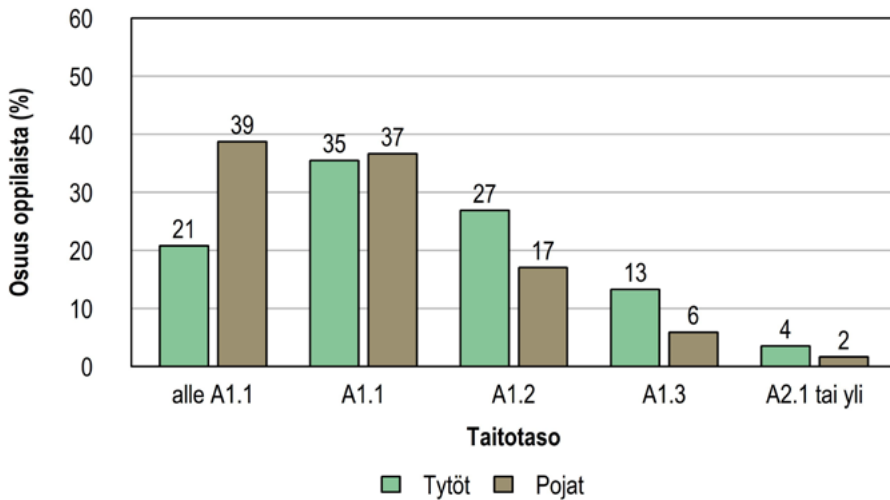
¹⁵ Kuultu tytöt 523 p., pojat 477; luettu tytöt 531, pojat 469; puhuminen tytöt 525, pojat 476; kirjoittaminen tytöt 523, pojat 477.

Tuottamistaidoissa tyttöjen ja poikien välillä havaittiin pieniä tai kohtalaisia eroja hyvään osaamiseen yltäneiden osuuksissa. Puhumistehtävissä ero tyttöjen ja poikien välillä oli keskiuuri: tytöistä hyvään osaamiseen (A1.3) ylsi puhumistehtävissä 24 %, pojista 12 %. Poikia oli tyttöjä huomattavasti enemmän heikkoon osaamiseen (kouluarvosana 5) jääneissä (pojat 61 %, tytöt 40 %). Yleisin taitotaso puhumistehtävissä oli tytöillä A1.2, pojilla A1.1. Kuviossa 9 on esitetty tyttöjen ja poikien taitotasojakauma puhumistehtävissä.



KUVIO 9. Tyttöjen ja poikien taitotasot puhumistehtävissä.

Kirjoitustehtävissä erot tyttöjen ja poikien välillä olivat pieniä. Tuloksissa huomio kiinnittyy kuitenkin poikien tyttöjä suurempaan osuuteen alimmilla taitotasolla (kuvio 10). Pojista peräti 76 % jäi kirjoitustehtävissä taitotasolle A1.1 ja sen alle, tosin tytöistäkin yli puolet. Alle taitotason A1.1 oleva vastaus tarkoittaa, että oppilas on avannut tehtävän ja yrittänyt kirjoittaa jotain, esimerkiksi yksittäisen sanan, kyse ei siis ole aivan tyhjästä vastauksesta. Pojista tällaisia vastauksia oli noin kahdella pojalla viidestä. Hyvään osaamiseen ja kouluarvosanaan 8 ylsi tytöistä 17 % ja pojista 8 %. Yleisin taitotaso kirjoitustehtävissä oli pojilla alle A1.1 ja tytöillä A1.1. Näin ollen sukupuolittainkin tarkasteltuna kirjoittaminen on oppilaille vaikein taito ja siinä saadut tulokset todella heikkoja. Pohdittavaksi jää, onko tuloksiin syynä oppilaiden heikko osaaminen vai se, että oppilaat eivät ole edes viitsineet tehdä kirjoitustehtäviä parhaansa yrittäen.



KUVIO 10. Tyttöjen ja poikien taitotasot kirjoitustehtävissä.

Yksi mahdollinen osatekijä poikien kirjoitustehtävissä saamiin heikompiin taitotasoihin voi olla, että tytöt käyttivät keskimäärin kahdeksan minuuttia pidemmän ajan tehtäväsarjan tehtävien tekemiseen kuin pojat. Vastaavanlainen tulos saatiin myös suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa vuonna 2019 (Kauppinen & Marjanen 2019). Kirjoitustehtävät olivat tehtäväsarjan viimeisenä ja ehkä siinä vaiheessa osa etenkin pojista ei jaksanut enää yrittää parastaan.

Oppilaan jatkokoulutus suunnitelmat

Oppilailta kysyttiin, mitä he aikovat tehdä perusopetuksen jälkeen. Vastausvaihtoehtoina oli pyrkiminen ammatilliseen oppilaitokseen tai lukioon. Lisävalmiuksien hankkiminen (VALMA/LUVA), väli vuoden pitäminen ja töihin meneminen koodattiin puuttuvaksi tiedoksi. Kysymyksen vastanneista oppilaista 2 167 (60 %) ilmoitti hakevansa lukioon ja loput 1 459 ammatilliseen oppilaitokseen. Puuttuvia vastauksia oli 634. Tytöissä lukioon aikovia oli selvästi (15 %-yksikköä) poikia enemmän (tytöt 1 236, pojat 931). Lähes kaksi kolmesta ammatillisiin opintoihin hakevasta oppilaasta oli poikia.

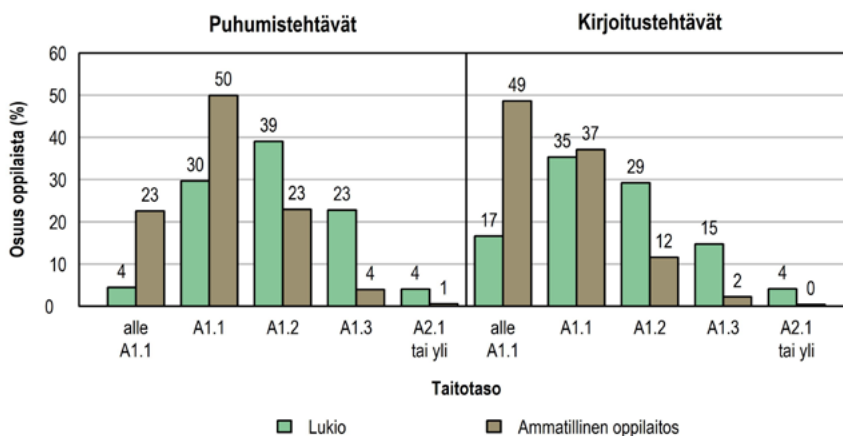
Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien oppilaiden kielitaidossa oli suuria eroja kaikissa osataidoissa¹⁶. Lukioon aikovista vajaa kolmannes (32 %) saavutti kuullun ymmärtämisen tehtävissä vähintään hyvän osaamisen taitotason, ammatilliseen koulutukseen aikovista harvempi kuin yksi oppilas kymmenestä (6 %). Luetun ymmärtämistehtävissä ero oli vieläkin suurempi lukioon menevien eduksi: lukioon aikovista 43 % saavutti luetun ymmärtämisen tehtävissä vähintään kouluarvosanan 8 (taitotaso A1.3), ammatilliseen koulutukseen aikovista yksi oppilas

¹⁶ Kuultu: lukio 536, ammatillinen 449; luettu: lukio 538, ammatillinen 446; puhuminen: lukio 537, ammatillinen 448; kirjoittaminen: lukio 534, ammatillinen 452.

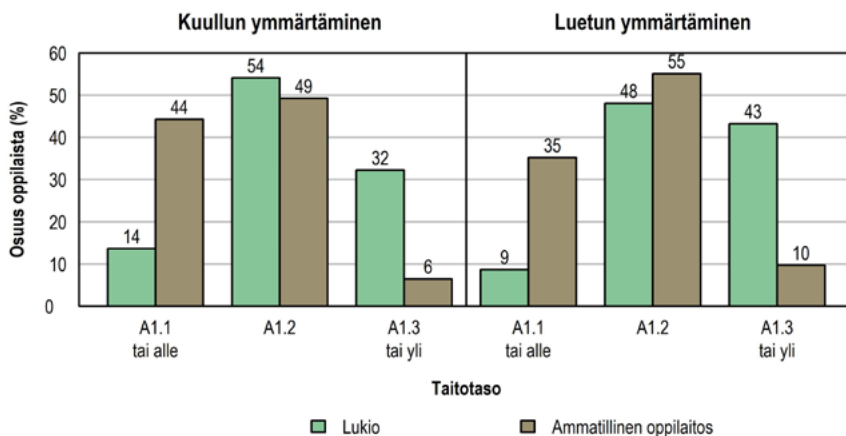
kymmenestä (10 %). Ammatilliseen koulutukseen aikovista runsas kolmannes (35 %) jäi luetun ymmärtämistehtävissä kaikkein alhaisemmalle taitotasolle, kuullun ymmärtämistehtävissä vieläkin suurempi osuus (44 %).

- Lukioon tai ammatilliseen koulutukseen aikovien oppilaiden kielitaidossa oli suuria eroja.
- Ammatilliseen koulutukseen aikovista harvempi kuin yksi oppilas kymmenestä ylsi kuullun ymmärtämisen, puhumisen ja kirjoittamisen tehtävissä hyvän osaamisen taitotasolle A1.3.

Myös taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella erot lukioon ja ammatilliseen aikovien välillä olivat suuret. Puhumistehtävissä 27 % lukioon aikovista oppilaista saavutti taitotason A1.3, ammatilliseen koulutukseen aikovista vain 5 %. Kouluarvosanaan 5 tai sen alle jäi ammatilliseen koulutukseen aikovista peräti 73 %, lukioon hakevista runsas kolmannes. Kirjoitustehtävissä erot lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien välillä olivat vielä puhumistehtäviäkin suuremmat: lähes puolet ammatilliseen koulutukseen aikovista ei saanut kirjoitustehtävistä edes alinta taitotasoa A1.1, lukioon aikovista 17 %. Heikot tulokset kertovat varmasti osaltaan myös ammatilliseen koulutukseen aikovien oppilaiden heikosta innosta tehdä kirjoitustehtävät, vai ovatko oppilaiden kirjoitustaidot todella näin heikot. Myös lukioon aikovien osalta kirjoitustehtävien tulokset ovat huolestuttavat, sillä vain viidennes (19 %) lukioon aikovista ylsi niissä vähintään kouluarvosanaa 8 vastaavalle taitotasolle A1.3. Kuvioihin 11 ja 12 on koottu oppilaiden taitotasojakaumat eri osataidoissa jatko-opintosuunnitelmien mukaan eriteltyinä.



KUVIO 11. Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasojakauma jatkokoulutussuunnitelmien mukaan eriteltyinä.



KUVIO 12. Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot jatkokoulutussuunnitelmien mukaan eriteltynä.

Yhteenvertona voidaan todeta, että oppilaiden ruotsin kielen osaamisessa on suuria eroja jatko-opintosuunnitelmien mukaisesti. Lukioon aikovien ruotsin kielen taito on kaikissa osataidoissa huomattavasti parempi kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien. Lukioon aikovien ruotsin kielen taito jää kuitenkin kokonaisuudessaan enintään tyydyttävään osaamiseen, eli kouluarvosanaa 7 vastaavalle tasolle A1.2. Tällaisella kielitaidolla on erittäin haastavaa selviytyä lukio-opinnoista ja ylioppilastutkinnosta, missä tavoitetaso on kehittyvän kielitaidon asteikolla ilmaistuna taitotaso B1.1 tai ainakin tavoitetason saavuttaminen vaatii pitkäjänteistä opiskelua ja sinnikkyyttä.

- Vaikka lukioon aikovien ruotsin kielen osaaminen oli ammatilliseen koulutukseen aikovien osaamista selkeästi parempi, jäi osaaminen heilläkin enintään tyydyttäväksi, mikä vastaa kouluarvosanaa 7.
- Kirjoitustehtävissä lukioon aikovistakin vain viidennes ylsi kouluarvosanaan 8, mikä tarkoittaa, että valtaosalla lukioon hakevista kirjoitustaidot ovat todella heikot.

Eri osataitojen tuloksissa on myös eroja sukupuolittain, ja erityisen huolestuttavia tulokset ovat ammatilliseen koulutukseen aikovien poikien osalta. Ammatilliseen koulutukseen aikovista pojista jäi taitotasolle A1.1 tai sen alle luetun ymmärtämisessä 44 %, kuullun ymmärtämisessä 51 %, kirjoittamisessa peräti 90 % ja puhumisessa 78 %. Lukioon aikovilla pojilla vastaavat osuudet olivat 14 % (luettu), 19 % (kuultu), 61 % (kirjoittaminen) ja 43 % (puhuminen).

Onkin syytä pohtia, missä määrin oppilaat tekevät jatko-opintosuunnitelmia eri oppiaineissa perusopetuksen aikana hankkimansa osaamisen perusteella. Onnistuuko esimerkiksi oppivelvollisuuden pidentäminen kaventamaan osaamiseroja ammatillisesti ja teoreettisemmin suuntautuvien oppilaiden välillä jatko-opinnoissa tarvittavan osaamisen turvaamiseksi korkea-asteelle?

Koulussa saatujen arvosanojen ja opiskelumotivaation lisäksi (Kangasvieri 2021) oppilaiden jatko-opintosuunnitelmiin vaikuttavat toki monet muut asiat, kuten perhe, kaverit, harrastukset, alueelliset ja sosiokulttuuriset tekijät (Lahtinen 2019), joita tässä arvioinnissa ei tarkemmin selvitetty. Varsinkin B1-ruotsissa kaverien ja myös huoltajien käsitykset voivat olla merkittävä este oppimiselle.

Huoltajien koulutustausta

Huoltajien koulutustaustaa kysyttiin oppilailta asteikolla perusaste–toinen aste–ammattikorkeakoulu–yliopisto. Oppilaita ohjeistettiin tiedustelemaan asiaa kotona ennen taustakyselyyn vastaamista. Tieto äidin koulutustaustasta jäi tästä huolimatta puuttumaan oppilaista noin kolmannekselta (32 %). Myös tieto isän koulutustaustasta puuttui noin kolmanneksella (34 %). Niiden oppilaiden osalta, joilta puuttui tieto huoltajien koulutustaustasta, tieto saatiin mallintamalla muiden tietojen avulla. Mallintamisella pyritään ehkäisemään aineiston vääristymistä, mutta siinä tuskin onnistuttiin täydellisesti. Koska tietoja huoltajien koulutustaustasta puuttui paljon, ja niitä jouduttiin mallintamaan runsaasti, tuloksiin huoltajien koulutustaustan yhteydestä oppilaiden tuloksiin kannattaa suhtautua suurin varauksin.

Niiden oppilaiden huoltajat, joilta vastaus koulutustaustaa koskevaan kysymykseen saatiin, jakaantuivat koulutustaustaltaan seuraavasti:

TAULUKKO 9. Huoltajien koulutustausta.

Koulutustausta	Äiti	Isä
Perusaste tai toinen aste	1145 (27 %)	1373 (32 %)
Ammattikorkeakoulu	698 (16 %)	702 (17 %)
Yliopisto	1048 (25 %)	717 (17 %)
Puuttuvia	1369 (32 %)	1468 (34 %)

Huoltajien koulutustaustan yhteys oppilaiden osaamiseen näkyi keskisuurina eroina perusasteen tai yliopistotutkinnon suorittaneiden vanhempien lasten välillä tulkintataidoissa ja vain isän koulutustaustan osalta tuottamistaidoissa. Yliopistotaustaisten huoltajien lapsissa oli eniten kaikissa osataidoissa vähintään hyvään osaamisen yltäneitä. Vain perusasteen tai toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsissa oli vastaavasti eniten heikoimmille taitotasolle jääneitä.

Taito tulkita tekstejä -sisältöalueella (kuullun ja luetun ymmärtäminen) oppilaiden yleisimmissä taitotasoina ei ollut huoltajan koulutustaustan mukaisia eroja, vaan yleisin taitotaso oli kaikissa ryhmissä kouluarvosanaa 7 vastaava taitotaso A1.2.

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella huoltajien koulutustausta näkyi oppilaiden yleisimmissä taitotasoina hieman eri tavalla puhumis- ja kirjoitustehtävissä. Puhumistehtävissä perus- ja toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsilla yleisin taitotaso oli A1.1, yliopiston käyneiden

huoltajien lapsilla yhden taitotason korkeampi. Kirjoitustehtävissä ei sen sijaan ollut huoltajien koulutustaustasta johtuvia eroja oppilaiden yleisimmässä taitotasossa, vaan se oli kaikilla ryhmillä heikon osaamisen taitotaso A1.1.

Ruotsin läksyihin käytetty aika

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

Oppilaat käyttivät ruotsin läksyihin aikaa keskimäärin alle 15 minuuttia. Oppilaista 40 % kertoi käyttävänsä ruotsin läksyihin alle 15 minuuttia ja kolmannes puolesta tunnista tuntiin. Oppilaista 18 % ei käyttänyt ruotsin läksyihin lainkaan aikaa. Esimerkiksi englantiin verrattuna (Härmälä & Marjanen 2022), oppilaat käyttivät ruotsin läksyihin keskimäärin vähemmän aikaa, mikä on sinänsä mielenkiintoinen tulos. Johtuuko läksyihin käytetyn ajan lyhyys siitä, että ruotsista tulee vain vähän tai ei ollenkaan läksyjä, vai onko ajan lyhyteen jälleen syynä kiinnostuksen puute?

- Läksyjen tekemiseen käytetyn ajan pituus oli yhteydessä puhumis- ja kirjoitustaitoihin, joten opettajien kannattaa jatkossakin antaa läksyjä erityisesti kirjoittamistaitojen harjoittamiseksi.

Läksyihin käytetyn ajan pituudessa oli eroja myös sukupuolittain. Tytöt käyttivät läksyihin keskimäärin puolesta tunnista tuntiin, pojat alle 15 minuuttia. Myös lukioon aikovat käyttivät kotitehtäviin ammatilliseen koulutukseen aikovia enemmän aikaa.

Kun oppilaiden läksyihin käyttämän ajan yhteyttä saatuihin tuloksiin selvitettiin, havaittiin, että läksyihin käytetyn ajan pituus selitti tulkintataidoissa vain vähän oppilaiden välisistä osaamiseroista (6 %), mutta tuottamistaidoissa hiukan enemmän (13 %). On kuitenkin hyvä huomata, että esimerkiksi englantiin verrattuna (Härmälä & Marjanen 2022) läksyjen tekemisellä oli ruotsissa yhteys osaamiseen, joten ruotsin opettajien kannattaa myös jatkossa antaa oppilaille kotitehtäviä. Opettajien tulee samalla miettiä keinoja, miten kotitehtävien tekemiseen voitaisiin kannustaa myös niitä oppilaita, jotka eivät nyt tee läksyjä lainkaan.

Oppilaan S2-tausta

Tieto oppilaan S2-taustasta saatiin Opetushallituksen Koski-tietovarannosta. Saatujen tietojen perusteella 223 oppilaalla oli S2-tausta, mikä vastaa noin 5 % koko aineistosta (tieto puuttuu 11 oppilaalta). Kouluissa, joissa oli S2-oppilaita, arviointia valvovia opettajia ohjeistettiin olemaan auttamatta heitä tehtävissä ja tehtävänannoissa olevan suomen kielen osalta.

Erot S2-oppilaiden ja ei-S2-oppilaiden ruotsin kielen osaamisessa olivat käytännössä hyvin pieniä tai niitä ei ollut lainkaan. Osataidoittain tarkasteltaessa S2-oppilaita oli kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä jonkin verran muita oppilaita enemmän alemmilla taitotasolla ja vastaavasti vähemmän ylemmillä. Puhumis- ja kirjoittamistehtävissä eroja S2- ja ei-S2-oppilaiden välillä ei ollut. Suomen kielen osaamisen merkitys saattoi S2-oppilailla korostua juuri kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävissä, joissa oli puhumis- ja kirjoittamistehtäviä enemmän luettavaa suomen kielellä ja joissa oppilaan piti vastata kysymyksiin suomeksi.

Ruotsin kielen arvosana

Oppilaiden ruotsin kielen päättöarvosana saatiin Opetushallituksen Koski-tietorekisteristä. Rekisteritietojen mukaan yli puolella (54 %) arviointiin osallistuneista oppilaista oli vähintään arvosana 8 ruotsista, tyydyttävään osaamiseen jäi joka viides ja kohtalaiseen tai heikkoon joka neljäs oppilas. Oppilaiden arvosanojen keskiarvo oli 7,6.

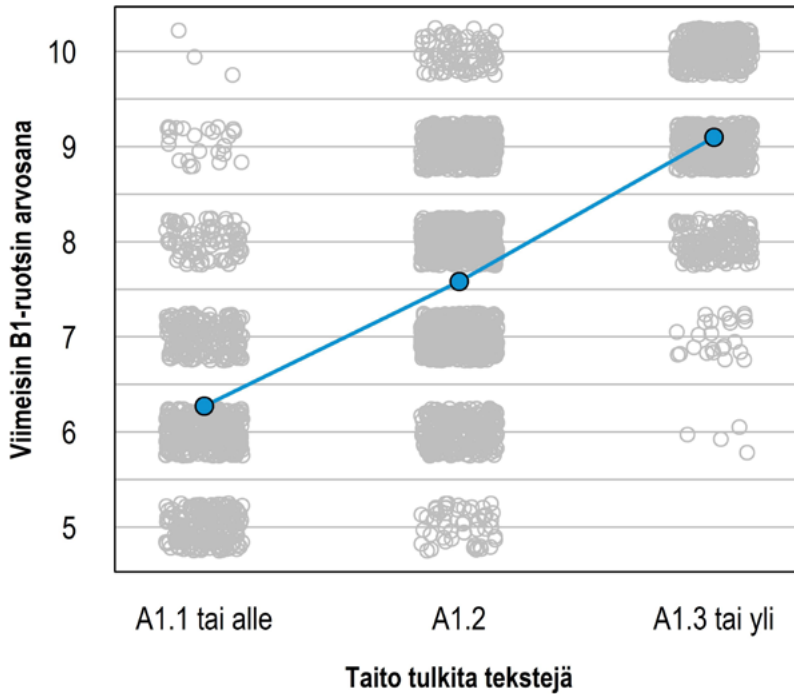
Todistusarvosana 8 vastaa taitotasoa A1.3 kielitaitoon liittyvien sisältöjen osalta. Päättöarvosanaan sisältyy kielellisten tavoitteiden lisäksi myös kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyviä tavoitteita ja kielenopiskelutaitoja, joissa kaikissa osoitetun osaamisen perusteella kokonaisarvosana kouluissa muodostetaan, ja joita tässä arvioinnissa ei arvioitu samassa laajuudessa kuin kielitaitoon liittyviä sisältöjä.

Oppilaiden saamissa päättöarvosanoissa oli eroja myös sukupuolittain: tytöistä 66 %:lla oli vähintään arvosana 8, pojista hyvää osaamista vastaava arvosana oli 41 %:lla. Arvosanan 5 saaneita poikia oli aineistossa 11 %, tyttöjä 3 %. Tyttöjen arvosanat olivat keskimäärin 0,8 arvosanaa poikien arvosanoja korkeammat. Lukioon aikovien arvosanat olivat keskimäärin 1,6 arvosanaa korkeammat (8,3) kuin ammatilliseen koulutukseen aikovilla (6,7). Lukioon aikovista 85 %:lla oli ruotsin arvosana 8 tai korkeampi. Ammatilliseen koulutukseen aikovista 24 % oli saanut ruotsista vähintään arvosanan 8, mutta peräti puolet arvosanan 5 ja 6.

- Tyttöjen arvosanat olivat lähes yhden arvosanan korkeampia kuin poikien arvosanat.
- Kouluarvosanan 8 sai taitotasoa A1.3 selkeästi heikommalla kielellisellä osaamisella.

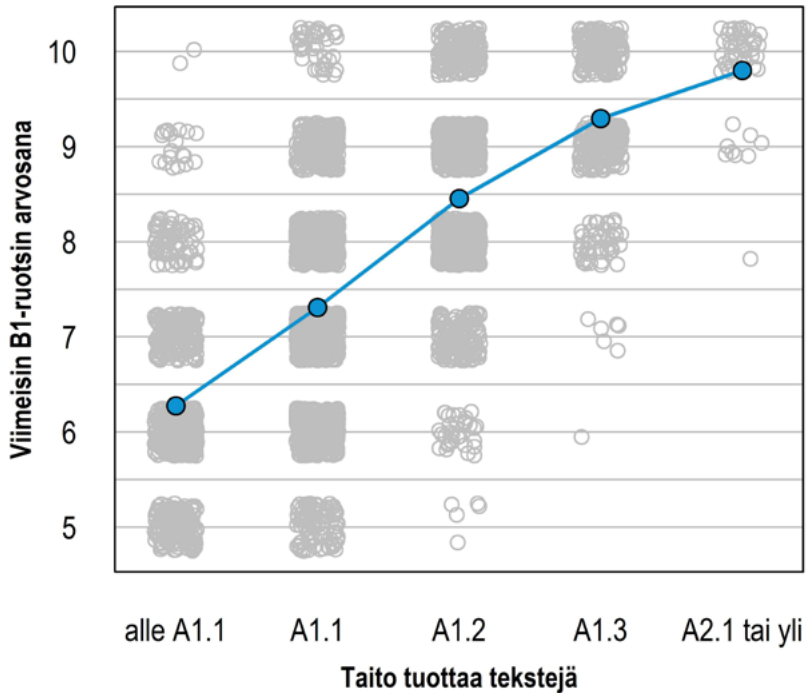
Eroon lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden arvosanoissa, ja myös tyttöjen paremmissa lukuaineiden arvosanoissa, on kiinnitetty aiemminkin huomiota (Hotulainen ym. 2016), sillä päättöarvosanojen merkitys korostuu oppilaiden hakiessa toisen asteen opintoihin. On myös havaittu, että perusopetuksen päättöarvosanat eivät noudata yhtenäistä linjaa, vaan vaihtelevat kouluittain ja eri puolella maata (Hildén ym. 2016; Ouakrim-Soivio 2013; Härmälä ym. 2019; Härmälä & Marjanen 2022).

Oppilaiden päättöarvosanojen ja tulkintataitojen yhteys on kuvattu kuviossa 13. Hyvään osaamiseen tässä arvioinnissa yltäneiden oppilaiden kouluarvosana oli keskimäärin 9,1, tyydyttävään osaamiseen yltäneiden 7,6 ja heikkoon osaamiseen jääneiden 6,3.



KUVIO 13. Kouluarvosanan ja tulkintataitojen välinen yhteys.

Kouluarvosanojen ja tässä arvioinnissa osoitetun osaamisen heikko vastaavuus ilmenee myös tuottamistaidoissa (kuvio 14). Arvioinnissa taitotasolle A1.3 (hyvä osaaminen) yltäneiden kouluarvosana oli keskimäärin noin 9,4, taitotasolle A1.2 (tyydyttävä) yltäneillä 8,5 ja taitotasolle A1.1 (heikko osaaminen) yltäneillä 7,4. Oppilailta edellytettiin näin ollen myös tuottamistaidoissa huomattavasti vähemmän osaamista kuin päättöarvioinnin kriteereissä edellytetään.



KUVIO 14. Kouluarvosanan ja tuottamistaitojen välinen yhteys.

Varovainen johtopäätös kouluarvosanojen ja tässä arvioinnissa osoitetun osaamisen perusteella on, että kouluarvosanan 8 saa taitotasoa A1.3 huomattavasti heikommalla kielellisellä osaamisella. Myös kouluarvosanan 5 (heikko osaaminen) ja arvosanan 7 (tydyttävä osaaminen) saa vastaavasti taitotasoa A1.2 (arvosana 7) ja taitotasoa A1.1 (arvosana 5) heikommalla kielellisellä osaamisella. Kouluarvosanojen ja tässä arvioinnissa osoitetun osaamisen välillä on näin ollen eroa runsas arvosana. Osaltaan tämä voi johtua opettajien halusta palkita ja kannustaa oppilaita ruotsin opiskeluun oppilaan osoittaman vähäisenkin näytön perusteella. Voi myös olla, että opettajat eivät käytä tai he ovat tottumattomia käyttämään kehittyvän kielitaidon asteikkoa päättöarvioinnissa (ks. tarkemmin luku 3.1.5.1). Koulujen arviointikäytänteissä on myös aiemmin (Atjonen ym. 2019) havaittu olevan eroja eri oppiaineissa ja muun muassa koulun koosta ja opettajan työkokemuksesta johtuen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistetussa arviointiluvussa (OPH 2020b) todetaan, että päättöarvosana on oppiaineen tavoitteiden ja kriteerien perusteella muodostettu kokonaisarviointi, mutta paremman osaamisen tason saavuttaminen jonkin tavoitteen osalta voi kompensoida hylätyn tai heikomman suoriutumisen jonkin muun tavoitteen osalta.

3.1.5 Oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteys kielitaitoon

Oppimisympäristön piirteiden yhteyksistä oppilaiden osaamiseen tarkasteltiin koulun alueellista sijaintia, kuntatyyppiä, oppilaan saamaa tehostettua tai erityistä tukea sekä arviointiin käytetyn ajan pituutta.

AVI-alueittain tarkasteltuna Lapin ja Pohjois-Suomen tulokset olivat jonkin verran muuta maata paremmat, samoin kaupunkikoulujen tyttöjen tulokset verrattuna maaseudun ja taajamien poikien tuloksiin. Varovainen johtopäätös onkin, että Pohjois-Suomen ja Lapin oppilaat ovat koulun ulkopuolella tekemisissä ruotsin kieltä puhuvien ihmisten kanssa esimerkiksi matkustellessaan, jolloin myös mahdollisuuksia ruotsin kielen jokapäiväiselle käytämiseen vapaa-aikana on muuta maata enemmän.

Erytisen tuen oppilaiden osaaminen jäi yleisen ja tehostetun tuen oppilaiden osaamista merkittävästi heikommaksi kaikissa osatiedoissa.

Oppilaat käyttivät arviointitehtävien tekemiseen vain runsaat puolet annetusta ajasta. Tehtäviin käytetyn ajan pituudessa oli eroja tyttöjen ja poikien välillä, samoin oppilaan jatkokoulutussuunnitelmien mukaan eriteltyinä.

Seuraavaksi ruotsin osaamista tarkastellaan suhteessa koulun alueelliseen sijaintiin, kuntatyyppiin, arviointiin käytettyyn aikaan ja oppilaan tehostetun tai erityisen tuen päätökseen. Arviointiin tulevat koulut otostettiin jo vuonna 2019, mutta arvioinnin siirryttyä koronan vuoksi otosta täydennettiin muutamalla koululla keväällä 2021. Otokseen valikoituneet koulut edustavat maan eri osia (aluehallintoviranomaisten toimialajako, AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat), joten saadut tulokset voidaan yleistää koskemaan B1-ruotsin osaamista koko maassa.

Edellisten alueellisten ja taajamatyyppivertailujen lisäksi tässä luvussa tehdään myös yhteenveto opettajakyselyn keskeisistä tuloksista, kuten opettajien arviointikäytänteistä ja päättöarvioinnin antamisperusteista. Samoin raportoidaan rehtoreilta kerätty tieto.

Koulun alueellinen sijainti ja oppilaiden kielitaito

Alueellisesti tarkasteltuna valtaosa arviointiin osallistuneista oppilaista oli Etelä-Suomesta (n = 1 865), seuraavaksi eniten oppilaita oli Länsi- ja Sisä-Suomesta (n = 891). Vähiten oppilaita oli Lapista (n = 274). Kuntatyypeittäin tarkasteltuna eniten oppilaita oli kaupunkikouluista (n = 2 725). Maaseudulta oppilaita oli 872 ja taajamista 663. Oppilaiden valikoituminen otoksen noudattelee näin ollen varsin hyvin maamme väestön yleistä sijoittumista kaupunkeihin ja suuriin kasvukeskuksiin.

Kuullun ymmärtämisessä oli AVI-alueittain tarkasteltuna pieniä eroja parhaiten ja huonoiten menestyneiden alueiden välillä. Mielenkiintoista tuloksissa on, että esimerkiksi Etelä-Suomen ja Pohjois-Suomen sekä Lapin välillä ei ollut eroja vaan niissä kaikissa noin neljännes oppilaista¹⁷ ylsi kuullun ymmärtämisen tehtävissä hyvään osaamiseen (muut AVI-alueet noin 16 %). Eniten heikkoon osaamiseen jäi oppilaita Lounais-Suomessa (36 %). Lounais-Suomen ero Lappiin ja Pohjois-Suomeen tuli esiin myös sukupuolittain: erot Lounais-Suomen poikien ja Pohjois-Suomen ja Lapin tyttöjen välillä olivat suuria¹⁸. Taitotasoina erot näkyivät niin taitotasolle A1.1 tai sen alle jääneiden osuudessa, (L-S pojat 45 %, P-S tytöt 10 %, L tytöt 8 %) kuin hyvään osaamiseen yltäneissä (L-S pojat 10 %; P-S tytöt 32 %; L tytöt 42 %).

Luetun ymmärtämisessä erot AVI-alueiden välillä olivat kuullun ymmärtämistä pienemmät. Luetun ymmärtämistehtävissä eniten hyvään osaamiseen yltäneitä oli Lapissa (36 %) sekä Etelä-Suomessa (34 %) ja Pohjois-Suomessa (33 %), vähiten Lounais-Suomessa (20 %). Heikkoon osaamiseen (kouluarvosana 5) jäi AVI-alueittain eniten Lounais-Suomen oppilaita (29 %).

- AVI-alueittain tarkasteltuna parhaimmat tulokset puhumistaidoissa saatiin Lapissa, heikoimmat Lounais-Suomessa.

Myös taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella oli jonkin verran eroja heikoiten ja parhaiten menestyneiden AVI-alueiden välillä.

Puhumistehtävissä erot AVI-alueiden välillä olivat keskisuuria heikoiten ja parhaiten menestyneiden alueiden välillä.¹⁹ Lounais-Suomen oppilaat saivat puhumistehtävissä keskimäärin taitotason A1.1 (kouluarvosana 5) ja Pohjois-Suomen ja Lapin oppilaat taitotason A1.2 (kouluarvosana 7). Ero on varsin suuri ja tarkoittaa kahden kouluarvosanan verran eroa osaamisessa.

Kirjoitustehtävissä erot AVI-alueiden keskimääräisissä tuloksissa olivat pieniä tai niitä ei ollut lainkaan. Taitotasoinnain tarkasteltuna Lounais-Suomen oppilaissa oli jonkin verran alle taitotason A1.1 jääneitä (42 %), eli oppilaita, jotka olivat kirjoittaneet vain jonkin yksittäisen sanan vastaukseksi kirjoittamistehtäviin eivätkä näin ollen yltäneet edes kaikkein alhaisimmalle taitotasolle.

Samoin kuin tulkintataidoissa myös tuottamistaidoissa suurimmat erot hyvin ja heikosti osanneiden AVI-alueiden välillä olivat Lounais-Suomen ja Pohjois-Suomen sekä Lapin oppilaiden välillä. Eräs tekijä Pohjois-Suomen ja Lapin parempiin tuloksiin kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa voi olla, että oppilailta on Pohjois-Suomessa ja Lapissa Lounais-Suomea enemmän myös koulun ulkopuolisia kontakteja ruotsia puhuviin ihmisiin esimerkiksi Ruotsissa ja Norjassa. Lounais-Suomen tulokset ovat olleet muuta maata hieman heikompia myös joissain muissa Karvin arvioinneissa, kuten äidinkielessä (Ukkola ym. 2023). Lounais-Suomen kouluis-

¹⁷ Pohjois-Suomi 24 %, Etelä-Suomi 25 %, Lappi 29 %.

¹⁸ Lounais-Suomen pojat 451 pistettä, Pohjois-Suomen tytöt 541 pistettä, Lapin tytöt 560 pistettä.

¹⁹ Lounais-Suomi 467 pistettä, Pohjois-Suomi 518 pistettä, Lappi 519 pistettä. Ero 51–52 pistettä.

sa on myös joillain alueilla muuta maata enemmän S2-oppilaita. S2-oppilaiden tulokset eivät kuitenkaan B1-ruotsin arvioinnissa olleet merkittävästi heikompia kuin ei-S2-oppilaiden, kuten oppilaiden osaamista kuvanneessa luvussa todettiin. Toisaalta Lounais-Suomen saaristoalueella ja Turussa puhutaan paljon ruotsia, minkä vaikutus oppilaiden osaamisessa ei tässä arvioinnissa kuitenkaan näkynyt selkeästi.

Kuntatyyppi ja kielitaito

Kuntatyypeittäin tarkasteltuna erot kaupunkien, taajamien ja maaseudun välillä olivat pienet tai niitä ei ollut lainkaan. Tulos on hyvin erilainen verrattuna englannin (Härmälä & Marjanen 2022) ja myös muiden vieraiden kielten arvioinneissa saatuihin tuloksiin (Härmälä ym. 2014; Hildén ym. 2014), joiden mukaan kaupunkikoulujen oppilaiden kielitaito on yleensä parempi kuin muiden kuntatyyppien oppilaitten.

Jos kuntatyyppin lisäksi tarkastellaan oppilaan sukupuolta, niin silloin osaamiseroja on jonkin verran. Kuullun ymmärtämistehtävissä ero kaupunkien tyttöjen ja taajamien poikien välillä oli suuri. Kaupunkien tytöistä 32 % ylsi hyvään osaamiseen, taajamien pojista 8 %. Taajamien poikia oli vastaavasti enemmän kaikkein alimmalla taitotasolla (43 %; kaupunkien tytöt 16 %).

Luetun ymmärtämistehtävissä kuntatyyppien välillä oli jopa suuria eroja sukupuolten mukaan tarkasteltaessa. Kaupunkien tytöt olivat taajamien ja maaseudun poikia parempia. Kaupunkikoulujen tytöistä hyvän osaamistason saavutti 44 %, maaseudulla ja taajamissa 11 %. Taajamakouluissa myös ero tyttöjen ja poikien välillä oli suuri, samoin ero taajamien ja maaseudun tyttöjen ja poikien välillä.

- Parhaimmat tulokset eri osataidoissa saivat kaupunkikoulujen tytöt ja heikoimmat maaseudun ja taajamien pojat.

Puhumistehtävissä ainoa suuri ero sukupuolittain oli kaupunkikoulujen tyttöjen ja maaseudun poikien välillä. Taitasoittain ero näkyy niin, että kaupunkikoulujen tytöistä vähintään hyvään osaamiseen ylsi 28 %, maaseudun pojista 7 %. Vastaavasti heikkoon osaamiseen jäi maaseudun pojista peräti 75 %, kaupunkikoulujen tytöistä 37 %.

Myös kirjoitustehtävissä suurimmat erot olivat kaupunkien tyttöjen ja maaseudun poikien välillä. Lisäksi suuria eroja kirjoitustehtävien tuloksissa oli taajamien tyttöjen ja maaseudun poikien välillä. Molemmat erot näkyivät erityisesti maaseudun poikien suuressa osuudessa heikkoon osaamistason (tai jopa sen) alle jääneissä (87 %).

Yhteenvedona alueellisista vertailuista voidaan todeta, että oppilaiden ruotsin kielen osaamisessa ei ollut eroja kaupunkien, taajamien ja maaseudun välillä. Mikäli kuntatyyppiä tarkastellaan kuitenkin myös oppilaan sukupuoli huomioon ottaen, niin parhaimmat tulokset eri osataidoissa

saivat kaupunkikoulujen tytöt ja heikoimmat maaseudun ja taajamien pojat. Joissain osataidoissa ero parhaiten ja heikoiten osanneiden keskimääräisissä taitotasoissa oli yhden taitotason verran.

Tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden kielitaito

Arviointiin osallistuneissa oppilaissa oli yleisen tai tehostetun tuen oppilaita 4 040 ja erityisen tuen oppilaita 209. Tieto puuttui 11 oppilaalta. Tieto oppilaan tukipäätöksestä saatiin Opetushallituksen Koski-tietokannasta, eikä tuen tarvetta eritelty oppiaineittain. Koulun rehtorin tehtävänä oli päättää tukea saavien oppilaiden osallistumisesta arviointiin.

Tuloksista käy ilmi, että erityistä tukea saavien oppilaiden osaaminen oli kaikissa osataidoissa merkittävästi heikompaa kuin yleisen tai tehostetun tuen oppilailla. Kuullun ymmärtämistehtävissä heikkoon osaamiseen (kouluarvosana 5) jäi 63 % erityisen tuen oppilaista (vrt. yleisen tuen oppilaat 25 %). Vastaavat osuudet luetun ymmärtämisessä olivat 18 % (tehostettu tuki) ja 53 % (erityinen tuki).

Tuottamistaidoissa tulokset ovat hyvin samankaltaiset. Kirjoitustehtävissä tehostetun tuen oppilaista 65 % jäi heikkoon osaamiseen (A1.1 tai alle), erityisen tuen oppilaista 91 %. Puhumistehtävissä tukea saavat oppilaat menestyivät aavistuksen verran kirjoittamista paremmin: tehostetun tuen oppilaista 48 % jäi heikkoon osaamiseen, erityisen tuen oppilaista 79 %.

Arviointiin käytetty aika

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

B1-ruotsin arviointitehtäviin oli mahdollista käyttää enintään 90 minuuttia, jonka jälkeen järjestelmä sulkeutui automaattisesti. Oppilaat käyttivät tehtävien tekemiseen keskimäärin 48 minuuttia, joten tehtäviin varatun ajan voidaan katsoa olleen riittävä. Voidaan kuitenkin pohtia, miksi oppilaat käyttivät vain hieman yli puolet siitä ajasta, joka heidän olisi ollut mahdollista käyttää tehtävien tekemiseen ja vastaustensa tarkistamiseen, ja näkyykö käytetyn ajan lyhyys nimenomaan viimeisenä olleiden kirjoitustehtävien heikoissa tuloksissa? Lisäksi voidaan spekuloida sillä, ilmentääkö tehtäviin käytetyn ajan lyhyys osaamattomuutta vai kiinnostuksen puutetta, tai eivätkö tehtävät antaneet oppilaille mahdollisuutta osoittaa osaamistaan, mistä johtuen he eivät jaksaneet panostaa niiden tekemiseen parhaansa yrittäen?

Tehtäviin käytetyn ajan pituudessa oli ryhmäkohtaisia eroja: tytöt tekivät tehtäviä keskimäärin 53 minuuttia, pojat peräti 9 minuuttia lyhyempään (44 minuuttia). Myös oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat näkyivät tehtäviin käytetyn ajan pituudessa: lukioon aikovat tekivät tehtäviä keskimäärin 53 minuuttia, ammatilliseen koulutukseen aikovat yli 10 minuuttia lyhyempään (42

minuuttia). Kaikkein pitkäjänteisimpiä olivat lukioon aikovat tytöt, jotka tekivät tehtäviä keskimäärin 56 minuuttia (vrt. ammatilliseen aikovat pojat 42 minuuttia). Käytetyn ajan pituudessa oli eroja myös tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilailla (tehostettu 49 minuuttia; erityinen 39 minuuttia). Tehtäviin käytetyn ajan ja osaamisen yhteyttä tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.4, jossa kuvaillaan usean eri tekijän yhteyttä osaamiseen.

- Oppilaiden tehtäviin käyttämä aika vaihteli sukupuolittain ja oppilaan jatkokoulutussuunnitelmien mukaan.
- Kaikkein sinnikkäimmin tehtäviä tekivät lukioon aikovat tytöt.

3.1.5.1 Opettajakyselyn tulokset

Ruotsin opettajien taustatekijöitä on kuvattu jo luvussa 2.1, mutta tässä luvussa raportoidaan opettajakyselyn muut tulokset osana ruotsin opiskelun oppimisympäristöä. Opettajakyselyyn vastasi sekä otoskoulujen että sellaisten koulujen ruotsin opettajia, joille B1-ruotsin arviointi oli ostettu Karvin maksullisen palvelutoiminnan kautta. Kyselyn paremman edustavuuden varmistamiseksi tässä luvussa raportoidaan kyselyn tulokset yhdessä molempien ryhmien osalta.

B1-ruotsin opiskelu on vuodesta 2016 lähtien aloitettu vuosiluokalla 6. Yhden viikkotunnin siirtämisellä vuosiluokilta 7–9 haluttiin parantaa oppilaiden opiskeluhaluutta. Opettajakyselyssä opettajilta tiedusteltiin, miten arviointiin osallistuneiden oppilaiden ruotsin tunnit ovat jakautuneet vuosiluokkien 6–9 aikana. Vastausasteikkona oli jokaisella vuosiluokalla 0–6 tuntia, puolikkaita tunteja ei voinut valita. Vastausten prosentuaaliset osuudet on koottu taulukkoon 10 vuosiluokittain.

TAULUKKO 10. Ruotsin tuntien jakautuminen vuosiluokilla 6–9.

Vuosiviikkotunnit vuosiluokittain	6. luokka	7. luokka	8. luokka	9. luokka
0 vvt, %-osuus	1,4	0	0	2,8
1 vvt, %-osuus	7,2	45,7	51,4	34,3
2 vvt, %-osuus	91,4	54,3	48,6	62,9
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0

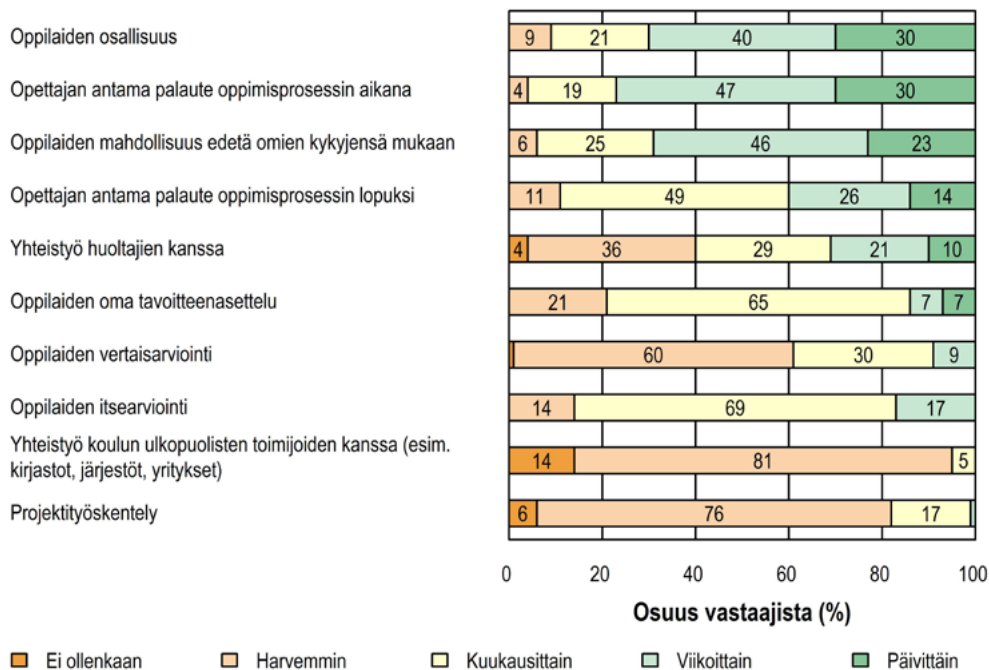
Taulukosta 10 käy ilmi, että muutamassa yksittäisessä koulussa ruotsin tunteja ei ollut lainkaan 6. eikä 9. vuosiluokalla. Valtaosassa kouluja (91 %) 2 vuosiviikkotuntia oli siirretty luokalle 6. Vuosiluokalla 7 ruotsin tunteja oli yleisimmin kaksi tuntia, luokalla 8 yksi tunti ja luokalla 9 tavallisesti kaksi vuosiviikkotuntia. Joissain kunnissa ruotsin opetusta saatettiin tarjota myös kuutta vuosiviikkotuntia enemmän tai jakaen kokonaistuntimäärä tasaisesti luokille 6–9, jolloin joillain vuosiluokilla oli myös puolikkaita vuosiviikkotunteja.

- Tavallisin tapa jakaa B1-ruotsin vuosiviikkotunnit luokilla 6–9 oli 2 vvt + 1 vvt + 1 vvt + 2 vvt.
- B1-ruotsia opetti vuosiluokalla 6 yleisimmin ruotsin kielen aineenopettaja, joka toisessa koulussa myös luokanopettaja.

Opettajakyselyssä kartoitettiin myös sitä, kuka vastanneiden kunnassa opettaa ruotsia 6. vuosiluokalla. Vastaajat voivat valita annetuista vaihtoehdoista useamman. Vastausten mukaan yleisimmin ruotsia opettaa ruotsin kielen aineenopettaja (70 %), seuraavaksi yleisimmin luokanopettaja (50 %). Kolmannes vastaajista ei tiennyt, kuka ruotsia opettaa kunnassa vuosiluokalla 6.

Ruotsin oppilasryhmissä oli yleisimmin 17–25 oppilasta (83 % vastanneista), seuraavaksi yleisimmin 11–16 oppilasta. Valtaosa opettajista ilmoitti tarvitsevansa ruotsin tunneilleen erityisopettajaa (76 %) ja myös saavansa sellaisen tarvittaessa. Noin puolella opettajista oli mahdollisuus ohjaajan tai koulunkäynninohjaajan käyttämiseen tunneilla. Opettajista 44 % koki tarvitsevansa oppilaiden ryhmittelyä joustavasti, mutta heidän kouluissaan ryhmittely ei ollut mahdollista. Samanaikaisopettajaa valtaosa vastaajista (53 %) ei sitä vastoin kokenut tarvitsevansa. Opettajien vastauksista käy selkeästi ilmi, että opettajat kokivat tarvitsevansa ruotsin tunneilleen ohjaaja- tai erityisopettajan tukea, mikä myös osaltaan kuvastaa oppilasryhmien heterogeenisuutta ja tarvetta erilaisiin opetusjärjestelyihin.

Opettajilta kysyttiin, miten usein erilaiset opetussuunnitelman (POPS 2016) painotukset ja näkemykset toteutuvat ruotsin kielen opetuksessa. Ruotsin opettajien vastausten jakauma on esitetty kuviossa 15.



KUVIO 15. POPS 2016:n painotusten näkyminen ruotsin opetuksessa.

Kuviosta 15 käy selkeästi ilmi, että oppilaiden osallisuus toteutuu valtaosassa kouluja vähintään viikoittain. Vielä tätäkin useammin opettaja antaa oppilaalle palautetta oppimisprosessin aikana ja pyrkii mahdollistamaan oppilaiden etenemisen omien kykyjensä mukaisesti. Noin puolet opettajista antaa oppilaalle kuukausittain palautetta oppimisprosessin päätteeksi, 40 % opettajista vielä tätäkin useammin. Yhteistyö huoltajien kanssa jakoi ehkä eniten opettajien mielipiteitä: runsas kolmannes opettajista tekee yhteistyötä huoltajien kanssa harvemmin kuin joka kuukausi, vajaa kolmannes kuukausittain ja vielä sitäkin harvempi (36 %) viikoittain tai päivittäin. Opettajien käsitysten mukaan oppilaat asettavat tavoitteita omalle oppimiselleen kuukausittain, mutta arvioivat oppilaskaverin suoriutumista harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Yhteistyötä esimerkiksi kirjastojen ja yritysten kanssa tehtiin ruotsin tunneilla vain harvoin. Myös projektityöskentelyyn osallistuminen oli ruotsin opettajien käsitysten mukaan harvinaista.

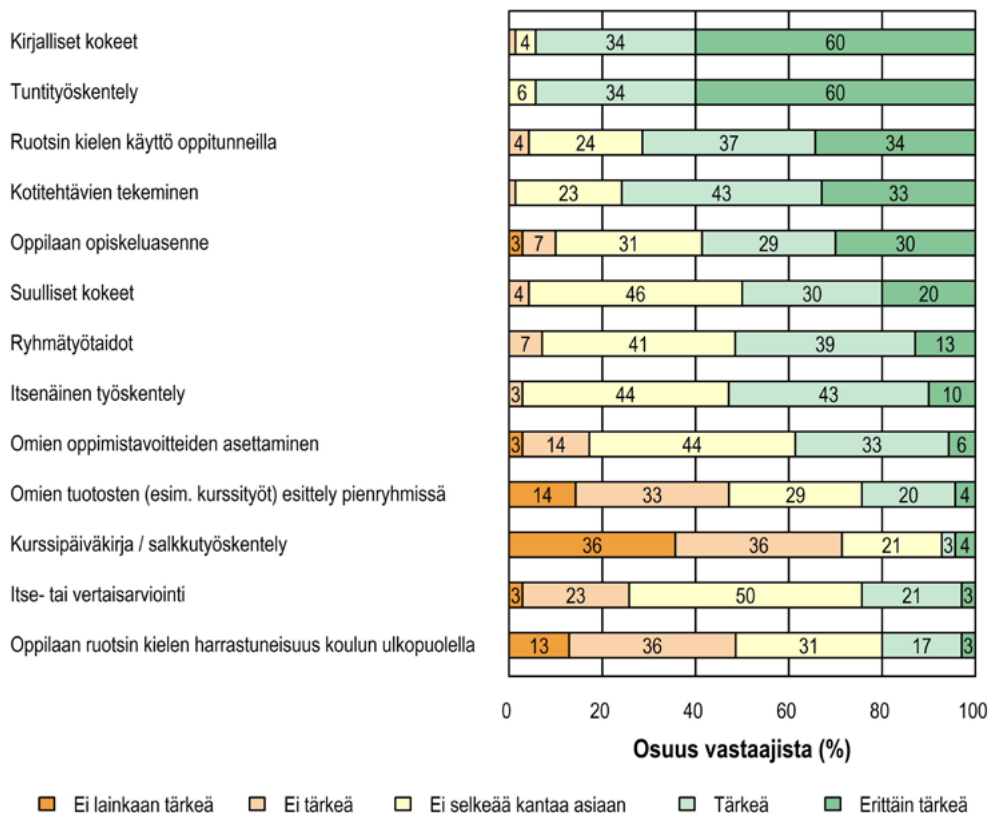
Yhteenvetona voidaan todeta, että päivittäin tai ainakin viikoittain ruotsin opetuksessa näkyviä POPS 2016 painotuksia olivat opettajan antama formatiivinen palaute, oppilaiden osallisuus ja oppilaiden mahdollisuus edetä omien kykyjensä mukaan. Yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden, kuten kirjastojen, järjestöjen, yritysten, kanssa tehtiin harvoin, samoin projektityöskentely oli harvinaista. Valtaosa opettajista ilmoitti, että oppilaat arvioivat omaa osaamistaan vähintään kuukausittain sekä asettivat tavoitteita omalle oppimiselleen. Sen sijaan vertaisarviointia käytettiin opettajien käsitysten mukaan harvemmin.

Oppilasarviointi

Opettajakyselyssä oli useampi kysymys arviointiin ja ruotsin opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin liittyen. Kysymyksillä haluttiin selvittää tarkemmin muun muassa formatiivisen palautteen antamistapoja, kurssiarvosanan ja päättöarvosanan muodostamisperiaatteita, tehtävistä tai kokeista annettavaa palautetta sekä yleisemminkin B1-ruotsin tavoitteiden ja sisältöjen tärkeyttä opettajan näkökulmasta.

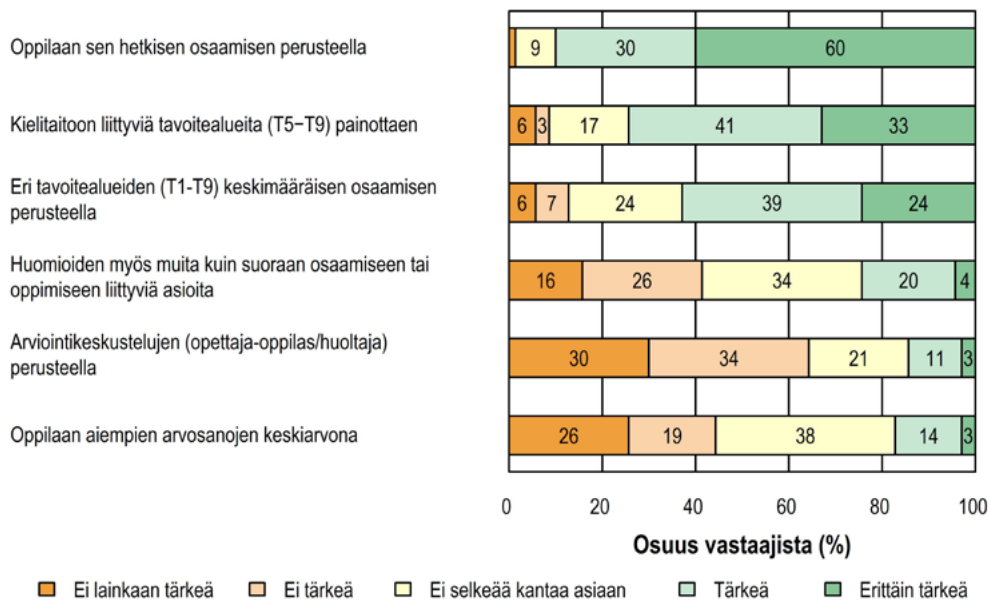
- Oppilasarvioinnissa korostuivat kirjalliset kokeet ja tuntityöskentely.
- Päättöarvioinnissa korostuvat kielitaitoon liittyvät tavoitealueet T5-T9.

Kurssiarvosanan antamisessa kirjalliset kokeet olivat valtaosalle opettajia tärkein näyttö oppilaan osaamisesta, seuraavaksi tärkein oli tuntityöskentely (kuvio 16). Myös ruotsin kielen käyttö oppitunneilla ja kotitehtävien tekeminen olivat enemmistölle opettajia tärkeitä (vrt. luku 3.1.4). Vähiten kurssiarvosanassa painoivat salkkutyöskentely, omien tuotosten esittely pienryhmissä ja ruotsin kielen harrastaminen koulun ulkopuolella. Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien kurssiarvosanan antamisperusteet olivat varsin perinteiset, eikä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista ruotsin kielen käyttöä vapaa-ajalla juurikaan huomioitu kurssiarvosanassa.



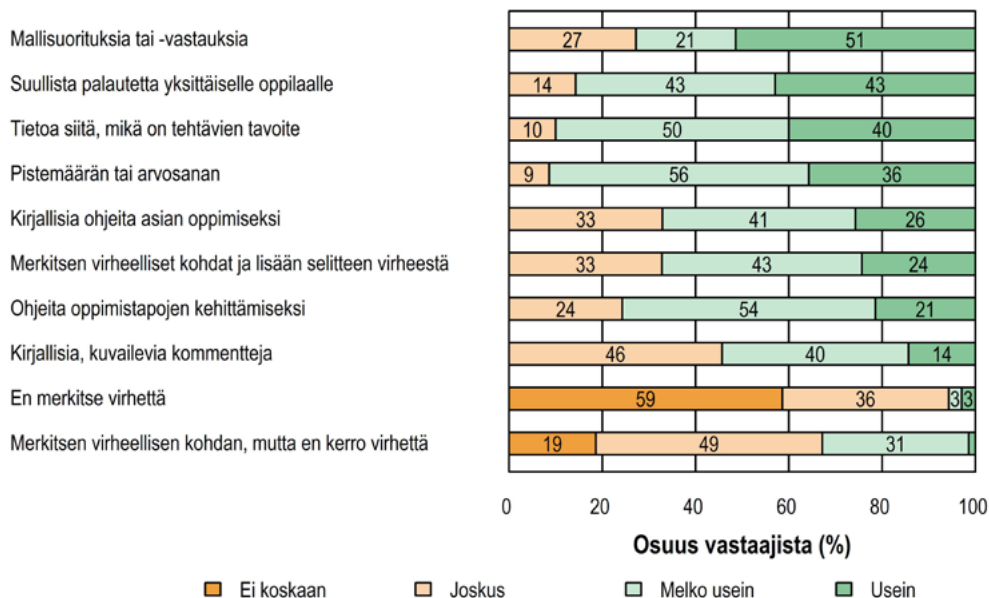
KUVIO 16. Kurssi-arvosanan antamisperusteet opettajavastauksissa (n = 70).

Päätösarvosanan antamisperusteena oppilaan sen hetkinen osaaminen oli erittäin tärkeää valtaosalle opettajista (kuviokuva 17). Yhteensä 74 % opettajista ilmoitti painottavansa päätösarvioinnissa oppilaan kielitaitoa enemmän kuin tavoitealueiden T1–T4 (kielenopiskelutaidot ja kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen) osaamista. Opettajista 63 % ilmoitti kuitenkin muodostavansa päätösarvosanan kaikkien tavoitealueiden keskimääräisen osaamisen perusteella. Jonkin verran päätösarvosanaan vaikutti myös muut kuin suoraan oppilaan osaamiseen ja oppimiseen liittyvät asiat. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että päätösarvioinnin kriteereissä (OPH 2020a) annettu ohjeistus päätösarvosanan muodostamisesta ”kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt ruotsin kielen B1-oppimäärän tavoitteet ja niihin liittyvät päätösarvioinnin kriteerit huomioiden” ei käytännössä kaikin osin toteudu ruotsin opettajien arjessa.



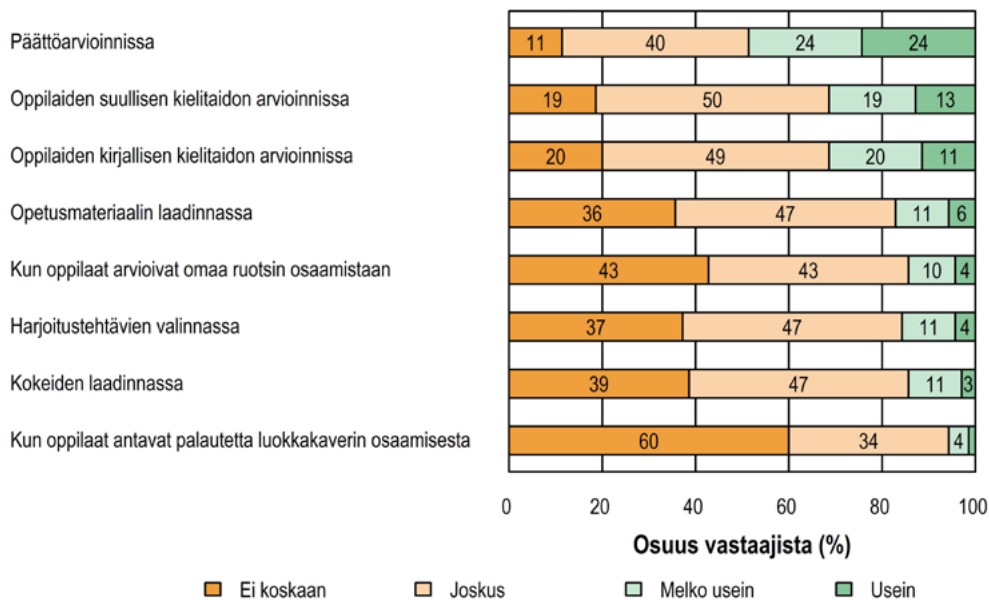
KUVIO 17. Päätösarvosanan määräytymisperusteet opettajavastauksissa (n = 70).

Millaista palautetta opettajat sitten antavat oppilailleen tehtävistä ja kokeista, ja kuinka usein palautetta annetaan? Asiaa tiedusteltiin 10 erilaisen väittämän avulla, joissa vastausasteikko oli *en koskaan-joskus-melko usein-joka viikko*. Kuten kuviosta 18 ilmenee, on kaikkein yleisin palautteen antamistapa erilaiset mallisuoritukset, joita runsas puolet opettajista antoi oppilailleen usein. Seuraavaksi yleisimmät palautteenantamistavat olivat pistemäärä tai arvosana, tieto tehtävien tavoitteesta ja suullinen palaute yksittäiselle oppilaalle. Enemmistö opettajista merkitsee oppilaan virheet. Opettajat antavat oppilaille myös melko usein ohjeita oppimistapojen kehittämiseksi. Opettajat käyttävät kaiken kaikkiaan hyvin monenlaisia tapoja oppilaspalautteen antamisessa.



KUVIO 18. Opettajien oppilaille antama palaute tehtävistä ja kokeista.

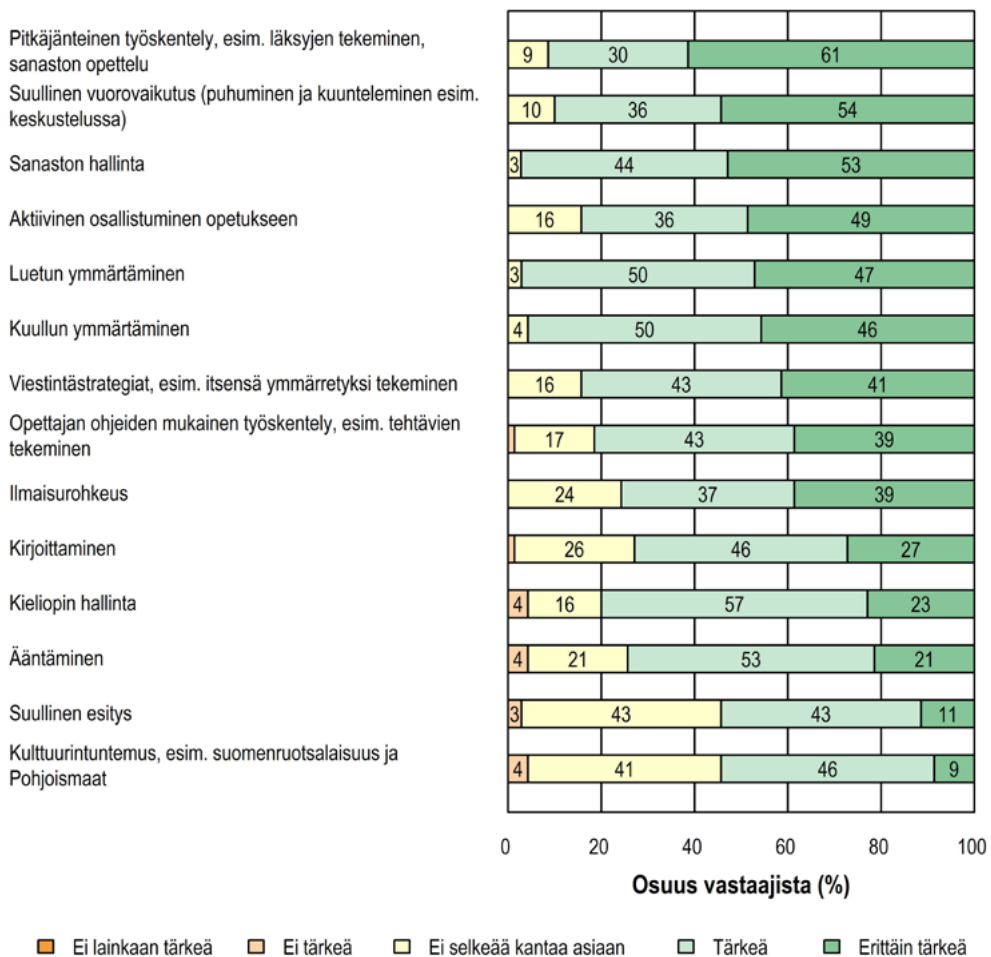
Opettajakyselyssä selvitettiin, miten usein ruotsin opettajat käyttävät Kehittyvän kielitaidon asteikkoa opetuksessaan, ja missä tilanteissa se sitä käyttävät. Vastausasteikko kysymykseen oli *en koskaan-joskus-melko usein-usein*. Vastauksista (kuvio 19) käy ilmi, että valtaosa opettajista käyttää asteikkoa todella harvoin. Edes oppilaiden päättöarvioinnissa yli puolet opettajista ei käyttänyt asteikkoa koskaan tai vain joskus. Tulos on osin yllättävä, mutta selittää osaltaan sitä, miksi oppilasvastausten arviointi taitotasosteikolla koettiin Karvin arvioinnissa työlääksi ja aikaa vieväksi. Onkin syytä pohtia, miksi opettajat kokevat Kehittyvän kielitaidon asteikon itselleen vieraaksi ja opetuksessa huonosti hyödynnettäväksi, vaikka taitotasokuvaimet ja EVK:n asteikko ovat olleet käytössä perusopetuksessakin jo parikymmentä vuotta (Hildén & Takala 2007). Jos asteikkoa käytetään näin vähän opetuksessa, niin mihin laadullisiin (tai määrällisiin) kriteereihin opettajat sitten perustavat oppilasarviointinsa? Kuten kuvio 18 ilmenee, opettajat käyttävät yhä edelleen pistemääriä arvioinnissaan, mutta mihin pisteet perustuvat ja millaista osaamista niiden takana on?



KUVIO 19. Missä ja miten usein opettajat käyttävät Kehittyvän kielitaidon asteikkoa.

Taitotasoasteikon käytön useutta tiedusteltiin opettajilta myös vuoden 2008 B1-ruotsin arvioinnissa (Tuokko 2019, 29). Tulokset olivat silloin tietyiltä osin samankaltaiset: 32 % opettajista ei käyttänyt taitotasoasteikkoja kokeiden laadinnassa koskaan, eikä 35 % koskaan tehtävien valinnassa. Tulos on sikäli ymmärrettävä, että opettajat käyttävät yhä oppikirjasarjojen valmiita koe- ja tehtäväpaketteja todella paljon, jolloin luotetaan siihen, että oppikirjan laatijoilla on selkeä käsitys esimerkiksi tehtävien vaikeustason sopivuudesta kohderyhmälle. Tuokon 2008-kyselyn taitotasoasteikkojen käyttöä koskeneet muut väittämät erosivat vuoden 2022 Karvin arvioinnin väittämistä, joten niitä ei voinut suoraan verrata toisiinsa. Vuonna 2008 opettajista 19 % kertoi kuitenkin käyttävänsä taitotasoasteikkoja oppilasarvioinnissa melko usein tai usein, Karvin kyselyssä päätösarvioinnissa 48 %, suullisen kielitaidon arvioinnissa 32 % ja kirjallisen 31 %, joten varovainen johtopäätös voisi olla, että taitotasoasteikkojen käyttö oppilasarvioinnissa on lisääntynyt jonkin verran vuodesta 2008. Se, että perusopetuksen opettajat käyttävät Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa opetuksessaan vain vähän tai ei ollenkaan, on todettu myös Karvin toisen kotimaisen kielen, finskan, arvioinnissa vuonna 2018 ja 2021 (esim. Åkerlund ym. 2022, 116).

Opettajien ruotsin opetuksen tärkeimmät sisällöt on koottu kuvioon 20. Kaikkein tärkeimpinä sisältöinä opettajat pitivät luetun ja kuullun ymmärtämistä sekä sanaston hallintaa. Myös oppilaiden pitkäjänteinen työskentely, esimerkiksi läksyjen tekeminen ja suullinen vuorovaikutus olivat yhdeksälle opettajalle kymmenestä tärkeitä. Eniten epävarmuutta opettajien käsityksissä oli suullisen esityksen ja kulttuurintuntemuksen osalta: noin 40 % opettajista ei ollut selkeää käsitystä niiden tärkeydestä omassa opetuksessaan. Suullisen esityksen vähäinen tärkeys onkin ymmärrettävää huomioiden B1-ruotsin tavoitetaso A1.3. Sen sijaan kulttuurintuntemuksen, mukaan lukien suomenruotsalaisuuden, merkityksen epävarmuus oli yllättävää, sillä ne kuuluvat muun pohjoismaisen kulttuurintuntemuksen ohella opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Myös ruotsin kielen oppikirjoissa on sisältöjä, jotka liittyvät suomenruotsalaisuuteen ja kulttuurintuntemukseen.



KUVIO 20. Ruotsin opetuksen tärkeimmät sisällöt opettajavastauksissa (n = 70).

Opettajakyselyssä oli lisäksi yhdeksän väittämää, joilla selvitettiin opettajien käsityksiä muun muassa B1-ruotsin tavoitetasosta ja opettajien kelpoisuusvaatimuksista. Vastausten jakaumat on koottu taulukkoon 11 asteikon ääripäät yhdistäen.

Opettajien vastauksissa vahvistuvat jo muutamat edellä esiin tulleet seikat, joissa opettajien käsitykset jakaantuivat tai joissa opettajilla ei ollut selkeää käsitystä. Kehittyvän kielitaidon asteikon hyödynnettävyydestä ei lähes puolella opettajia ollut käsitystä, eli se ei palvele juurikaan ruotsin opettajia, kuten jo edelläkin todettiin. Kolmannes opettajista on sitä mieltä, että POPS 2016 antaa riittävästi tukea arvioinnille, hieman useampi opettajista on asiasta täysin tai osittain eri mieltä ja vajaa kolmannes ei osaa sanoa. Hyvän osaamisen tavoitetaso A1.3 on lähes joka toisen opettajan mukaan sopiva, mutta tavoitetason sopivuudesta ei kolmanneksella opettajia ole selkeää käsitystä.

- Ruotsin opettajat eivät juurikaan hyödynnä Kehittyvän kielitaidon tasojen asteikkoa opetuksessa ja oppilaiden arvioinnissa.
- POPS 2016 antaa riittävästi tukea arvioinnille noin joka kolmannen ruotsin opettajan mielestä.

Ruotsin opettajien kelpoisuusvaatimusten vaihtelusta opettajilla oli selkeä käsitys: yli puolet opettajista oli sitä mieltä, että kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat liikaa ylä- ja alaluokilla. Tämä kuvastaa hyvin ruotsin aineenopettajien huolta siitä, kuka opettaa ruotsia vuosiluokalla 6, ja onko opettajalla riittävä ruotsin kielen taito ruotsin opettamiseen (ks. myös Rossi ym. 2017). Toinen seikka, josta opettajilla oli selkeä käsitys, on oppikirjan tärkeys opetusvälineenä: kolmelle opettajalle neljästä painettu oppikirja on edelleen tärkein opetusväline. Näin ollen kunnissa on syytä varmistaa, että kaikilla oppilailla on käytettävissään oma ruotsin oppi- ja harjoituskirja, joihin oppilas voi tehdä merkintöjä. Kielitaidon alemmilla taitotasoilla oma, painettu oppi- ja harjoituskirja ovat erityisen tärkeitä.

Opettajien mahdollisuudet osallistua pohjoismaiseen yhteistyöhön koetaan riittämättömäksi. Sama asia nousi esiin jo kysymyksessä, jossa tiedusteltiin opetuksen tärkeimpiä sisältöjä.

TAULUKKO 11. Opettajien käsityksiä POPS 2016:sta.

Väittämä	(Täysin) eri mieltä	Ei selkeää käsitystä	(Täysin) samaa mieltä
Hyvän osaamisen tavoitetaso B1-ruotsissa on liian korkea.	42,8	34,3	22,9
Ruotsin opettajien kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat liikaa ylä- ja alaluokilla.	11	35,7	52,9
Ruotsin tavoitteet on ilmaistu riittävän tarkasti POPS 2016 perusteissa	28,6	37,1	34,3
POPS 2016 antaa riittävästi tukea kielitaidon arvioinnille	36	31,4	32,9
Pidän POPS 2016:ta sisältyvää Kehittyvän kielitaidon asteikkoa hyödyllisenä.	25,7	47,1	27,2
Painettu oppikirja on tärkein opetusväline.	10	14,3	75,7
Minulla on riittävästi mahdollisuuksia osallistua pohjoismaiseen yhteistyöhön (esim. ystävyyskoulutoiminta, projektit).	42,8	41,4	15,8
Ruotsin kielen vapaaehtoisuus ylioppilastutkinnoissa heikentää oppilaiden motivaatiota opiskella ruotsin kieltä.	10	18,6	71,4
Viihdyn tässä koulussa.	4,3	8,6	87,1

Tavallisin tapa antaa oppilaille formatiivista palautetta on oppitunneilla tai heti tunnin jälkeen annettu suullinen palaute, jota opettajat antavat yksittäisille oppilaille ja myös koko ryhmälle (43 %). Toiseksi eniten käytetään Wilma-viestiä (37 %), johon on mahdollista laittaa lyhyt sanallinen kuvaus oppilaan työskentelystä ja viesti menee samalla myös huoltajille. Kolmanneksi tavallisin formatiivisen palautteen antamistapa on kirjallinen palaute oppilaalle (8 %). Opettajat lisäävät usein palautteensa hymynaamoja, tarroja ja peukutuksia oppilasta kannustaakseen.

Opettajakyselyssä haluttiin myös tietää, mitkä tekijät edistävät tai vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista ruotsin opetuksessa. Monet asiat olivat opettajille samaan aikaan sekä tavoitteiden saavuttamista edistäviä että niiden saavuttamista vaikeuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi hyvä työrauha tai vastaavasti huono työrauha. Taulukkoon 12 on koottu opettajien vastauksissa kaikkein useimmin esiin nousseita asioita kysymykseen vastanneen opettajan näkökulmasta. Suluissa kerrottu mainintojen frekvenssit.

TAULUKKO 12. B1-ruotsin tavoitteiden saavuttamista edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä.

Mitkä tekijät edistävät tai vaikeuttavat B1-ruotsin tavoitteiden saavuttamista?	
Edistäviä tekijöitä	Vaikeuttavia tekijöitä
hyvät oppimateriaalit (16)	huono työrauha (20)
pienet ryhmät (7)	oppituntien vähäisyys, pitkät tauot (19)
hyvät opetustilat (7)	oppilaiden heterogeenisyys (17)
toimivat laitteet ja välineet (7)	suuret ryhmät (17)
resurssiopettaja saatavilla (6)	asenteet (14)
ryhmän hyvä ilmapiiri ja motivaatio oppia (5)	motivaation puute (10)
tuntien jakautuminen tasaisesti lukujärjestykseen (1)	niukat erityisopettajan/resurssiopettajan resurssit (9)
opettajan oma osaaminen, pedagogisen osaamisensa kehittämishalukkuus (1)	eriyttämisen vaikeus ylös- ja alaspäin (5)
opettajan persoona (1)	eriyttämiseen sopivan oppimateriaalin puute (4)

Oppilaiden opiskelun puute, kielteiset asenteet ja heikko osaaminen ovat opettajien mukaan yhteydessä ruotsin tuntien työrauhaan. Jo yksikin huonosti motivoitunut oppilas voi vaikuttaa koko ryhmän ilmapiiriin ja viedä opettajan aikaa opettamiselta. Toisaalta taas opettajan persoonalla on tärkeä merkitys oppilaiden mielenkiinnon herättämisessä ja ylläpitämisessä. Opettajavastauksissa nousi esiin myös tarve saada tunneille resurssi- tai erityisopettaja auttamaan työrauhan säilyttämisessä. Tähän tarpeeseen kouluissa onkin vastattu hyvin, sillä 76 % opettajista totesi jo edellä saavansa tunneille tarvittaessa erityisopettajan.

- Ruotsin opetuksen tavoitteiden saavuttamista vaikeuttavia tekijöitä ovat oppituntien huono työrauha, oppituntien pieni määrä ja joskus pitkätkin tauot kurssien ja tuntien välillä sekä oppilaiden heterogeenisyys.

Useissa opettajien vastauksissa kritisoitiin oppituntien pientä määrää luokilla 7–9. Jaksojärjestelmästä johtuen tuntien välillä saattaa olla useamman viikon tauko, mikä tarkoittaa, että jo käsitellyjä asioita on kerrattava uudelleen ja uudelleen. B1-ruotsin vuosiviikkotuntimäärää ollaan nostamassa syksystä 2024 alkaen, jolloin tuntijakoon tuleva B1-ruotsin lisätunti sidotaan nimenomaan 7. vuosiluokalle. Tuntimäärän lisäyksen toivotaan auttavan oppimistavoitteiden saavuttamista.

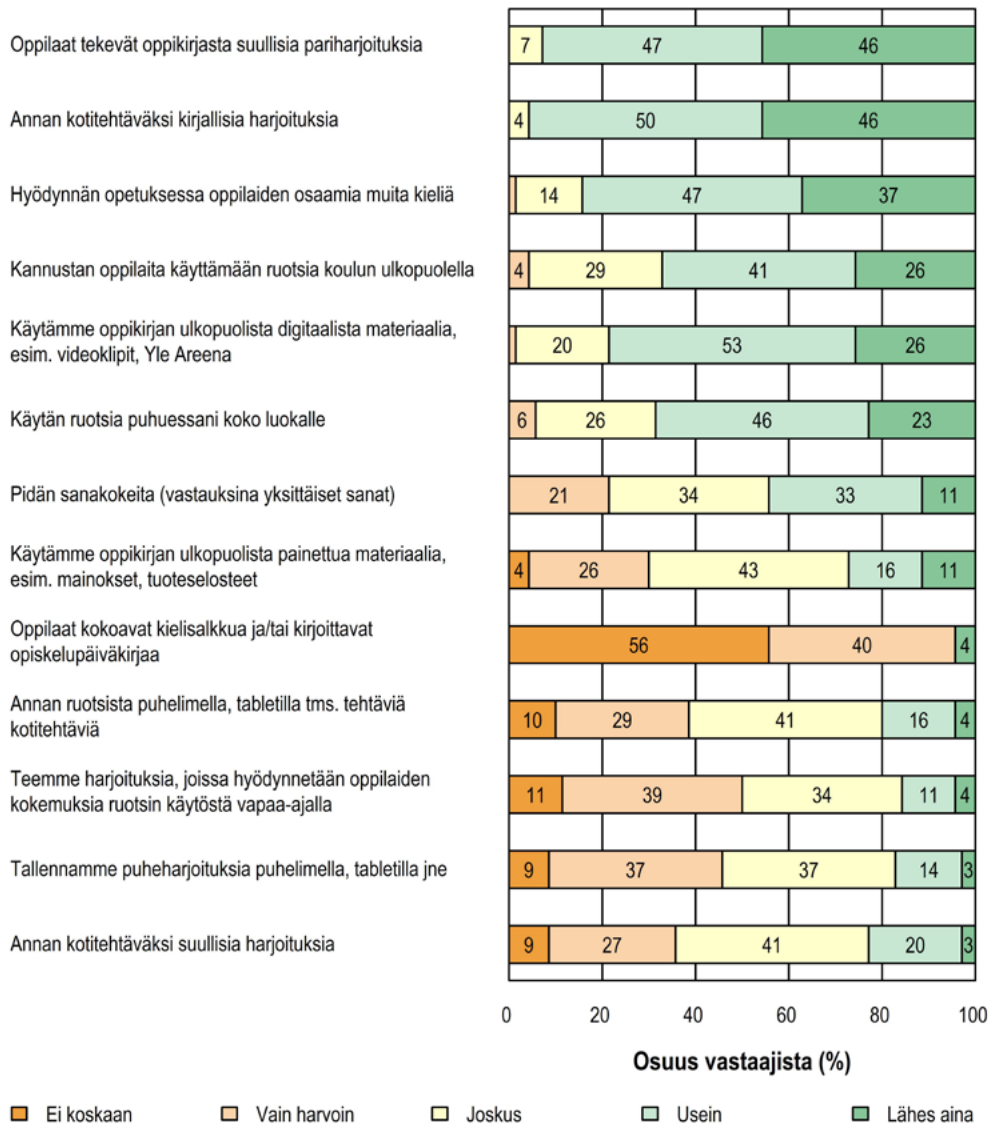
Oppilasaineen heterogeenisuuden lisääntyminen mainittiin useammassakin opettajavastauksessa yhtenä tavoitteiden saavuttamista vaikeuttavana tekijänä. Opettajat kaipasivat lisää oppimateriaalia sekä ylös- että alaspäin eriyttämiseen. Yksittäisessä opettajavastauksessa toivottiin enemmän samantyyppistä, oppilaita innostavaa harjoituskirjamateriaalia kuin englannissa jo on.

Oppituntien työskentelytavat

Opettajakyselyn lopussa oli 19 väittämän kysymyspatteristo ruotsin oppituntien työskentelytavoista. Osin samoja väittämiä käytettiin vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnissa vuonna 2013 (Härmälä ym. 2014; Hildén ym.2014) ja myös oppilaskyselyssä.

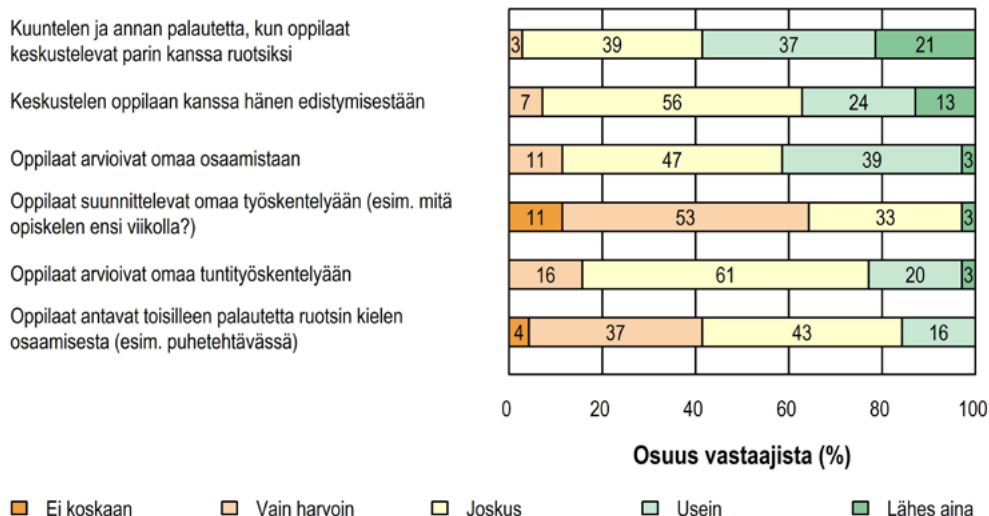
Väittämistä muodostui kaksi faktoria. Faktorille 1 latautui voimakkaimmin erilaiset tavat antaa palautetta ja arvioida omaa osaamistaan, kirjalliset kotitehtävät ja kannustus ruotsin käyttöön koulun ulkopuolella. Faktorille 2 latautui puolestaan väittämiä, jotka sisälsivät joitain oppituntien harvinaisempia työskentelytapoja, kuten vapaa-ajan kielenkäyttötilanteiden hyödyntäminen ja yleensäkin digitaalisuuden hyödyntäminen koti- ym. tehtävissä. Myös muissa yhteyksissä (Oinas ym. 2023) on todettu, että kielten opettajat käyttävät eri aineiden opettajista vähiten digitaalista teknologiaa opetuksessaan ja silloinkin etupäässä valmiiksi strukturoitujen tehtävien tekemisessä tai pelillisissä opiskelutilanteissa. Syynä digitaalisuuden vähäiseen käyttöön oli esimerkiksi opettajan heikko luottamus omiin digitaitoihinsa. DigiVOO 2023 -raportissa (Oinas ym. 2023) todetaan lisäksi, että oppituntien digitaalisuudella voitaisiin lisätä oppituntien kiinnostavuutta ja oppilaiden yrittämistä.

Opettajakyselyn perusteella eniten ruotsin tunneilla käytetään oppikirjan suullisia pariharjoituksia, joista opettaja antaa oppilaille palautetta. Kotitehtäväksi annetaan kirjallisia harjoituksia ja tunneilla käytetään myös jonkin verran oppikirjan ulkopuolista digitaalista materiaalia. Opettajat hyödyntävät opetuksessaan oppilaan osaamia muita kieliä ja kannustavat oppilasta käyttämään ruotsia koulun ulkopuolella. Opettaja myös puhuu ruotsia luokalle. Oppituntien työskentelytapojen osuudet opettajakyselyn vastauksissa on koottu kuvioon 21.



KUVIO 21. Oppituntien työskentelytavat opettajavastauksissa (n = 70).

Erilaisten palaute ja arviointitapojen osalta tavoitteet toteutuvat tyydyttävästi (kuvio 22): opettajat keskustelevalt oppilaiden kanssa heidän edistymisestään ainakin joskus, oppilaat arvioivat omaa osaamistaan ja tuntityöskentelyään sekä antavat myös jonkin verran palautetta toisilleen. Sen sijaan oppilaiden oman työn suunnitteleminen jää heikoksi samoin kielisalkun ja opiskelupäiväkirjan käyttö. Lähes puolet oppilaista (44 %) suunnittele omaa seuraavan viikon ruotsin opiskeluaan vain harvoin tai ei koskaan.



KUVIO 22. Oppituntien työtavat opettajavastauksissa (n = 70).

B1-ruotsin oppimistulosten arviointi järjestettiin heti koronapandemian helpottamisen jälkeen ja siksi opettajilta kysyttiin myös, kuinka monta viikkoa arviointiin osallistuvat oppilaat olivat olleet etäopetuksessa lukuvuosien 2020–2021 aikana. Vastausten mukaan etäviikkojen lukumäärä vaihteli: syksyllä 2021 kouluista valtaosa (93 %) ei ollut ollut yhtään viikkoa etäopetuksessa, syksyllä 2020 yli puolet kouluista (63 %) oli ollut koko ajan lähiopetuksessa. Keväällä 2021 etäopetuksessa oli oltu kaikkein yleisimmin: 46 % kouluista neljä viikkoa tai enemmän, tosin vajaa kolmannes kouluista (31 %) oli silloinkin koko ajan lähiopetuksessa.

- Opettajien mielestä oppilaiden ruotsin kielen osaaminen on heikentynyt viimeisen viiden vuoden aikana.
- Lähes puolet ruotsin opettajista on miettinyt alan vaihtoa.

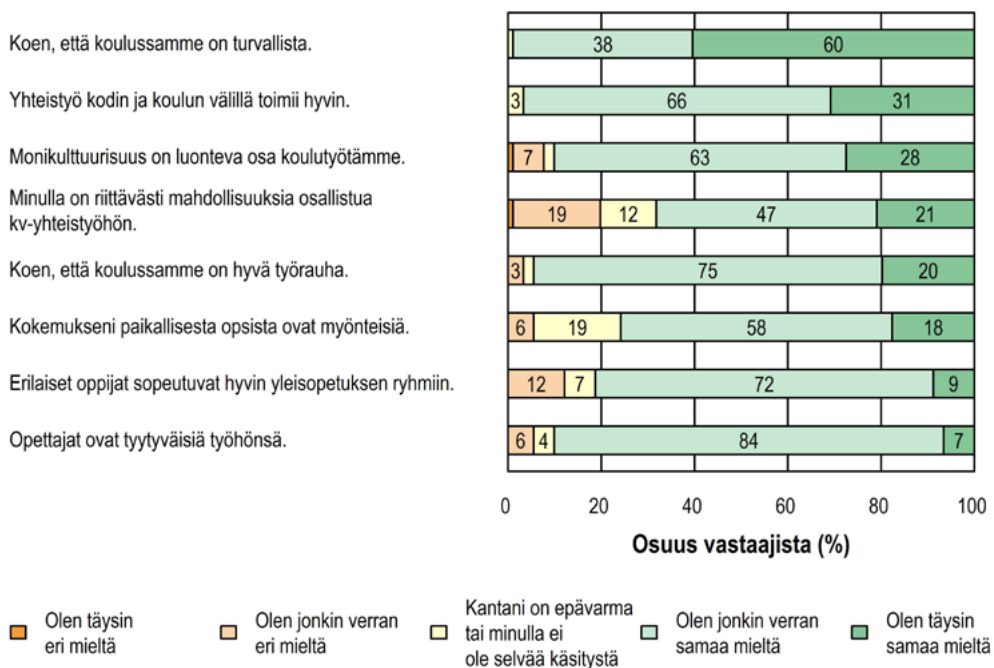
Pandemian aikaiset poikkeukselliset opetusjärjestelyt olivat opettajien käsitysten mukaan vaikuttaneet ruotsin opetukseen jonkin verran. Opetuksen sisältöjä oli jouduttu muokkaamaan ja aiemmin opittua kertaamaan kuitenkin vain vähän (49 %), vajaassa kolmanneksessa kouluja paljon. Oppilaiden osaamiserot olivat opettajien käsitysten mukaan lisääntyneet puolessa kouluja paljon luokilla 8–9. Opettajista valtaosa (88 %) koki, että oppilaiden ruotsin kielen osaaminen on heikentynyt viimeisten viiden vuoden aikana.

Opettajien työn yleinen kuormittavuus oli joka toisen opettajan mukaan lisääntynyt paljon, runsaan kolmanneksen mukaan jopa erittäin paljon. Lähes puolet opettajista olikin miettinyt alan vaihtoa joko erittäin paljon tai paljon. Ruotsin opettajista noin neljäsosa oli edelleen pääosin tyytyväinen työhönsä.

3.1.5.2 Rehtorikyselyn tulokset

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

Rehtorikyselyssä oli kahdeksan väittämää, joilla kartoitettiin rehtorien käsityksiä muun muassa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, koulun työrauhasta ja opettajien työtyytyväisyydestä. Vastausasteikon ääripäät olivat *täysin samaa mieltä-täysin eri mieltä*. Väittämien vastausosuudet on esitetty kuviossa 23.



KUVIO 23. Rehtorikyselyn (n = 91) väittämien vastaukset.

Rehtorien käsitykset olivat kaikista väittämien sisällöistä hyvin myönteiset: rehtorien mielestä koulussa on turvallista, yhteistyö kodin ja koulun välillä toimii hyvin, koulussa on hyvä työrauha ja opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä. Rehtorien mahdollisuus osallistua kansainväliseen

yhteistyöhön oli väittämistä ainoa, josta noin viidennes vastaajista oli eri mieltä. Myös erilaisten oppijoiden sopeutuminen yleisopetuksen ryhmiin ja rehtorien kokemukset paikallisesta opetus-suunnitelmatyöstä jakoivat jonkin verran mielipiteitä.

Rehtoreilla oli myös mahdollisuus kertoa, miten poikkeusolot, kuten koronasta johtunut etä-opetus, olivat vaikuttaneet ruotsin kielen opetukseen koulussa. Vastauksia kysymykseen saatiin 91 rehtorilta. Rehtoreista 22 koki, että poikkeusolot eivät olleet vaikuttaneet ruotsin opetukseen juurikaan tai eivät ainakaan enempää kuin muihinkaan oppiaineisiin. Neljän rehtorin mielestä etäopetus oli vaikeuttanut ruotsin opetusta esimerkiksi yksilöllisen ohjauksen vähenemisenä (n = 8) ja tuen tarpeiden ja tukiopetuksen lisääntymisenä (n = 6). Rehtoreista 13 nosti esiin, että erityisesti ruotsin opetuksessa on ollut havaittavissa poissaolojen määrän lisääntyminen ja opiskeluinnon lasku entisestään. Myös opettajien poissaolojen vaikutus oppimisen jatkuvuuteen mainittiin. Neljän rehtorin vastauksessa viitattiin suoraan opetus- ja oppimisvajeeseen. Vaikka ruotsin opettajat ovat keksineet uusia menetelmiä etäopetukseen, niin erityisesti suullisen kieli- taidon harjaannuttaminen kärsi rehtorien mielestä pandemian aikana (n = 4).

3.2 Ruotsin oppimista tukevat työskentelytavat ja niihin liittyvät tekijät

Ruotsin tuntien työtavoilla oli yhteys oppilaiden ruotsin kielen osaamiseen. Oppituntien perinteiset työskentelytavat, kuten kirjalliset kotitehtävät, ja erilaiset arviointi- ja palaute-käytänteet selittivät oppilaiden osaamisesta 10 %.

Ruotsin oppituntien työskentelytavat olivat korona-aikanakin pysyneet oppilaiden mielestä varsin perinteisinä eikä nykuteknologian tuomia mahdollisuuksia juurikaan hyödynnetty esimerkiksi puhumisen harjoittelussa. Tavallisin työskentelytapa ruotsin oppitunneilla oli oppi-kirjan suulliset pariharjoitukset ja sanakokeet. Kielitietoisuus ja ruotsin kielen näkyminen koko koulun toimintakulttuurissa, esimerkiksi teemapäivien yhteydessä, oli hyvin vähäistä. Rohkaiseva havainto kuitenkin on, että oppituntien arviointikäytänteet olivat melko moni-puoliset ja oppilaat harjoittivat esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia jonkin verran.

Oppilaiden koulun ulkopuolinen ruotsin harrastaminen sen sijaan on vähäistä, ja se seliti osaamisesta vain 8 %. Valtaosa oppilaista ei käytä ruotsia koulun ulkopuolella koskaan. Ainoat tilanteet, joissa ruotsia käytetään edes joskus, ovat kuulutusten kuunteleminen esimerkiksi junassa ja lentokoneessa ja ruotsinkielisten TV-sarjojen ja elokuvien katseleminen.

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

3.2.1 Oppimista tukevat työskentelytavat koulussa

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

Tavallisin työskentelytapa ruotsin oppitunneilla oli oppilaiden mielestä oppikirjan suulliset pari-harjoitukset. Kysymykseen vastanneista oppilaista 56 % ilmoitti niitä tehtävän tunneilla usein tai lähes aina. Perinteisiä sanakokeita kysymykseen vastanneiden oppilaiden mukaan pidettiin joskus (41 %) tai usein/lähes aina (45 %). Opettaja käytti ruotsin kieltä luokalle puhuessaan usein tai lähes aina (65 %). Runsas puolet oppilaista oli sitä mieltä, että he pystyivät keskittymään ruotsin tunneilla oppimiseen ja tehtävien tekemiseen usein tai lähes aina, mikä tarkoittaa, että ruotsin tunneilla oli oppilaiden mukaan yleensä hyvä työrauha (vrt. luku 4.4.3). Merkille pantavaa kuitenkin on, että noin joka viides oppilas pystyi keskittymään ruotsin tunneilla tehtävien tekemiseen vain harvoin tai ei koskaan. Runsas neljännes oppilaista vastasi voivansa keskittyä oppimiseen ja tehtävien tekemiseen joskus.

Oppilaiden muun kielitaidon hyödyntäminen oli ruotsin tunneilla melko vähäistä: runsas kolmannes oppilaista oli sitä mieltä, että esimerkiksi muiden kielten sanastoa ei hyödynnetty ruotsin sanaston opiskelussa koskaan tai vain harvoin. Tulos on yllättävä, sillä ruotsin kielessä on paljon sanoja, jotka ovat lähellä englannin tai suomen vastaavia, ja näitä samankaltaisuuksia olisi hyvä oppilaille osoittaa myös ruotsin sanaston opettelussa. Eri kielten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien esille tuominen myös ruotsin sanajärjestyksen opettelussa voi helpottaa oppilaita ymmärtämään, miten ruotsin sanajärjestys eroaa muiden kielten sanajärjestyksestä. Keskeisten kielitiedon käsitteiden käyttäminen sisältyy myös POPS 2016 kuvauksiin, joten tämä olisi hyvä huomioida eri kielten opettajien yhteistyötä suunniteltaessa.

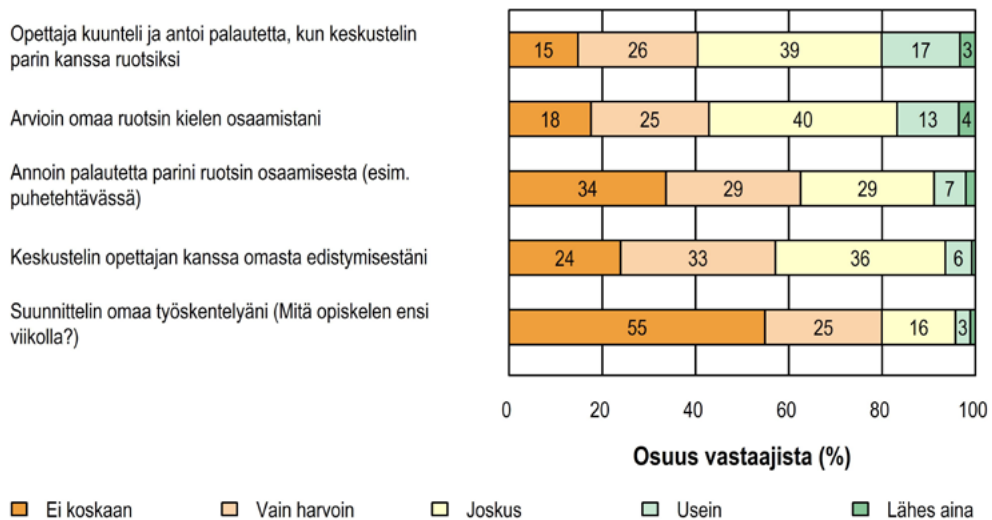
Ruotsin kielen näkyvyys koulun muussa toiminnassa oli arviointiin osallistuneiden oppilaiden mielestä varsin heikkoa: joka toinen oppilas koki, että hän ei voi koskaan hyödyntää ruotsin kielen osaamistaan esimerkiksi koulun teemapäivissä. Tämä on varsin yllättävä ja huolestuttava havainto, ja vaatii korjausliikkeitä myös koulun johdon taholta. Kun ruotsin kieli on oppituntien ulkopuolella oppilaille muutenkin hyvin heikosti näkyvä kieli ja halu sen opiskeluun myös usein heikko (ks. luku 3.3), niin kouluissa tulee miettiä keinoja tilanteen korjaamiseksi. Jo POPS 2016 periaatteet kielitietoisuudesta ja eri kielten näkyvyydestä koulun arjessa kannustavat tähän suuntaan. Vaikka ruotsin opettajat kannustavat oppilaiden mielestä ainakin joskus (35 %) tai usein/lähes aina (24 %) oppilaita käyttämään ruotsin kieltä koulun ulkopuolella, ei vastuuta voi vierittää yksin ruotsin opettajan harteille vaan kyseessä on koko koulun ja myös huoltajien asia. Tästä on hyviä esimerkkejä myös muiden kielten osalta: esimerkiksi saamen etäopetuspilotin arvioinnissa (Härmälä ym. 2023) havaittiin, miten tietoisuus saamen kielistä oli lisääntynyt koko koulun tasolla etäopetuspilotin ja siihen eri kouluissa osallistuneiden yksittäistenkin oppilaiden myötä.

Erilaisista median ja appien hyödyntämisen tavoista tavallisimmat olivat oppilaiden mukaan Quizlet ja Kahoot, joita käytettiin ruotsin tunneilla ainakin joskus. Myös ruotsinkielisiä elokuvia, TV-sarjoja jne. katsottiin tunneilla useamman kuin joka toisen oppilaan mielestä joskus tai jopa useammin. Sen sijaan esimerkiksi puhelimella tai tabletilla tehtäviä kotitehtäviä opettajat eivät juurikaan antaneet (42 % ei koskaan). Lisäksi 47 % oppilaista ilmoitti, että tietoa internetin ruotsinkielisiltä nettisivuilta ei etsitty koskaan ruotsin kielen oppimistarkoituksessa, eikä puheharjoituksia tallennettu esimerkiksi tabletilla koskaan (60 %). Kaikkein vähiten ruotsin tunneilla käytettiin kielisalkkua (83 % ei koskaan). Sama havainto kielisalkun vähäisestä käytöstä on tehty Karvin aiemmissakin arvioinneissa (esim. Härmälä ym. 2014 ja 2022), joten eurooppalaisen kielisalkun hyödyntäminen kouluissa näyttää edelleen olevan valtaosalle opettajista vierasta. Eri väittämien jakauma oppilasvastauksissa on koottu kuvioon 24.



KUVIO 24. Oppituntien työtavat oppilasvastauksissa.

Oppilaskyselyn palautteen antamiseen ja itseohjautuvuuteen liittyvät väittämät on koottu kuvioon 25. Kuviosta käy selkeästi ilmi, että varsinkin oman opiskelun suunnittelu on ruotsin oppimisessa vähäistä: 55 % oppilaista ei koskaan suunnitellut seuraavan viikon työskentelyään ruotsin oppimisen osalta. Opettaja kuuntelee ja antaa pareille palautetta parikeskusteluissa (59 % vähintään joskus), mutta yksilöllinen keskustelu opettajan kanssa omasta edistymisestä on harvinaista. Oppilaista 59 % koki, että hän keskusteli opettajan kanssa kahden vain harvoin tai ei koskaan, ja vain 7 % usein tai lähes aina. Palautteen antaminen parille jakoi oppilaiden mielipiteitä: kolmannes ei antanut parille palautetta koskaan ja 29 % harvoin tai joskus. Omaa ruotsin osaamista valtaosa oppilaista arvioi ainakin joskus (59 %).



KUVIO 25. Palautteen antaminen ja itseohjautuvuus oppilasvastauksissa.

Kun oppituntien työskentelytapojen useutta vertaa opettaja- ja oppilaskyselyn vastauksissa, huomataan jonkin verran eroja. Opettajien käsitysten mukaan kaikkia työskentelytapoja harjoitettiin ruotsin tunneilla keskimäärin enemmän kuin oppilaiden käsitysten mukaan. Suurimmat erot opettajien ja oppilaiden välillä olivat muiden kielten osaamisen hyödyntämisessä, opettajan kannustamisessa ruotsin käyttöön koulun ulkopuolella, opettajan kanssa keskusteleminen omasta edistymisestä, opettajan antama palaute parikeskusteluista ja puheharjoitusten tallentaminen tabletilla tai puhelimella. Näissä työtavoissa opettajien keskimääräiset käsitykset erosivat oppilaiden keskimääräisistä käsityksistä keskimäärin yhden mittayksikön verran (ks. kuvio 26).

Opettaja käytti ruotsin kieltä puhuessaan koko luokalle

Teimme oppikirjan suullisia pariharjoituksia

Teimme sanakokeita

Hyödynsin muiden kielten osaamistani (esim. sanastoa) ruotsin tehtävissä

Opettaja kuunteli ja antoi palautetta, kun keskustelin parin kanssa ruotsiksi

Opettaja kannusti käyttämään ruotsia koulun ulkopuolella

Arvioin omaa ruotsin kielen osaamistani

Keskustelin opettajan kanssa omasta edistymisestääni

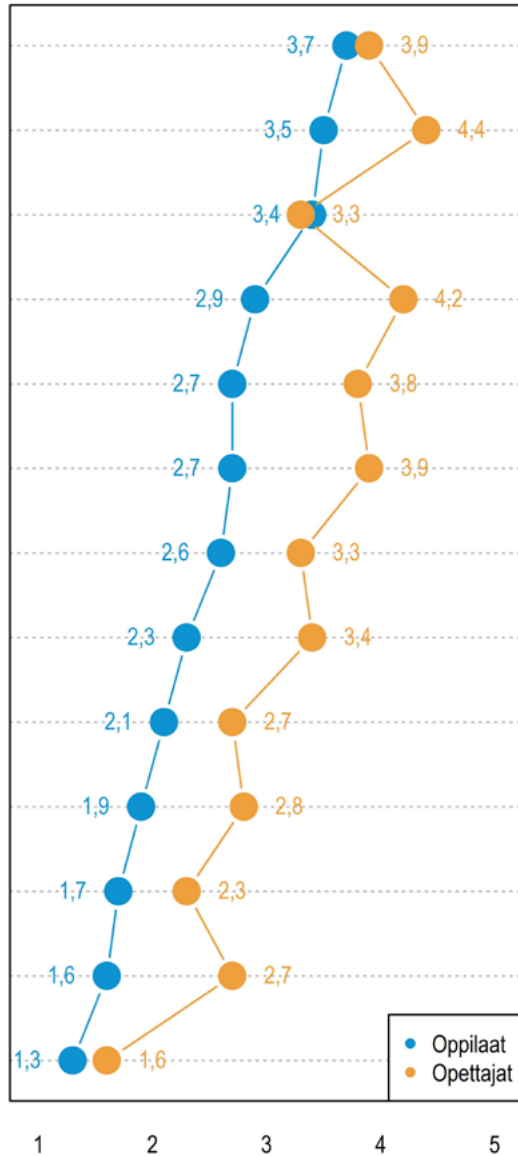
Annoin palautetta parini ruotsin osaamisesta (esim. puhetehtävässä)

Saimme ruotsista kotitehtäviä, jotka tehtiin puhelimella, tabletilla tms.

Suunnittelin omaa työskentelyäni (Mitä opiskelen ensi viikolla?)

Tallensimme puheharjoituksia puhelimella, tabletilla jne.

Kokosimme kielisalkkua tai kirjoitimme opiskelupäiväkirjaa



KUVIO 26. Oppituntien työskentelytavat oppilas- ja opettajavastauksissa.

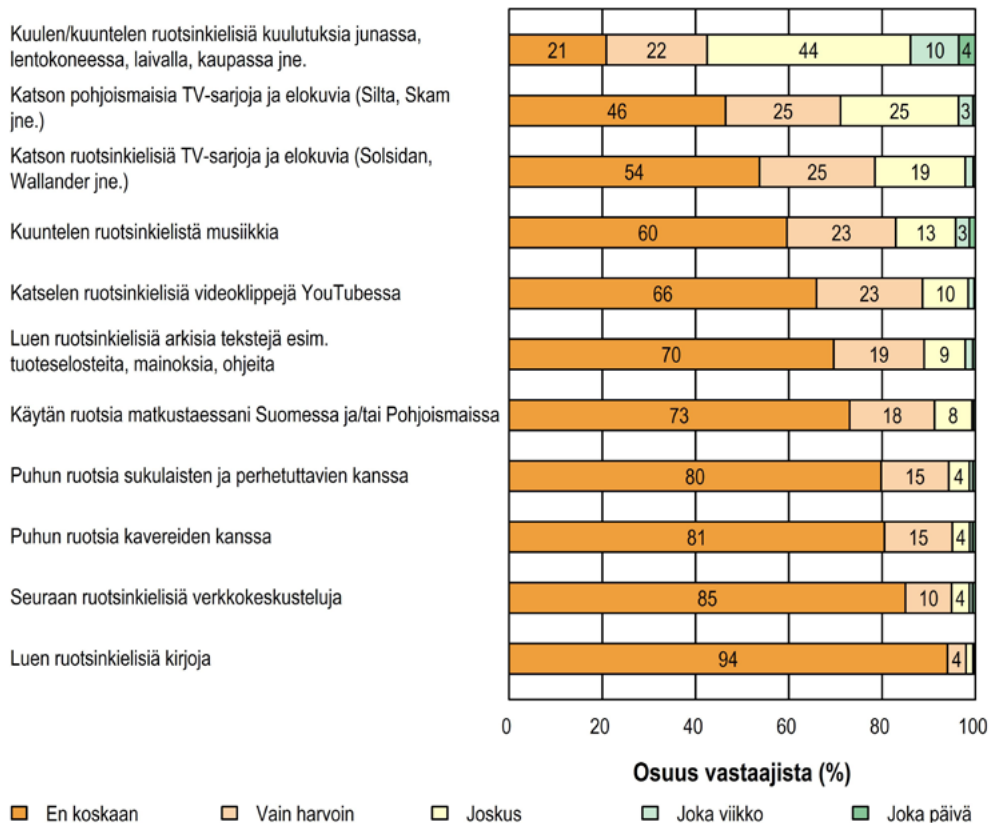
Ruotsin oppitunneilla käytetyistä työtavoista muodostettiin kaksi faktoria, joista toinen sisälsi perinteisempiä kielten oppituntien työtapoja, kuten suulliset pariharjoitukset, sanakokeet ja keskusteleminen sanajärjestyksestä, toiselle faktorille latautuivat ei niin perinteiset työtavat, kuten kotitehtävät padilla ja kielisalkku. Väittämistä 5 latautui verraten vahvasti molemmille faktoreille, joten ne tulivat mukaan molempiin summamuuttujiin.

Oppituntien työtapojen yhteyttä osaamiseen voitiin tämän jälkeen tarkastella saatujen summa-
muuttujien avulla. Tuloksena oli, että tulkintataidoissa perinteiset työskentelytavat selittivät 10 %
oppilaan osaamisesta, ei-perinteiset vain 1 %. Vastaavat prosenttiosuudet olivat tuottamistaidoissa
jonkin verran korkeammat 17 % (perinteiset) ja 11 % (ei-perinteiset). Voidaankin todeta, että
ruotsin oppitunneilla kannattaa myös jatkossa hyödyntää monipuolisia työskentelytapoja myös
digitaalisuuden ja pelillisyyden suomat mahdollisuudet huomioiden. Näin voidaan yrittää lisätä
oppilaiden mielenkiintoa ja osallisuutta omassa oppimisessaan.

3.2.2 Oppimista tukevat työskentelytavat koulun ulkopuolella

Oppilaskyselyssä oli yhteensä 11 väittämää, joilla selvitettiin oppilaiden ruotsin kielen harrasta-
mista koulun ulkopuolella. Väittämät koskivat eri medioiden käyttöä, kuten elokuvat, videoklipit,
musiikki (5 väittämää), ruotsin kielen käyttöä matkustamisessa, kavereiden ja sukulaisten kanssa
(4 väittämää) ja erilaisten ruotsinkielisten tekstien lukemista (2 väittämää). Oppilaat vastasivat
väittämiin asteikolla *en koskaan-vain harvoin-joskus-joka viikko-joka päivä*.

Vastausten jakaumat on esitetty kuviossa 27. Kuviosta huomaa selkeästi, että valtaosa oppilaista
ei käyttänyt ruotsia koskaan vapaa-ajallaan. Ne tilanteet, joissa yli puolet oppilaista oli kuitenkin
kuullut tai nähnyt ruotsia koulun ulkopuolella olivat erilaiset kuulutukset esimerkiksi junassa
tai lentokoneessa sekä pohjoismaiset TV-sarjat ja elokuvat. Erilaisia arkisia tekstejä, kuten tuote-
selosteita 70 % oppilaista ei lukenut koskaan, eikä 73 % käyttänyt ruotsia koskaan matkustaessaan
Suomessa tai Pohjoismaissa.



KUVIO 27. Ruotsin käyttö vapaa-ajalla oppilasvastauksissa.

Oppilaiden koulun ulkopuolisista käytänteistä laskettiin summamuuttujat samaan tapaan kuin oppitunneilla käytetyistä työskentelytavoista. Eri väittämät eivät kuitenkaan muodostaneet selviä ryhmiä, joten niistä tehtiin yksi summa. Summamuuttajan yhteys osaamiseen oli, että koulun ulkopuolinen ruotsin kielen harrastaminen selitti yksinään 8 % oppilaiden osaamisesta, mikä oli aavistuksen verran enemmän kuin esimerkiksi kotitehtävien tekeminen (6 %).

Tulos oppilaiden ruotsin kielen käyttämisen vähäisyydestä koulun ulkopuolella ei ole yllättävä ja antaa vahvistusta oppilaiden tässä arvioinnissa osoittamalle osaamiselle. Tuleekin pohtia, onko käyttämättömyyden vähäisyys seurausta osaamisen vähäisyydestä vai opiskelun puutteesta. Muissa yhteyksissä on kuitenkin todettu (Meriläinen & Härmälä 2023), että hyvinkin vähäisellä kielitaidolla voi osallistua monenlaisiin vieraan kielen käyttämistilanteisiin, jos siihen vain on itsellä intoa ja tarvetta. Esimerkiksi A-englannin yhdeksäsluokkalaisten kirjoitustehtävistä ilmeni, että jo A1-tasoinen oppilas voi osallistua peliyhteisöjen chattikeskusteluihin ja oppia siellä uusia sanoja ja ilmauksia, jos osallistuminen koetaan itselle tärkeäksi. Oppilaiden heikko halu oman ruotsin kielen taitonsa kehittämiseen on todellinen este oppimiselle, johon on turhaan etsitty

vastauksia jo pitkään. Tuleekin pohtia, missä määrin esimerkiksi pakollisuuden lisääminen voi tuoda ratkaisua ongelmaan, jossa osaamisella ei koeta olevan itselle mitään hyötyä. Vai eikö hyöty-näkökulma ole konkretisoitunut oppilaille riittävän selkeästi ja niin, että he näkisivät ruotsin kielen merkityksen jatko-opintojen ja työelämän näkökulmista?

Yhteenvetona oppilaiden ruotsin kielen käyttämisestä oppituntien ulkopuolella voidaan todeta, että opetussuunnitelman tavoitteet koulun ulkopuolisesta ruotsin kielen käytöstä toteutuvat vain heikosti, mikä tarkoittaa, että oppilaat eivät juurikaan käytä ruotsin kieltä vapaa-ajallaan.²⁰

3.3 Oppilaiden käsitykset

Oppilaiden käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsista pitämisestä olivat keskimäärin neutraalit. Yli puolet oppilaista kokee ruotsin kuitenkin vaikeaksi oppiaineeksi, ei pidä erityisemmin sen tunneista, eikä koe osaamisesta olevan itselleen hyötyä arkielämässä, opinnoissa tai työelämässä. Ammatilliseen koulutukseen aikovien käsitykset olivat lukioon aikovien käsityksiä selkeästi kielteisemmät, samoin poikien käsitykset.

Edellisestä B1-ruotsin arvioinnista vuonna 2008 oppilaiden käsitykset ovat muuttuneet jonkin verran kielteisimmiksi. Eryityisesti ruotsista pitäminen on vähentynyt vuodesta 2008. Myös A-englantiin, matematiikkaan ja äidinkieleen verrattuna oppilaiden keskimääräiset käsitykset B1-ruotsista ovat kielteisemmät.

Oppilaiden käsitysten kartoittaminen osana oppimistulosten arviointia liittyy opetussuunnitelman perusteissa sekä yleisiin kasvatustavoitteisiin että kielenopiskelun opiskelustrategisiin ja kulttuuritaidollisiin tavoitteisiin. Perusopetuksessa tulee sen arvopohjan mukaisesti edistää suvaitsevaisuutta, kulttuurista moninaisuutta ja kielitietoisuutta sekä ymmärtää kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (OPH 2016, 16 ja 28). Näihin voidaan katsoa kuuluviksi ruotsin kielen arvostus, jota selvitettiin kielen hyödyllisyyttä ja kielestä pitämistä koskevalla 10 väittämällä.

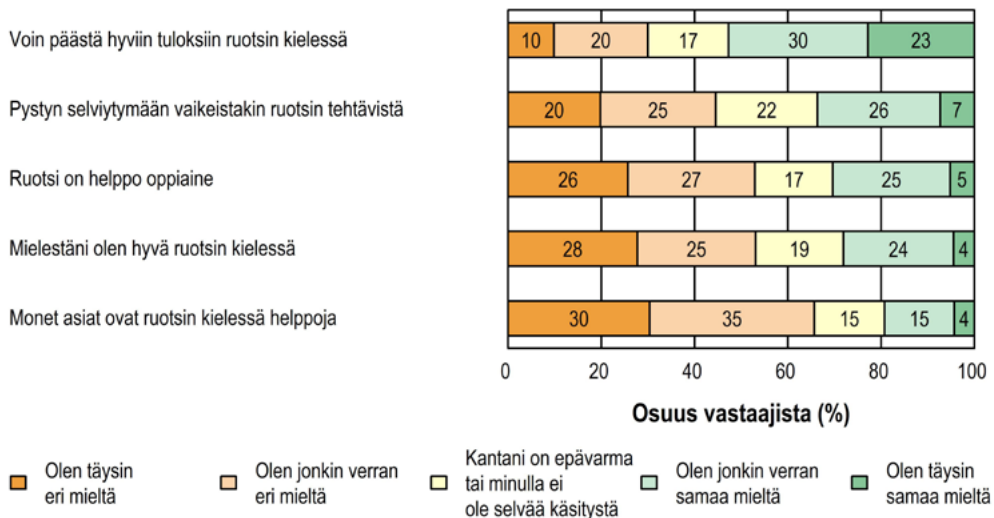
Opetussuunnitelman yleisissä kasvatustavoitteissa mainitaan myös elinikäinen oppiminen ja tavoitteellinen itsensä kehittäminen, joiden aineksia ovat omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen (OPH 2016, 19). Kyselyssä oppilaan käsitystä itsestään oppijana selvitettiin 5 väittämällä. Oppilas vastaa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

²⁰ Arvot 1–2,49 = heikosti; 2,50–3,49 = tyydyttävästi; 3,50–4,49 = hyvin; 4,50–5,00 = erinomaisesti.

3.3.1 Käsitys omasta osaamisesta

Oppilaiden käsitykset omasta ruotsin kielen osaamisestaan olivat keskimäärin neutraalit (ka 2,7). Tyttöjen ja poikien käsityksissä ei ollut juurikaan eroja (ka tytöt 2,8; pojat 2,6). Sen sijaan oppilaiden jatkokoulutussuunnitelmat näkyivät selkeästi käsityksissä omasta osaamisesta: ammatilliseen koulutukseen aikovien käsitykset olivat jonkin verran kielteiset (ka 2,4), lukioon aikovien neutraalit (ka 2,9). Lukioon aikovien tyttöjen käsitys omasta osaamisesta oli keskimäärin myönteinen, ammatilliseen koulutukseen aikovilla pojilla pikemminkin kielteinen.

Runsas puolet oppilaista koki, että heidän oli mahdollista päästä ruotsissa hyvin tuloksiin. Ruotsi koetaan kuitenkin vaikeaksi oppiaineeksi (53 %) ja monet asiat ruotsissa ovat vaikeita (65 %). Joka toisella oppilaalla usko omaan osaamiseen on heikko. Oppilaiden vastaukset omaa osaamista koskeviin väittämiin on koottu alla kuvioon 28.

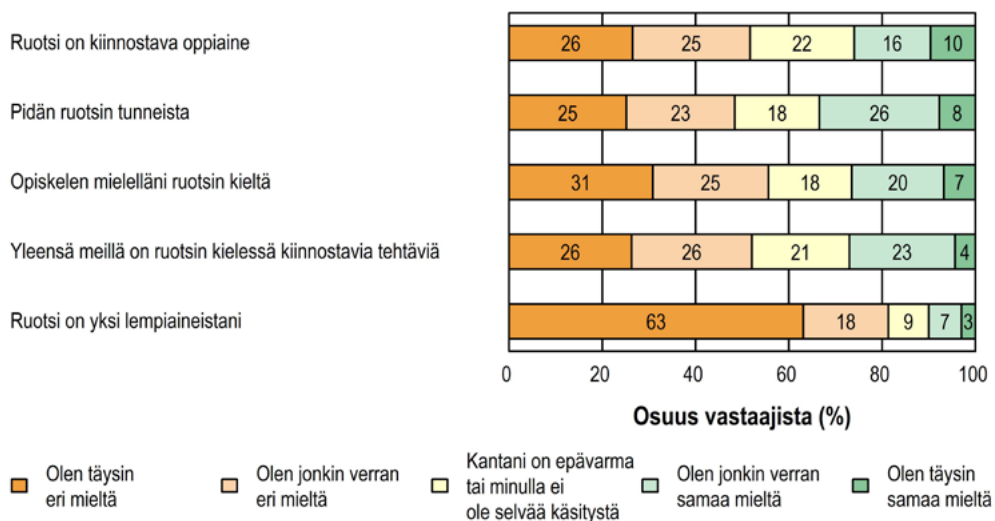


KUVIO 28. Käsitukset omasta ruotsin osaamisesta oppilasvastauksissa.

Käsitukset omasta osaamisesta eivät vaihdelleet AVI-alueittain eikä kuntatyyppin mukaan. Myöskään huoltajien koulutustaustalla ei ollut yhteyttä oppilaiden käsityksiin omasta ruotsin osaamisestaan.

3.3.2 Ruotsista pitäminen

Myös oppilaiden ruotsista pitämistä kartoitettiin viidellä väittämällä (kuvio 29). Oppilaiden keskimääräiset käsitykset ruotsista oppiaineena olivat aavistuksen verran kielteiset (ka 2,4). Oppilailla ei siis ole keskimääräisesti tarkasteltaessa selkeää käsitystä siitä, pitävätkö he ruotsin tunneista vai eivät. Käsitysten jakautuminen tulee selkeästi esille myös yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa. Kolmannes oppilaista piti ruotsin tunneista, mutta yli puolet oppilaista ilmoitti, että he eivät pidä ruotsin tunneista. Vajaalla viidenneksellä ei ollut selkeää kantaa asiaan. Lähes kahdelle oppilaalle kolmesta ruotsi ei ole yksi koulun mieluisimmista oppiaineista. Ero A-englannin vastaaviin tuloksiin on silmiinpistävä (Härmälä & Marjanen 2022).



KUVIO 29. Ruotsin kielestä pitäminen oppilasvastauksissa.

Tyttöjen ja poikien välillä oli selkeä ero ruotsin tunneista pitämisessä. Tyttöjen käsitykset ruotsin tunneista olivat neutraalit (ka 2,6). Pojat sen sijaan eivät pitäneet ruotsista oppiaineena, ja heidän käsityksensä olivat selkeästi kielteiset (ka 2,1). Se, että pojat eivät erityisemmin pidä ruotsin tunneista, on näin ollen yksi selittävä tekijä poikien ruotsin kielen heikommalle osaa- miselle ja selittänee osaltaan myös sitä, miksi pojat eivät jaksaneet yrittää parastaan esimerkiksi kirjoitustehtävissä.

Lukioon aikovat oppilaat pitivät ruotsista selkeästi enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat. Lukioon hakevien keskimääräiset käsitykset olivat niukasti myönteiset (ka 2,6) kun ne ammatilliseen koulutukseen aikovilla olivat pikemminkin kielteiset (ka 2,1). Suurimmat erot ruotsista pitämisessä olivat lukioon aikovien tyttöjen (ka 2,7) ja ammatilliseen koulutukseen

aikovien poikien (ka 1,7) välillä. Sen sijaan S2- ja ei S2-oppilaiden välillä ei juurikaan ollut eroja ruotsista pitämisen suhteen. Myöskään vanhempien koulutustaustalla (peruskoulu vs. yliopisto) ei näyttänyt olevan yhteyttä lapsen ruotsista pitämiseen.

3.3.3 Ruotsin hyödyllisyys

Oppilaiden keskimääräiset käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat neutraalit (ka 2,7). Oppilaat eivät siis selkeästi koe ruotsin kielen osaamisesta olevan itselleen hyötyä jokapäiväisessä elämässä, tulevaisuudessa opinnoissa eikä työelämässä. Ruotsin hyödylliseksi kokemisessa oli kuitenkin selkeitä eroja tyttöjen ja poikien välillä: tyttöjen käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat neutraalit (ka 3,1), pojilla pikemminkin kielteiset (ka 2,3). Näyttääkin siltä, että erityisesti poikien on vaikea nähdä ruotsin osaamisesta olevan itselleen hyötyä.

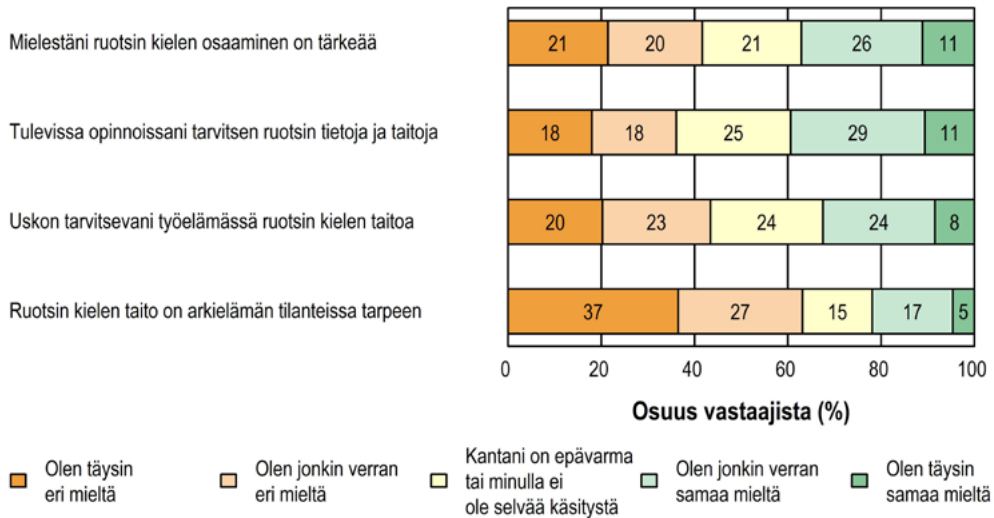
Ruotsin kokeminen hyödyllisenä on yhteydessä myös oppilaiden jatko-opintosuunnitelmiin. Lukioon aikovat kokevat ruotsin hyödylliseksi (ka 2,9), ammatilliseen koulutukseen aikovilla käsitykset ovat neutraalit (ka 2,4). Tulos haastaa monin tavoin ne lukuisat selvitykset, tutkimukset jne., joissa toistuvasti todetaan, että suomalaisessa työelämässä ruotsi on englannin ohella yksi eniten tarvittu kieli (EK 2014). Sukupuolittain tarkasteltuna lukioon aikovien tyttöjen käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat neutraalit (ka 3,2), kun ne olivat ammatilliseen koulutukseen aikovilla kaikkein kielteisimmät (ka 2,1).

Huoltajien koulutustaustalla ei ollut yhteyttä oppilaiden kokemaan ruotsin kielen hyödyllisyyteen: niin perusasteen, toisen asteen kuin korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden huoltajien lapsilla käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat keskimäärin neutraalit. Jos kuitenkin huoltajien koulutustaustaa tarkastellaan rinnan lapsen sukupuolen kanssa, niin huomataan, että poikien osalta käsitykset ruotsin hyödyllisyydestä olivat keskimäärin kielteiset, tyttöjen neutraalit.

Myöskään alueellisesti tarkasteltaessa oppilaiden käsityksissä ruotsin hyödyllisyydestä ei ollut eroja: käsitykset olivat neutraalit eri puolilla maata, joskin pojilla aavistuksen verran tyttöjä kielteisemmät. Tulos on sikäli mielenkiintoinen, että esimerkiksi Kosusen (2016) mukaan Etelä-Suomen metropolialueella monipuolinen kielitaito olisi varsinkin koulutetuissa perheissä eräänlainen statussymboli, joka vaikuttaa sitten lasten kouluvalintoihin (ks. myös Kangasvieri 2021). Tämän arvioinnin tulosten mukaan ruotsin kielen osaaminen ei kuitenkaan näyttäisi olevan erityisen hyödyllistä edes Etelä-Suomessa, eikä ainakaan silloin, jos ruotsin osaamisen tärkeyttä verrataan englannin vastaavaan (Härmälä & Marjanen 2022).

Yksittäisistä ruotsin hyödyllisyyttä koskevista väittämistä havaitaan, että vaikka 64 % oppilaista ei koe ruotsin osaamista esimerkiksi arkielämän tilanteissa tärkeäksi, niin runsas viidennes on asiasta eri mieltä (kuviot 30). Myös ruotsin kielen tarpeellisuus työelämässä jakoi oppilaiden mielipiteitä: noin kolmannes oppilaista uskoo tarvitsevansa ruotsin kieltä työelämässä, lähes puolet ei. Tässä onkin yksi ruotsin kielen opetuksen kehittämiskohteista: miten opetuksessa voidaan lisätä oppilaiden mahdollisuuksia käyttää kieltä jokapäiväisessä kanssakäymisessä ja miten informoida heitä ruotsin kielen hyödyllisyydestä työelämässä? Perusopetuksen kouluista noin 10 % on ruotsinkielisiä (runsas 200), joten yhteistyömahdollisuuksia niiden kanssa tulee

hyödyntää nykyistä enemmän. Työelämän kielitaitotarpeita määriteltessä on syytä tutkia, missä määrin ruotsin kielen osaamisvaatimus toteutuu käytännössä: edellytetäänkö ruotsin kielen osaamista oikeasti esimerkiksi työnhakutilanteissa ja jos edellytetään, niin millaista kielitaitoa ja missä tilanteissa?



KUVIO 30. Ruotsin hyödyllisyys oppilasvastauksissa.

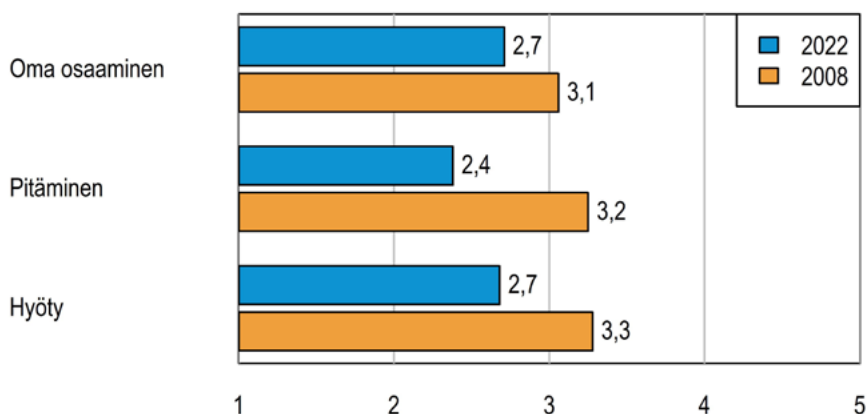
Yhteenvedon voidaan todeta, että oppilaiden käsitykset ruotsin kielen hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja ruotsista pitämisestä jakaantuivat jonkin verran: osalla oppilaita käsitykset olivat varsin kielteiset, osalla pikemminkin myönteiset. Erityisesti poikien kielteiset käsitykset ruotsin kielen hyödyllisyydestä ovat kuitenkin suuri haaste ruotsin opetukselle. Pojat eivät koe ruotsin kieltä hyödylliseksi oppiaineeksi, eivätkä ehkä siksi myöskään pidä ruotsin tunteista. Käsitysten kielteisyys heijastuu myös poikien osaamiseen ja sinnikkyYTEEN oppia ruotsia. SinnikkyYDEN puute näkyi tässä arvioinnissa sen ajan pituudessa, jonka pojat käyttivät tehtävien tekemiseen. Poikien käsitykset omasta ruotsin osaamisestaan eivät kuitenkaan ole tyttöjen käsityksiä kielteisemmät, joten ruotsin opetuksessa tulee miettiä keinoja, joilla hyödyllisyyden kokemusta nimenomaan poikien näkökulmasta voidaan vahvistaa oppitunneilla. Millaisilla ruotsin tuntien työtavoilla pojat saataisiin innostumaan ruotsin opiskelusta ja havaitsemaan osaamisen hyödyllisyys omassa elämässään? Oppilaiden onnistumisen kokemuksia tulee vahvistaa luomalla tunneille oppimiselle otollinen ja kannustava ilmapiiri, joissa jokaisen on turvallista näyttää osaamistaan.

3.3.4 Oppilaiden keskimääräiset käsitykset

Oppilaiden keskimääräiset käsitykset vuoden 2008 B1-ruotsin arvioinnissa (Tuokko 2009) ja kevään 2022 arvioinnissa on esitetty kuviossa 31. Kuviosta huomataan, että kaikilla kolmella ulottuvuudella oppilaiden käsitykset ovat tulleet kielteisimmiksi vuoden 2008 jälkeen. Erityisen paljon on heikentynyt ruotsin tunneista pitäminen, lähes yhden yksikön. Tulos on hälyttävä monessakin mielessä. Myös Karvin muiden oppimistulosten arviointien perusteella tiedetään, että koulussa on tuskin mitään oppiainetta, joka olisi kaikkien oppilaiden lempiaine, mutta mikä tekee B1-ruotsista erityisen vähän pidetyn yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa? Ja mikä on vähentänyt pitämistä entisestään viimeisen 14 vuoden aikana?

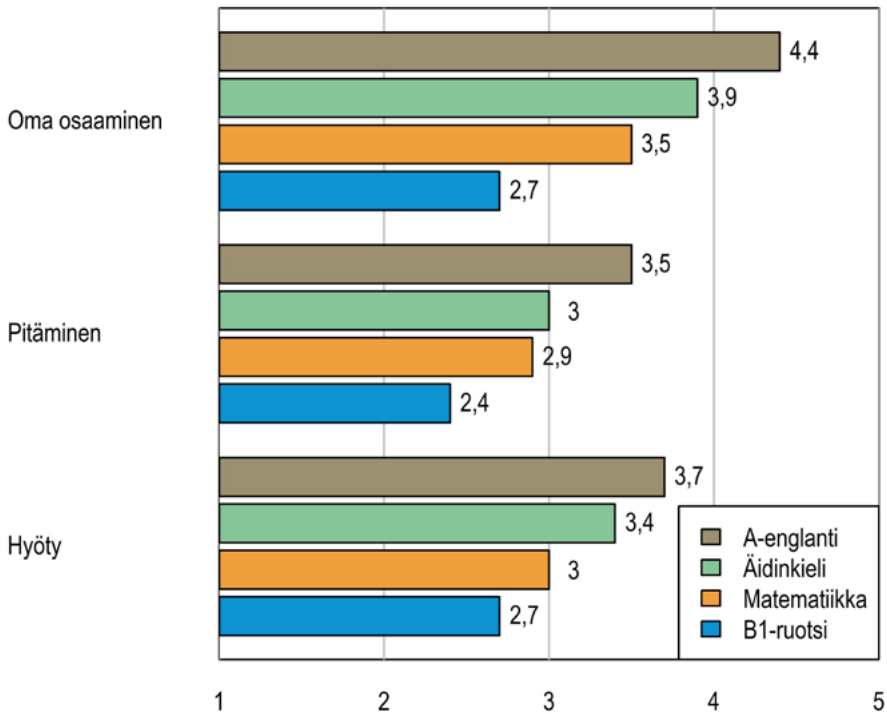
Ruotsin kielestä pitäminen on kiinteässä yhteydessä ruotsin koettuun hyödyllisyyteen ja omaan osaamiseen. Myös ne ovat tarkasteluajankohtana heikentyneet, ja heikentymisen syitä on pohdittava laajemminkin. Onko esimerkiksi niin, että oppilaat eivät koe B1-ruotsin opiskelua mielekkääksi, koska he eivät vielä perusopetuksen päättövaiheessa näe ruotsin kielen osaamisesta olevan mitään konkreettista hyötyä itselleen tulevaisuudessa (ks. oppilaiden palaute luvussa 4.4.3). Työelämässä ruotsin kieltä tarvitaan vain tietyissä tehtävissä ja tietyillä alueilla ja sielläkin vain harvoin, sillä myös englantia voi käyttää nykyisin lähes kaikilla. Yhdeksäsluokkalaisten ei myöskään välttämättä osaa ajatella ruotsin osaamisen hyötyjä jatko-opintojensa kannalta. Ja kun osaamisen hyötyjä ei nähdä, ei ole halua opiskellakaan ja siksi ruotsin tunnit koetaan ikävyyttävänä. Lisäksi ruotsin oppiminen vaatii pitkäjänteistä työtä ja sitkeyttä, jota kaikilla ei välttämättä ole.

Kuviossa 31 on koottu oppilaiden käsitysten keskiarvot vuosina 2008 ja 2022. Kuviossa arvo 3 tarkoittaa neutraaleja käsityksiä (2,5–3,49), arvot 1–2 kielteisiä käsityksiä (1,0–1,49 erittäin kielteiset; 1,5–2,49 kielteiset), arvot 4–5 myönteisiä käsityksiä (3,5–3,49 myönteiset; 4,5–5,0 erittäin myönteiset).



KUVIO 31. Oppilaiden käsitysten keskiarvot vuosina 2008 ja 2022.

Ruotsin kielen epämieluisuus oppiaineena käy selkeästi ilmi myös verrattaessa ruotsin asenne- ja käsitysväittämien keskiarvoja A-englannin (Härmälä & Marjanen 2022), äidinkielen (Kauppinen & Marjanen 2019) ja matematiikan (Metsämuuronen ym. 2019) vastaaviin (kuvio 32). Kuviossa 32 arvo 3 tarkoittaa neutraaleja käsityksiä (2,5–3,49), arvot 1–2 kielteisiä käsityksiä (1,0–1,49 erittäin kielteiset; 1,5–2,49 kielteiset), arvot 4–5 myönteisiä käsityksiä (3,5–3,49 myönteiset; 4,5–5,0 erittäin myönteiset).



KUVIO 32. Käsitysten keskiarvot A-englannissa, B1-ruotsissa, äidinkielessä ja matematiikassa.

A-englanti on kaikilla ulottuvuuksilla aivan omaa luokkaansa oppilaiden käsityksissä. Erityisesti ero A-englannin ja B1-ruotsin hyödyllisyydessä on silmiinpistävä ja auttaa osaltaan ymmärtämään, miksi ruotsin opiskelu ei innosta kaikkia oppilaita siinä määrin kuin haluttaisiin.

Yhteenvedon voidaan todeta, että erityisesti oppilaiden asenteet ja käsitykset B1-ruotsista vaativat laajempaa yhteiskunnallista ja (kieli)koulutuspoliittista keskustelua. Arvioinnin tulokset osoittavat selkeästi, että koulutuksellinen ja työvoimapolitiittinen puhe toisen kotimaisen kielen opiskelun ja osaamisen tarpeesta ja hyödyistä ei ole vakuuttanut oppilaita, ei myöskään kansalliskielten vaalimisen tärkeyden korostaminen. On myös syytä pohtia, missä määrin esimerkiksi englanti on oppilaalle enää ”vieras” kieli, vai onko englannin kielen taito nykyisin ennemminkin sellaista perusosaamista, joka jokaisella on oltava äidinkielen osaamisen rinnalla (ks. myös Härmälä &

Marjanen 2022). Globaalissa maailmassa äidinkielen ja englannin lisäksi tarvitaan kuitenkin myös muiden kielten osaamista. Tämä vieras kieli voi olla ruotsi, saksa, ranska, venäjä tai vaikkapa arabia. Kun oppilaille annetaan enemmän vaihtoehtoja valita, niin vapaaehtoisuuden lisääntyminen voisi jatkossa näkyä myös oppimistuloksissa. Nyt saatuja B1-ruotsin oppimistuloksia tulee tarkastella myös suhteessa osaamisen saavuttamiseen käytettyihin resursseihin: miten koulutuspoliittisesti kestävä on opettaa B1-ruotsia runsaat 200 tuntia, jos oppimistuloksena on, että valtaosa oppilaista jää heikkoon tai enintään kohtalaisen osaamistasoon.

Onkin syytä pohtia, missä määrin oppilaiden opiskeluintoa saadaan lisättyä esimerkiksi pakollisten tuntien määrää ja opiskelun pakollisuutta lisäämällä. Missä määrin entistä monipuolisemmat ja digitaalisuutta hyödyntävät oppimateriaalit auttavat osaamisen parantamisessa, jos perimmäinen syy huonoihin oppimistuloksiin on oppilaiden asenteissa? Tavoitetason laskeminen tuskin myöskään tuo ratkaisua ongelmaan, sillä aiempien arviointitulosten pohjalta tasoa on jo laskettu niin perusopetuksessa kuin ylioppilastutkinnossakin. Muutoksen on näin ollen lähdettävä asenteista ja niihin vaikuttamisesta. Tulee miettiä, mikä on se porkkana, miksi ruotsia kannattaa opiskella alaluokilta korkea-asteelle saakka? Voisiko opiskeluintoa lisätä kielten (muiden kuin englannin) osaamisesta annetut lisäpisteet korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa ja palkkalisä työmarkkinoilla? Ratkaisuja etsittäessä myös koko B1-ruotsin opiskelun jatkumo on mietittävä uudelleen mukaan lukien toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa edellytetty osaaminen. Osaamisvajeen korjaamisen aloittaminen korkea-asteelta on oppilaan kannalta liian myöhään. Jos oppilaiden kielen perusrakenteet ja perussanasto ovat heikot, tai jopa olemattomat, niin miten heikon pohjan päälle on mahdollista oppia koko ajan uutta.

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

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

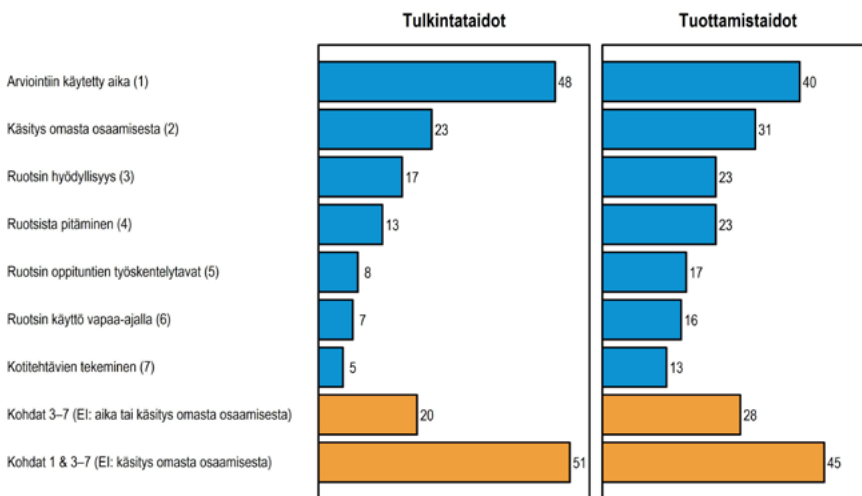
Yksittäisistä tekijöistä oppilaiden ruotsin kielen **tulkintataitoja** selittivät eniten oppilaiden arviointiin käyttämä aika, mikä selitti yli puolet (51 %) oppilaiden osaamisesta. Seuraavaksi suurimmat yksittäiset tekijät olivat käsitys omasta osaamisesta (22 %) ja oppilaiden tekemä itsearviointi ruotsin osaamisestaan (21 %). Oppilailla oli siis varsin selkeä käsitys siitä, millainen heidän ruotsin osaamistasonsa on ja arvioinnin tulokset tukevat tätä käsitystä (kuvio 33).

Mikäli osaamiseen yhteydessä olevista tekijöistä muodostetaan malli, jossa on mukana ruotsista pitäminen ja ruotsin hyödyllisyys, selittävät ne 18 % oppilaiden osaamisesta. Kotitehtävien tekemisen lisääminen malliin ei lisää selitysosuutta yhtään, ja ruotsin käyttö vapaa-ajallakin vain hyvin vähän (19 %). Jos malliin otetaan edellisten lisäksi myös ruotsin tuntien työskentelytavat, on selitysosuus 20 %, eli nämä kaikki yhdessä selittävät viidenneksen oppilaan osaamisesta. Kun malliin lisätään vielä arviointiin käytetty aika, nousee selitysosuus runsaaseen puoleen (55 %) oppilaiden tulkintataitojen vaihtelusta.

Pisteillä tarkasteltuna ero vähiten ja eniten omaan ruotsin osaamiseensa uskovien välillä oli peräti 68 pistettä. Vastaava ero ruotsista oppiaineena pitävän neljänneksen välillä oli 49 pistettä ja ruotsin koetun hyödyn osalta 59 pistettä. Arviointitehtäviin eniten ja vähiten aikaa käyttäneiden neljännesten välinen ero oli 91 pistettä, mikä on merkittävä ero.

Arviointiin käytetty aika oli myös **tuottamistaitojen** osalta oppilaiden tulokseen vahvimmin yhteydessä oleva yksittäinen tekijä. Se, kuinka sinnikkäästi oppilas jaksoi tehdä tehtävät, selitti peräti 40 % hänen osaamisestaan puhumis- ja kirjoittamistehtävissä. Seuraavaksi vahvimmin osaamiseen yhteydessä olivat käsitykset omasta osaamisesta ja oppilaiden itsearviointi ruotsin kielen taidostaan (28 %). Jos selitysmalliin otetaan mukaan ruotsista pitäminen ja ruotsin hyödyllisyys, on selitysosuus 24 %. Kotitehtävien tekeminen ja ruotsin käyttö vapaa-ajalla nostaa selitysosuutta yhden prosentin (25 %) ja ruotsin tuntien työskentelytavat edelleen prosentin (26 %). Jos näihin lisätään vielä arviointitehtäviin käytetty aika, nousee selitysosuus 45 %:iin eli lähes puoleen oppilaan osaamisesta.

Tuottamistaidoissa ruotsista vähiten ja eniten pitävän neljänneksen välinen ero oli 53 pistettä. Oman osaamisen suhteen vastaava ero oli 70 pistettä ja ruotsin koetun hyödyn suhteen 54 pistettä. Arviointitehtäviin eniten ja vähiten aikaa käyttäneiden neljännesten välinen ero oli 78 pistettä, mikä sekkin on merkittävä ja näkyi oppilaiden osaamisessa yhden taitotason verran niiden eduksi, jotka jakoivat käyttäen tehtävien tekemiseen aikaa.



KUVIO 33. Tulkinta- ja tuottamistaitoja selittävät tekijät.

Tyttöjen ja poikien välisistä eroista taustatekijät (ks. yllä) selittävät 45 %. Jos selitysmalliin otetaan sukupuolen lisäksi tehtäviin käytetty aika, selittyy kaksi kolmannesta tyttöjen ja poikien välisistä eroista. Tyttöjen ja poikien välisistä eroista selittyy vieläkin enemmän (83 %), jos huomioidaan

oppilaan tausta, kuten käsitykset, ja tehtäviin käytetty aika. Tuottamistehtävissä selitysosuus on hiukan matalampi (80 % taustat ja aika). Voidaan pohtia, miksi pojat eivät jaksaneet panostaa tehtävien tekemiseen samassa määrin kuin tytöt. Oliko syynä heikko usko omaan osaamiseen vai todellakin osaamattomuus?

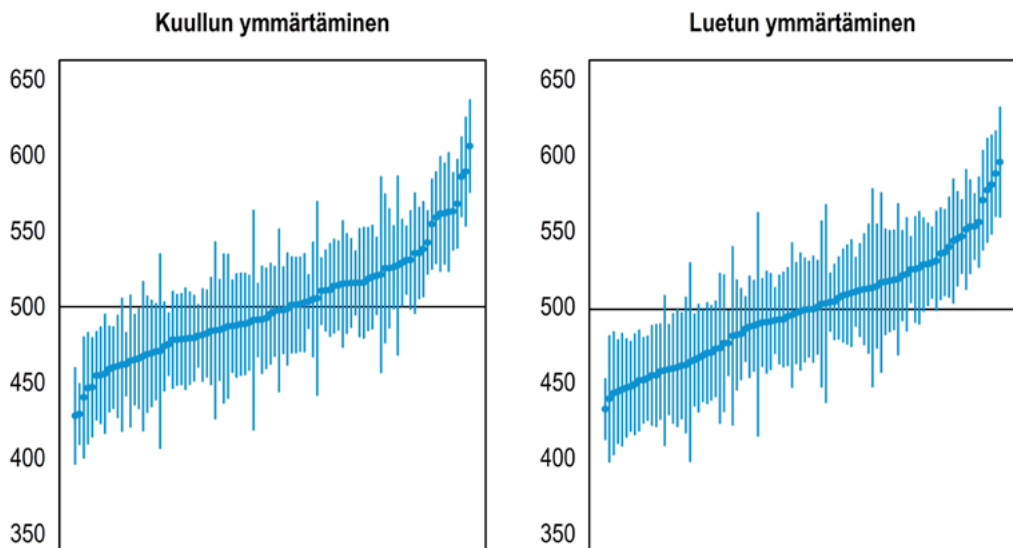
Ammatillisiin opintoihin aikovat yhdeksäsluokkalaiset suoriutuivat tehtävistä selvästi lukioon aikovia heikommin. Ero lukioon aikovien hyväksi oli suuri sekä tulkittamis- että tuottamistehtävissä. Ammatillisiin opintoihin aikovat pitivät ruotsin kielestä oppiaineena vähemmän kuin lukioon aikovat. He myös kokivat sen vähemmän hyödylliseksi, käyttivät kotitehtäviin vähemmän aikaa ja käyttivät ruotsin kieltä jonkin verran vähemmän vapaa-ajallaan. Kun nämä erot huomioidaan arviointiin käytetyn ajan lisäksi, lukioon ja ammatillisen koulutukseen aikovien arvioinnissa esiin tulleesta osaamiserosta selittyy lähes puolet. On mahdollista, etteivät ammatilliseen koulutukseen suuntaavat yrittäneet arvioinnissa parastaan, sillä he käyttivät arviointiin keskimäärin 11 minuuttia vähemmän kuin lukioon aikovat. Tämä selittää tulosten erosta tulkintatehtävissä noin kolmanneksen ja tuottamistehtävissä noin kaksi viidennestä. Voi siis olla, että ero lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntaavien ruotsin kielen taidoissa ei ole todellisuudessa niin suuri kuin tämän arvioinnin tulokset antavat ymmärtää.

Raportin edellisissä luvuissa kuvataan huoltajien koulutustaustan yhteyttä osaamiseen ja todetaan, että korkeakoulutettujen huoltajien lapset onnistuivat arvioinnissa jonkin verran paremmin kuin korkeintaan perus- tai toisen asteen koulutuksen saaneiden huoltajien lapset. Tähän tulokseen on tosin syytä suhtautua lähinnä suuntaa antavana, sillä oppilailta saatu tieto huoltajien koulutuksesta oli varsin puutteellista. Kuitenkin näyttää siltä, että korkeammin koulutettujen vanhempien lapset pitivät ruotsia hieman hyödyllisempänä oppiaineena ja käyttivät ruotsin kieltä enemmän vapaa-ajallaan kuin vähemmän koulutettujen vanhempien lapset. Erot ryhmien välillä olivat hyvin pieniä, ja ne selittävät vanhempien koulutukseen liittyvistä eroista noin viidenneksen. Vähemmän koulutettujen vanhempien lapset käyttivät arviointitehtävien tekemiseen vähemmän aikaa kuin korkeammin koulutettujen vanhempien lapset. Ajankäytön erot selittivät vanhempien koulutukseen liittyvistä eroista arviointituloksissa noin 40 %. Näyttää siltä, että osa kotitastaan liittyvistä osaamiseroista johtuu yksinkertaisesti oppilaiden erilaisesta halukkuudesta osoittaa osaamisensa arvioinnissa.

Kaupunkikoulujen oppilaat suoriutuivat osaamistehtävistä jonkin verran paremmin kuin taajama- ja maaseutukoulujen oppilaat. Kaupunkikoulujen oppilaat näyttivät suhtautuvan ruotsiin oppiaineena aavistuksen myönteisemmin ja pitävän sitä hieman hyödyllisempänä kuin taajamissa ja maaseudulla asuvat ikätoverinsa. Ruotsin kielen käytössä vapaa-ajalla oli myös hyvin pieni ero kaupungeissa asuvien oppilaiden eduksi. Kun nämä erot huomioidaan, kaupunkikoulujen ja taajamakoulujen oppilaiden erosta selittyy tulkintatehtävissä noin 17 % ja tuottamistehtävissä noin 26 %. Kaupunki- ja maaseutuoppilaiden välisen eron suhteen vastaavat osuudet ovat 19 % ja 14 %. Tämä kuvaa sitä, että kuntatyyppin mukaiset erot oppilaiden asenteissa ruotsia kohtaan olivat pieniä. Kaupunkikoulujen oppilaat myös käyttivät arviointitehtävien tekemiseen keskimäärin noin 4 minuuttia enemmän kuin taajama- tai maaseutukoulujen oppilaat. Kun arviointiin käytetty aika lisätään malliin, kuntatyyppin mukaiset erot eivät enää ole tilastollisesti merkitseviä (paitsi tuottamistehtävissä kaupunki- ja maaseutukoulujen välillä). Esimerkiksi tulkittamistehtävissä kaupunkikoulujen ero suhteessa taajamakouluihin supistuu 56 %:lla ja ero maaseutukouluihin nähden pienenee 57 %:lla.

3.5 Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja

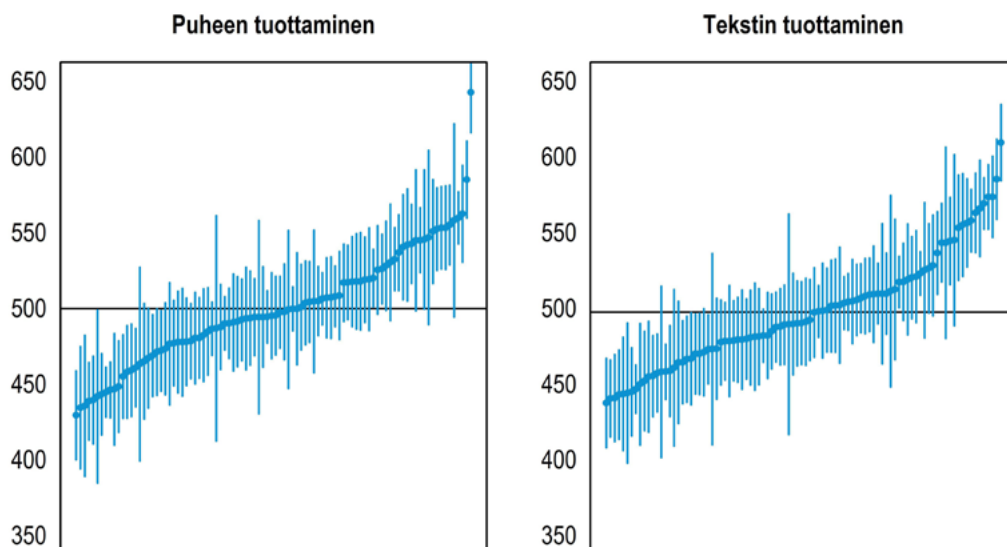
B1-ruotsin arviointiin osallistui 94 koulua, joista jokaisesta osallistui keskimäärin 39 oppilasta. Alla olevissa kuvioissa 34 ja 35 on esitetty koulujen keskiarvojen poikkeamat kaikkien koulujen keskiarvoista sekä keskiarvon 95 %:n luottamusväli osataidoittain. Kuvion vaaka-akselin suunnainen nollaviiva kuvaa keskiarvosuoriutumista koulutasolla ja poikkeamat siitä alas- ja ylöspäin keskimääräistä heikompaa tai parempaa osaamista koulutasolla.



KUVIO 34. Kuullun ja luetun ymmärtäminen: koulujen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.

Kuviosta 34 voidaan päätellä, että kuullun noin 16 % ja luetun ymmärtämisessä noin 21 % kouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin (luottamusväli on kokonaan keskiarvon luottamusvälin alarajan alapuolella). Vastaavasti noin 16 % ja 19 % kouluista oli sellaisia, jotka ylittivät tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon. Pienissä kouluissa yhden oppilaan tuloksella oli suuri painoarvo, joten ääriarvoihin on suhtauduttava erityisen varauksellisesti.

Puhumisessa noin 18 % ja kirjoittamisessa noin 22 % kouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin (luottamusväli on kokonaan keskiarvon luottamusvälin alarajan alapuolella). Vastaavasti 18 % ja 17 % oli sellaisia, joiden keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon yläpuolella.



KUVIO 35. Puheen ja tekstin tuottaminen: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.

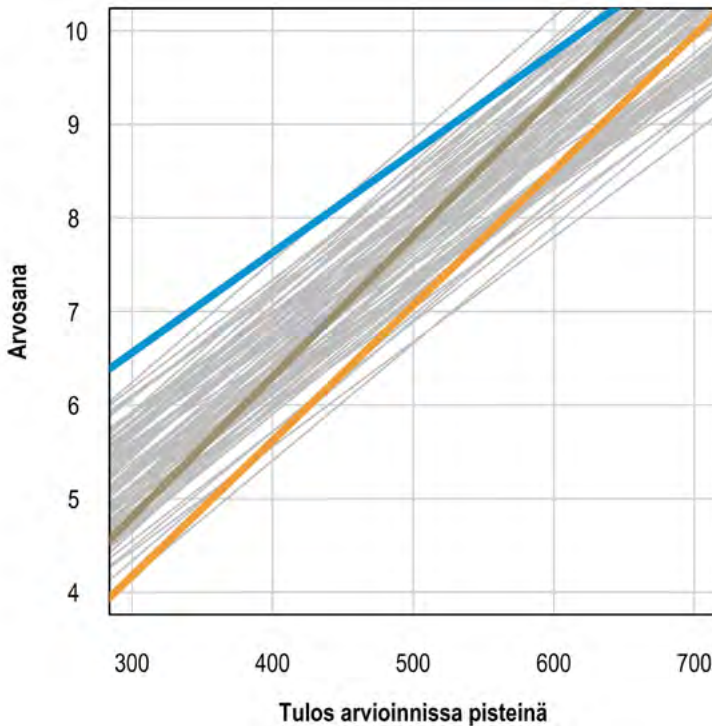
Koulujen väliset erot ovat olleet Suomessa pitkään OECD-maiden pienimpiä (mm. PISA 2018). Koulujen välinen vaihtelu oppimistuloksissa näyttää kasvavan erityisesti suurissa kaupungeissa (Metsämuuronen ym. 2021; Bernelius 2015). Koulujen välinen vaihtelu (sisäkorrelaatio) ilmaistaan usein prosenttiosuutena oppimistulosten kokonaisvaihtelusta, ja se kertoo, kuinka suuri osuus oppilaiden saavutusten vaihtelusta voidaan katsoa johtuvan koulujen välisistä eroista. Alla olevassa taulukossa on koottuna B1-ruotsin oppimistulosten arvioinnin sisäkorrelaatiot vuonna 2022.

TAULUKKO 13. Koulujen osuus B1-ruotsin osataitojen vaihtelusta vuonna 2022.

Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
16 %	16 %	17 %	16 %

Taulukossa 13 esitetyt sisäkorrelaatiot tarkoittavat, että vuonna 2022 oppimistulosten vaihtelusta koulujen välisillä eroilla selittyi kaikissa osataidoissa noin 16 %, mikä vastaa melko hyvin Suomen kaltaisia maita (Freeman & Viarengo 2014). Jos lukuja vertaa esimerkiksi A-englannin vastaaviin (Härmälä & Marjanen 2022), on sisäkorrelaatio B1-ruotsin puhumistehtävissä englantia pienempi. Ero voi olla todellinen, eli B1-ruotsissa koulujen välinen vaihtelu puhetaidoissa ei ole niin suurta kuin A-englannissa. Toisaalta ero voi johtua teknisistä syistä. Esimerkiksi A-englannin puhumistehtävien arvosteluohjeissa saattoi olla jotakin sellaista, mikä yhdenmukaisti opettajien omille

oppilaille antamia arvioita enemmän kuin B1-ruotsissa. Tällöin sisäkorrelaatiosta tulee suurempi kuin sen todellisuudessa pitäisi olla. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä koulujen väliset erot olivat jonkin verran suurempia kuin A-englannissa (kuultu 8,7 % ja luettu 6,6 %).



KUVIO 36. Koulujen väliset erot arviointikäytännöissä.

Kuviossa 36 kuvataan koulujen välisiä eroja oppilaiden arviointikäytännöissä. Kuvion vaaka-akselilla on oppilaiden arviointitulos pisteinä ja pystyakselilla oppilaiden keskimääräinen ruotsin kielen arvosana. Kukin kuvion viivoista kuvaa yhtä arviointiin osallistunutta koulua. Kuvioista havaitaan, että saman tuloksen arvioinnissa saaneet ovat saaneet eri kouluissa keskimäärin varsin erilaisia arvosanoja. Esimerkiksi arvioinnissa keskitasoisesti suoriutuneiden (pistemäärä 500) oppilaiden arvosana oli sinisellä viivalla kuvatussa koulussa keskimäärin noin 8,7, kun oranssilla kuvatussa koulussa ne olivat keskimäärin 7,1 ja ruskealla kuvatussa koulussa keskimäärin 7,7. Kuvion suorat eivät ole kaltevuudeltaan samanlaisia, mikä kertoo siitä, etteivät erot arvosanoissa ole samansuuruiset eritasoisilla oppilailla. Esimerkiksi ero oranssilla ja sinisellä kuvattujen koulujen arvosanoissa näyttää olevan selvästi suurempi heikosti kuin hyvin arvioinnissa suoriutuneilla oppilailla. Yllä oleva tarkastelu on vain suuntaa antava eikä sen perusteella voida tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä koulujen arviointikäytänteiden yhdenmukaisuudesta tai arvosanojen tasoeroista eri kouluissa. Tämä johtuu muun muassa siitä, että arviointi kohdistuu vain osaan opetussuunnitelman sisällöistä. Lisäksi suurin osa arvosanaan vaikuttavista tekijöistä (esim. tuntityöskentely) ovat sellaisia, jotka jäävät väistämättä arvioinnin ulkopuolelle.

Arvioinnin validius- näkökulmia

4

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

4.1 Arvioinnin hyödyllisyys

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

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

Tulkintatehtävien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että tekstien aihepiirit olisivat eri sukupuolille sopivia ja yhdeksäsluokkalaisia kiinnostavia. Lisäksi pyrittiin valitsemaan tekstilajiltaan erityyppisiä tekstejä, kuten kertomuksia, pikku-uutisia, keskusteluita, kuulutuksia, ohjeita ja viestejä. Tehtävillä pyrittiin arvioimaan erilaisia ymmärtämistaitoja, kuten pääajatuksen ja keskeisten yksityiskohtien ymmärtämistä sekä yksinkertaisten johtopäätösten tekemistä. Myös tuottamistaidoissa kielenkäyttötilanteet pyrittiin valitsemaan nuorten arkitodellisuutta vastaaviksi. Käsitteen, eli kielitaidon, mittauksen kattavuutta kuvaa osaltaan alla olevan taulukon yhteenveto kielitaitotehtävien aihepiireistä. Tehtävissä parhaiten edustettuina olivat perheeseen, kavereihin ja lähiympäristöön, vapaa-aikaan, matkustamiseen ja asiointiin liittyvät aihealueet. Sisällöt vastaavat hyvin opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) ja eurooppalaisen viitekehysten taitotasoa (A1) A2–B1 ja niillä määriteltyjä aihealueita ja kielenkäyttötilanteita (ks. myös Härmälä & Marjanen 2022)

TAULUKKO 13. Aihepiirien kattavuus osataidoittain.

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

* Ilmoitettu 2–3 teemaa per tehtävä.

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

4.2 Luotettavuuden varmennus

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

Tehtävien vaikeustason sopivuutta yhdeksäsluokkaisille varmistettiin arviointiprosessin eri vaiheissa. Tehtävätilaus kohdistettiin tietyille taitotasolle ja kukin laatija arvioi tuottamiensa tehtävien vaikeustason osiokohtaisesti. Tehtävien esikokeilun jälkeen lopulliseen arviointiin valittiin parhaiten toimineet tehtäväosiot. Varsinaisen arvioinnin jälkeen määriteltiin eri taitotasojen rajat perusopetuksen päättöarvioinnin arvosanojen 5, 7 ja 8 kriteerien mukaisesti (OPH 2020a). Taitotasojen mielekkyys eri osataidoissa varmistettiin tarkastelemalla niitä rinnan ja toteamalla, että ymmärtämis- ja tuottamistaitojen profiilit jakautuvat johdonmukaisesti. Myös tuottamistaidoissa tehtävien vaikeustason määrittelevät ensin tehtävänlaatijat. Heidän antamaansa arviota muokattiin esikokeilussa saatujen tulosten perusteella. Tässä vaiheessa päätettiin videoida puhumistehtävien simuloitu puhumistilanne, mikä osaltaan vaikutti tehtävien lopulliseen vaikeustasaan oppilaiden näkökulmasta. Koska yksi arvioinnin keskeisistä tavoitteista oli kokonaiskuvan saaminen siitä, missä määrin B1-ruotsin tavoitteet on 9. vuosiluokan siirtymävaiheessa saavutettu, oli hyvän osaamisen taitotasoa vastaavien tehtävien laadinta erityisesti ymmärtämistaidoissa yksi arvioinnin keskeisistä haasteista. Tehtäviä valittaessa oli myös huomioitava se, lopulliseen tehtäväsarjaan valittiin myös tehtäviä edellisestä, vuoden 2008 B1-ruotsin 9. vuosiluokan arvioinnista sekä A-ruotsin arvioinnista keväällä 2022. Näin varmistetaan tulosten vertailtavuus paitsi oppimäärien, myös eri arviointikertojen välillä.

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

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

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

TAULUKKO 14. Oppilasmäärät osataidoittain.

		Oppilasmäärä	%	Korjattu %
Kaikki osataidot		3109	73,0	83,6
Kolme osataittoa	Kuultu + Luettu + Puhuminen	186	4,4	5,0
	Kuultu + Luettu + Kirjoittaminen	315	7,4	8,5
	Kuultu + Puhuminen + Kirjoittaminen	1	0	0
	Luettu + Puhuminen + Kirjoittaminen	1	0	0
	Yhteensä	503	11,8	13,5
Kaksi osataittoa	Kuultu + Luettu	93	2,2	2,5
	Kuultu + Puhuminen	2	0	0,1
	Kuultu + Kirjoittaminen	1	0	0
	Luettu + Puhuminen	1	0	0
	Luettu + Kirjoittaminen	2	0	0,1
	Puhuminen + Kirjoittaminen	3	0,1	0,1
	Yhteensä	102	2,4	2,7
Yksi osataito	Kuultu	2	0	0,1
	Luettu	0	0	0
	Puhuminen	4	0,1	0,1
	Kirjoittaminen	0	0	0
	Yhteensä	6	0,1	0,2
Kaikki osataidot puuttuvat*		540	12,7	
Yhteensä		4260	100 %	

* Nämä oppilaat olivat kokonaan pois arvioinnin osasta 2.

Yhteensä arviointiin osallistui 4 260 oppilasta. Heistä 540 osallistui vain arvioinnin ensimmäiseen vaiheeseen, eikä heiltä siksi löydy suorituksia varsinaisista osaamistehtävistä. Oppilaista 3 109:ltä löytyi suorituksia kaikista osataidoista. Myös heiltä saattoi kuitenkin puuttua joitakin eri osataitojen suorituksista, esimerkiksi jokin puhumis- tai kirjoitustehtävistä. Kaikkiaan 503 oppilaalta puuttuivat kaikki suoritukset yhdestä osataidosta. Heillä oli eniten puutteita tuottamistehtävissä, joista puhumistehtävien suoritukset puuttuivat 315 ja kirjoitustehtävien 186 oppilaalta. Kaksi osataittoa puuttui 102 oppilaalta, ja heistä 93 oppilaalla puuttui sekä kirjoitus- että puhumistehtävien vastaukset. Kolmen osataidon suoritus puuttui kokonaan 6 oppilaalta.

4.3 Pisteytyksen ja taitotasojen asettamisen luotettavuus

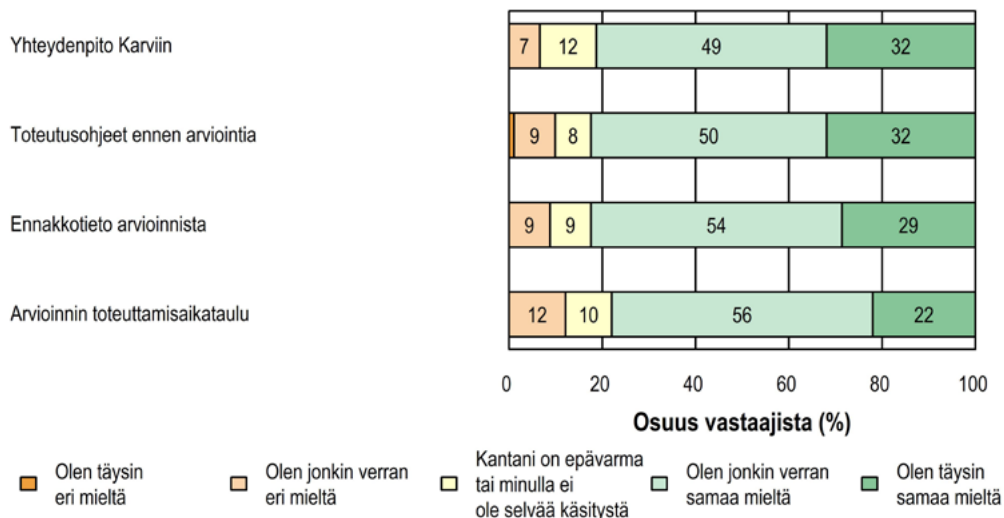
Opettajien suorittaman tasoarvioinnin yhteismitallisuuden tarkistamiseksi sensoroitiin 10 % prosenttia sekä tulkintatehtävien avovastauksista että puhe- ja kirjoitussuorituksista. Kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien sensoroinnista vastasi hankkeen projektipäällikkö yhdessä hankkeen harjoittelijana toimineen ruotsin kielen korkeakouluopiskelijan kanssa. Opiskelija oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot, joihin oli sisältynyt myös arviointiin liittyviä opintoja. Opettajan ja sensorin antamien arvioiden välinen korrelaatio vaihteli kohtalaisesta korkeaan (kuullun ja luetun ymmärtäminen 0,62–0,92). Sekä puhumis- että kirjoittamissuoritusten sensoreita oli hankkeen projektipäällikön lisäksi neljä. Sensoreista kolme oli kokeneita ruotsin kielen opettajia ja arvioijia, neljäs edellä kuvattu harjoittelija. Sensoroijat perehtyivät ennen varsinaista sensorointia taitotasosteikkoon arvioimalla yhdessä eritasoisia puhumis- ja kirjoittamissuorituksia. Tämän jälkeen he arvioivat loput suoritukset itsenäisesti. Sensoroitavaksi valikoituneista suorituksista 50 % arvioitiin kahteen kertaan. Sensorien ja opettajan antamien taitotasoarvioiden korrelaatio vaihteli kohtalaisesta korkeaan (puhuminen 0.78–0.82; kirjoittaminen 0.79–0.83).

4.4 Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnista

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

4.4.1 Rehtorien palaute

Rehtorikyselyssä tiedusteltiin Karvin arvioinnin järjestelyiden onnistuneisuutta koulun näkökulmasta. Vastausten jakauma on esitetty kuviossa 37. Rehtoreiden palaute oli hyvin myönteistä: yhteydenpito Karviin oli toiminut hyvin, arvioinnin toteutusohjeet olivat olleet riittävät ja ennakotieto arvioinnista oli tullut ajoissa.



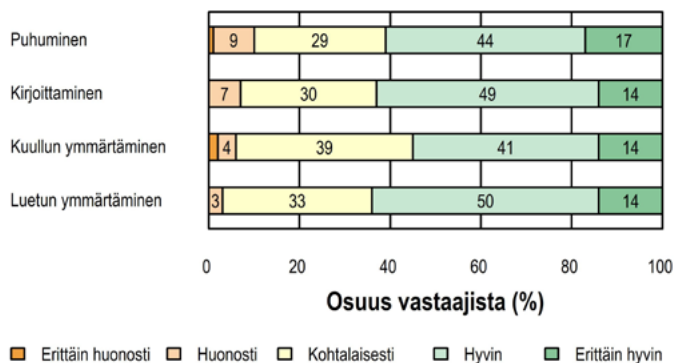
KUVIO 37. Järjestelyiden onnistuneisuus koulun näkökulmasta.

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

4.4.2 Opettajien palaute

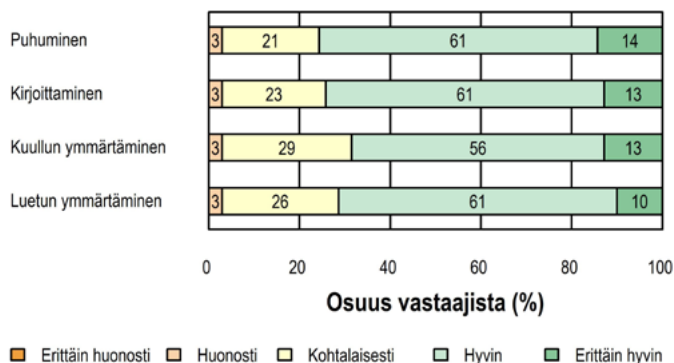
Opettajilta kerättiin palautetta tehtävien vaikeustason sopivuudesta 9.-luokkalaisille. Vastausasteikko oli 5-portainen ja sen ääripäät olivat *erittäin huonosti–erittäin hyvin*.

Opettajien (n = 70) mielestä tehtävät sopivat oppilaille keskimäärin hyvin (ka 3,8). Eniten vaihtelua oli puhumistehtävissä: 17 % opettajista koki puhumistehtävien vaikeustason sopivan erittäin hyvin yhdeksäsluokkalaisille, 10 % huonosti tai erittäin huonosti.



KUVIO 38. Tehtävien vaikeus opettajien näkökulmasta.

Arviointitehtävät oli pyritty laatimaan POPS 2016:n sisällöistä ja tavoitteista lähtien, ja keskimäärin tehtävät vastasivatkin POPS 2016 sisältöjä opettajien mielestä hyvin (ka 3,8). Jonkin verran epäröintiä opettajilla oli kuullun ymmärtämisen tehtävistä, joiden POPS 2016-vastaavuuden 29 % opettajista koki enintään kohtalaiseksi.



KUVIO 39. Tehtävien opetussuunnitelmapystyvyys opettajien näkökulmasta.

Opettajilta tuli myös paljon palautetta arviointiin menevästä työajasta. Erityisesti kirjoitus- ja puhumissuoritusten arviointi taitotasolle vei opettajilta paljon aikaa (vrt. kuvio 19), eikä kaikissa kouluissa ollut resursoitu tätä työtä riittävästi. Yllättävä palaute oli, että osa opettajista koki arvioinnin olevan itselleen ja oppilailleen täysin hyödytön. Tämä vaikutti varmasti osaltaan myös oppilaiden intoon tehdä tehtävät parhaansa yrittäen. Osa opettajista olisi lisäksi halunnut tietää, kenen kirjoitussuoritusta hän arvioi, sillä digitaalisessa järjestelmässä oppilaan suoritus ei ollut nimellä vaan numerokoodilla.

Opettajilta kysyttiin, miten he hyödyntävät oppilaiden Karvin arvioinnissa saamia tuloksia oppilaiden päättöarvioinnissa. Vastaukset kysymykseen vaihtelivat paljon: moni opettaja ei aio hyödyntää mitenkään, vaan luottaa enemmän omaan arviointiinsa. Joissain kouluissa päättöarviointi oli annettu tuntien jo loputtua 8. luokan lopussa, joten Karvin arvioinnin tuloksia ei voinut enää käyttää. Tulosten hyödyntämistä joissain kouluissa esti se, että koulun koko ikäluokka ei osallistunut arviointiin, vaikka heille tarjottiin siihen mahdollisuus. Näin ollen opettajat eivät kokeneet oikeudenmukaiseksi käyttää Karvin arvioinnin tuloksia arviointiin osallistuneillaan oppilaille. Ne opettajat, jotka hyödynsivät tuloksia omassa päättöarvioinnissaan, ilmoittivat tuloksen vaikuttavan vain oppilaan päättöarvosanaa nostavasti, ei sitä laskevasti. Muita arvioinnin käyttötapoja oli korvata joku toinen koe Karvin arvioinnilla ja oppilaan tason kartoittaminen.

Opettajien vapaassa palautteessa nousivat esiin osin samat seikat kuin rehtorien palautteessa: olisi oikeudenmukaista maksaa opettajille tehdystä työstä lisäkorvaus ja yhtenäisten korvauseriaatteiden mukaisesti koko maassa. Selkeät korvauskäytännöt lisäisivät opettajien halukkuutta järjestää arviointi. Opettajat toivoivat myös koululta lisäresursseja arvioinnin käytännön järjestelyihin, kuten lisää henkilöresursseja valvontaan.

Arvioinnista olisi oikeudenmukaista maksaa lisäkorvaus. Minulla oli vain alle 30 oppilasta, mutta silti etukäteen valmistautuminen, sivustoon tutustuminen, kokeen järjestäminen, korjaus, oppilaiden ohjaus yms. vei n. 10 tuntia työaikaani.

Arviointi koostui minusta hyvin eri osa-alueista ja tehtävistä. Puhumisosuus ei ollut erityisen toimiva, tehtävien kuuntelu oli hyvin haasteellista kun taustahäly ja melu kuului kaikista äänitteistä taustalla. Tähän toivoisin siis lisäresursseja, esim. niin että olisi muutama lisävalvoja, jotka olisivat eri tilassa valvomassa puhumistehtäviä yhdelle tai pienelle porukalle kerrallaan. Myös oppilaat pitivät puhumiskohtaa haastavana.

Jonkin verran opettajien palautteessa kommentoitiin myös tehtävien sisältöä, ja toivottiin enemmän esimerkiksi sanasto- ja kielioppitehtäviä. Hieman yllättävää oli myös, että jos jokin asia oli opetettu jo 7. luokalla, niin oppilaiden ei voi enää olettaa muistavan sitä yhdeksännen luokan lopussa.

Kokeen pitäisi sisältää monivalintatehtäviä myös, jotka kone korjaisi automaattisesti tai yhdellä sanalla vastattavia tehtäviä.

Tässä Karvissa oli painotus suullisen ja kuullun ymmärtämisessä, jotka ovat molemmat toki erittäin tärkeitä osa-alueita. Toivoisin ehkä enemmän sanastoon ja kieliooppiin sekä luetun ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä.

Kokeen tehtävien sisällöt olivat perustasoa, eivätkä sinällään liian hankalia, mutta aihealueet osin sellaisia, että ne on käyty jo 6.–7. luokkien aikana

Joka tapauksessa pidän tärkeänä, että suullinen osio on mukana kokeessa.

Myös arvioinnin luotettavuus herätti pohdintoja varsinkin silloin, jos oppilaan suoritusta ei arvioinut oma opettaja. Opettajien arviointia helpottamaan tuotettuja malliarviointeja pidettiin hyvinä.

Pitäisi tietää ketä arvioi, jotta voi nähdä kokonaistuloksen. Ja kuulla omien oppilaiden puheen. Nyt se on toisen opettajan kuulemisen varassa, toki luotan heidänkin taitoonsa mutta vaikea on mennä sanomaan oppilaalle ” puhuit tosi hyvin” jos en ole kuullut itse tehtävää.

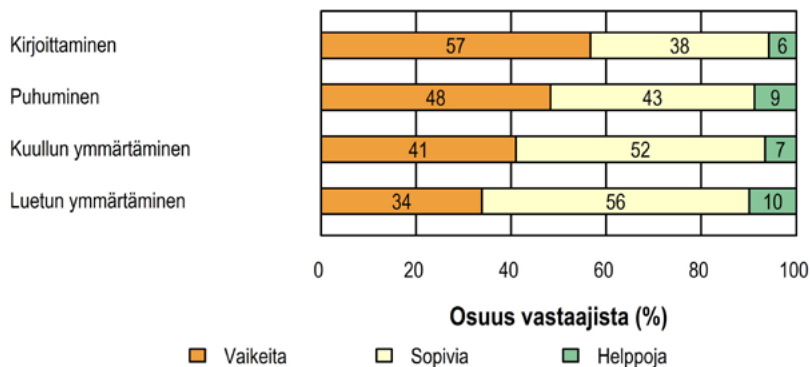
Pidin mallivastauksia puhe- ja kirjoitustehtävissä erittäin hyödyllisinä paitsi tämän kokeen korjaamisessa myös laajemmin. Ei olisi ollenkaan hullumpi ajatus, että tällaisia mallisuorituksia olisi saatavilla muutenkin tukemaan kielitaiton taitotasosteikon käyttöä arvioinnissa.

4.4.3 Oppilaiden palaute

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

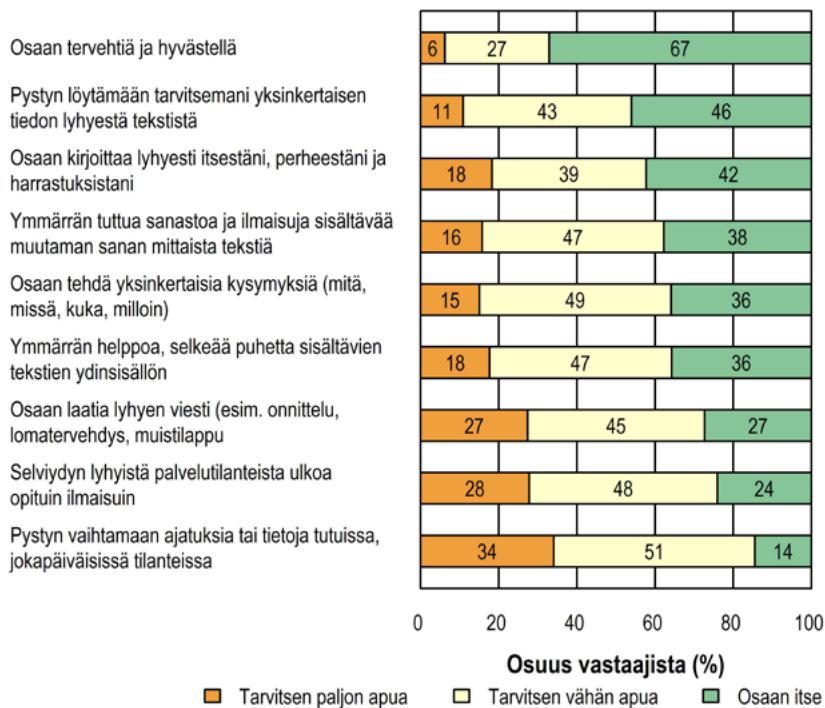
Vastausten mukaan (kuvio 40) kirjoitustehtävät olivat valtaosalle oppilaista vaikein osa arviointia. Kirjoittamistehtävien ja yleensäkin kirjoittamien vaikeus näkyy selkeästi myös saaduissa tuloksissa. Kirjoittamisen jälkeen seuraavaksi vaikein osataito oli puhuminen, jotka vajaa puolet oppilaista koki vaikeimmaksi osaksi arviointia. Tämä on sinänsä myönteinen tulos, sillä samaan aikaan runsas puolet oppilaista piti puhumistehtäviä sopivina tai jopa helppoina.

Sopivimmiksi oppilaiden näkökulmasta osoittautuivat luetun ja kuullun ymmärtämisen tehtävät: runsas puolet oppilaista koki niiden vaikeustason itselleen sopivaksi.



KUVIO 40. Tehtävien vaikeus oppilaiden näkökulmasta.

Oppilaiden ja opettajien käsitykset tehtävien vaikeustasosta vastaavat pääosin toisiaan. Oppilailla oli mahdollisuus myös arvioida omaa ruotsin kielen osaamistaan arviointitehtävien tekemisen jälkeen. Itsearviointissa käytettiin eurooppalaisesta kielisalkusta (kielisalkku.edu.fi/doc/Itsearviointilistat.pdf) poimittuja itsearviointiväittämiä taitotasolta A1. Väittämiä oli yhdeksän ja oppilasvastausten jakaumat on koottu kuvioon 41.



KUVIO 41. Oppilaiden vastaukset itsearviointiväittämiin.

Ainoa tilanne, jossa enemmistö oppilaista kokee selviytyvänsä ilman apua, on tervehtiminen ja hyvästely ruotsiksi. Eniten oppilaat kokevat tarvitsevansa apua ajatusten vaihdossa tutuissa, jokapäiväisissä tilanteissa, lyhyissä palvelutilanteissa ja lyhyen viestin laadinnassa. Oppilaiden itsearviointi vastaa näiltä osin hyvin arvioinnin tuloksia, sillä tehtävissä olleet some-viesti ja kahvilassa-dialogi olivat juuri tällaisia tuttuja arkipäivän (palvelu)tilanteita. Kuten tuloksista kävi ilmi, jäi valtaosa oppilaista näissä tehtävissä taitotasolle A1.1 tai sen alle (someviesti 73 %; kahviladialogi 60 %). Näin ollen voidaan todeta, että tällaisia tehtäviä tulee ruotsin tunneilla harjoitella huomattavasti enemmän, jotta oppilaat saavat enemmän varmuutta niissä selviytymiseen.

Kuviosta 41 on helppo löytää myös monia muita kielenkäyttötilanteita, joista oppilaiden tulisi jo taitotasolla A1 selviytyä ilman apua. Näitä ovat muun muassa itsestä ja perheestä kertominen kirjoittamalla ja yksinkertaisten kysymysten tekeminen. Tällaisia tilanteita ruotsin tunneilla varmasti jo harjoitellaankin, mutta ilmeisesti ei tarpeeksi. Tilanteet ovat kuitenkin sellaisia, joihin kirjoittamisen harjoittelun saa integroitua todella helposti, ja joita voi tehdä digitaalisilla laitteilla esimerkiksi osana ruotsin kotiläksyjä. Samojen asioiden kertaaminen johtaa pikkuhiljaa osaamisen automatisoitumiseen ja ehkä myös joidenkin ilmauksien ulkoa oppimiseen, mikä on myös olennainen piirre alkeistason kielitaitoa.

Oppilailta kerättiin myös sanallista palautetta tehtävien tekemisestä tietokoneella. Vastauksia saatiin yhteensä 2 950 oppilaalta ja sivumäärällisesti noin 157 sivua, mikä osoittaa, että oppilaat todellakin kokivat palautteen antamisen tärkeäksi.

Kuvassa 2 on oppilasvastausten yleisimmistä sanoista muodostettu sanapilvi. Sanapilvestä käy selkeästi ilmi, että kokonaisuudessaan tehtävien tekeminen tietokoneella oli ollut ok, kaikki oli toiminut, ja oppilaista oli kivaa ja erilaista tehdä ruotsin tehtäviä kynän ja paperin sijasta tietokoneella. Osa oppilaista koki tehtävät liian vaikeiksi ja pitkiksi, osa helpoiksi.



KUVA 2. Oppilaiden sanallinen palaute sanapilvenä.

Puhumistehtävät olivat oppilaita eniten ahdistava osa arviointia. Osa oppilaista häiritsi puhumistehtävissä se, että vieressä istui toinen oppilas, joka pystyi kuulemaan, mitä toinen sanoi. Kuullun ymmärtämisen tehtävissä eniten palautetta tuli siitä, että tehtävät oli pakko kuunnella kahteen kertaan tai että luokassa oli niin paljon hälyä, ettei voinut keskittyä kuunteluun.

Luokka on niin hiljainen, että en uskaltanut puhua ääneen.

Oli hieman haastavaa tehdä kuuntelutehtäviä luokan muun metelin takia, eikä kuuntelua voinut toistaa, jos ei kuullut mitään. kirjoittaminen toimi ihan ok, mutta tehtävät olivat itsessään ehkä hieman hankalia. ideana koe oli hyvä, mutta olisi ollut mielekkäämpää tehdä näin monipuolinen koe jostain toisesta kielestä, jota on opiskellut kauemmin.

kaikki tehtävät toimi hyvin. monivalinta tehtävät oli mieluisimpia. en pystynyt tekemään puhumistehtäviä koska ne ahdisti minua liikaa.

Kukaan lukastani ei jaksanut keskittyä. Oli aika vaikea. Tai siis testi oli simppelisti tehty ja kysymykset olivat helppoja mutta ikäisten ruotsin kielitaso on erittäin huono,

Oppilaat pitivät yleensä digitaalisen alustan ilmeestä ja heistä oli mukava tehdä tehtäviä vaihteeksi tietokoneella kynän ja paperin sijaan. Osa oppilaista olisi kuitenkin tehnyt tehtävän perinteiseen tapaan paperilla.

Mielestäni koe oli kivasta järjestetty ja visuaaliseen ilmeeseen oli panostettu.

Tehtävien tekeminen tietokoneella oli hyvä vaihtoehto, mutta paperillisissä kokeissa tulee mietittyä enemmän ja tuntuu asiat helpommalta. Paperiin voi kirjata kaiken, mitä on mielessä ja itse ainakin keskityn siihen paremmin. Kuvia tulkittaessa kynä ja paperi olisi helpottanut paljon, koska ilman minkäänlaista apua suoraan asioiden selittäminen ruotsiksi tuntuu vaikealta, vaikka kuva olisi naaman edessä. Oli kyllä hyvin monipuolisesti tehtäviä ja kuuntelutehtävien puhe oli selkeä! Kaikki toimi hyvin.

Oppilaiden kielteisimmät kommentit koskivat ruotsin kielen osaamisen tarvetta ja ruotsin opiskelun mielekkyyttä yleensäkin. Ruotsista pitämistä on aiemmin käsitelty jo luvussa 3.3.2, mutta näissä oppilaiden kommentteissa kielteiset asenteet tulevat myös selkeästi esiin.

Tehtävien tekeminen oli tylsää, miksi tällaisia pidetään? Miksi opiskellaan pakkoruotista, jos 95% siitä ei tykkää. Miksi ei opiskella jotain hyödyllisempää?

Tämä on aivan xxxxstä, ei kukaan osaa ruotsia tällä tavalla. Opetellaan vaan sanasto kokeeseen ja unohdetaan se sen jälkeen. Eikä me tulla tarvitsemaan ruotsin kieltä mihinkään ikinä missään.

Myös oman osaamisen riittämättömyyttä tuskailtiin ja sitä, miten arvioinnissa menestyminen vaikuttaa ruotsin arvosanaan. Mielenkiintoinen on myös alla oleva kommentti koskien ruotsin opetusmenetelmiä: tunneilla opetellaan sanoja ja kielioppia, eikä tarpeeksi esimerkiksi lauseiden rakentamista ja perusasioita. Osalla oppilaista ruotsin opinnoissa oli ollut tauko, joka entisestään vaikeutti sanojen muistamista.

Ruotsin opetus menetelmä on huono tai en opi siitä mitään. En osaa muodostaa lauseita tai sanoa edes perus asioita.

ihan hirveetä. Tämä koe vaikuttaa negatiivisestikin ja en muista yhtään mitään mitä ollaan opittu 7 luokalla. tämän kokeen pitäisi vaikuttaa vain positiivisesti. Enkä edes näe kunnolla tekstejä kun ovat niin pienellä kirjoitettu. Kuulokkeet ja laitteet eivät edes toimi kunnolla. HIRVEETÄ

kaikki toimi hyvin paitsi kielen osaaminen

9 luokkalaisilla ei ole ollut suurimmalla osalla ruotsia vuoteen joten asiat eivät oikein ole muistissa. Testi oli myöskin aika vaikea.

Sanasto oli hieman vaikeaa itselleni, koska en ole lukenut ruotsia moneen kuukauteen

Joitakin kommentteja oli myös koskien kokeen sisältöä. Kommentit auttavat osaltaan ymmärtämään, miksi osa oppilaista koki tehtävät vaikeiksi.

Kokeessa ei ollut yhtäkään normaalia tehtävää, joka olisi oikeasti mitannut kieliopin tai itse kielen osaamista. Normaalissa kokeessa on tehtäviä, joissa pitää osata sanoja tai taivutusta.

Testaamalla puhetaitoja arkitilanteissa on hyvä juttu, koska ne ovat selvästi hyvin tärkeitä taitoja.

Oppilaiden palaute antaa tärkeää tietoa niin ruotsin opetukseen kuin ruotsin oppikirjojen tekijöillekin. Palaute tulee ottaa vakavasti myös siksi, että valtaosa oppilaista koki palautteen antamisen tärkeäksi.

Johtopäätökset ja kehittämis- suositukset

5

B1-ruotsin oppimistulokset antavat aiheita monenlaiseen pohdintaan. Osa saaduista tuloksista, kuten esimerkiksi oppilaiden sinnikkyyden ja pitkäjänteisyyden puute, kirjoitustaitojen heikkous ja osaamisen eriytyminen jatko-opintosuunnitelmien mukaisesti, on havaittu myös monissa muissa Karvin oppimistulosten arvioinneissa, samoin eri oppiaineista pitämisen erot ja eri oppiaineiden hyödylliseksi kokeminen. Toisen kotimaisen kielen osalta on havaittu, että myös ruotsinkielisissä kouluissa toisena kotimaisena kielenä opiskeltavassa finskassa oppilaiden opiskeluinto on heikko varsinkin hyvin ruotsinkielisissä kunnissa.

Sen sijaan, että B1-ruotsin osaamisen heikkoutta tarkasteltaisiin irrallisena ilmiönä, tulee se asettaa osaksi laajempaa kansallista keskustelua suomalaisten kielitaitovarannon kaventumisesta. Yhä harvempi nuori opiskelee enää muita kieliä kuin englantia ja jopa äidinkielen (suomen) osaamisen tärkeyttä on viime aikoina kyseenalaistettu. Perusopetuksen päättövaiheessa oleva nuori ei vielä tiedä, eikä osaa ehkä ennakoidakaan, millaista kielellistä osaamista hän tulee tulevaisuudessa tarvitsemaan. Usean eri kielen alkeiden hallinnalla voi selviytyä arkipäivän asiointitilanteissa ja matkusteltaessa, mutta sellaisen kielitaidon hankkiminen, joka on riittävä esimerkiksi työelämässä, vaatii pitkäjänteistä puurtamista, aikaa ja kärsivällisyyttä. Yritykselle työntekijöiden monipuolinen kielitaito on kilpailuvaltti. Tässä suhteessa ruotsin kieli on vain yksi kieli muitten joukossa: ruotsin kielen osaaminen on tarpeen pohjoismaisessa yhteistyössä ja kaupassa, saksaa puolestaan tarvitaan enemmän tekniikan alalla.

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

Arvioinnissa saatujen tulosten pohjalta on tehtävissä erilaisia päätelmiä ja suosituksia B1-ruotsin opetuksen, opiskelun ja oppimisen kehittämiseksi. Alle on koottu näistä keskeisimmät eri sidosryhmien näkökulmasta. Oppimistulosarvioinneilla tuotetaan tietoa niin koulutuspoliittisen päätöksenteon tueksi kuin koulutuksen paikallisen tason toimijoiden hyödynnettäväksi ja näitä eri tason toimijoita on pyritty huomioimaan myös alla olevissa suosituksissa.

- Koulutuspoliittinen päätöksenteko ja opetushallinto

Kielten hyödyllisyyttä ja osaamistarpeita tulee pohtia kansallisesti ja ryhtyä nopeasti toimenpiteisiin yhä heikkenevän tilanteen korjaamiseksi.

- Oppilaiden ruotsin kielen osaamistaso on laskenut entisestään vuodesta 2008. Myös heidän käsityksensä ruotsin hyödyllisyydestä ja ruotsista pitämisestä ovat muuttuneet kielteisimmiksi. Kasvava joukko oppilaita ei koe ruotsin osaamisesta olevan hyötyä jokapäiväisessä elämässä, opinnoissa tai työelämässä, ja siksi he eivät viitsi tai halua panostaa opiskeluun siinä määrin kuin päättäjien taholta haluttaisiin. Oppilailta kerätty palaute osoitti, että ruotsin opiskelu, ruotsin hyödyllisyys ja oma osaaminen myös pohdituttavat oppilaita: oppilaiden antamaa palautetta kertyi 2 950 oppilaalta yhteensä runsas 150 sivua.
- Koska ruotsin kielen oppimisen suuri jarru on oppilaiden asenteissa, ei osaamista voida parantaa pelkästään tuntimäärää ja pakollisuutta lisäämällä. Keinoja osaamistason nousuun on etsittävä erilaisista opiskelun kannustimista ja opiskelun hyödyllisyyttä konkretisoivista ratkaisuista, mikäli ruotsin kieli halutaan säilyttää elävänä kansalliskielenämme.

Monipuolisen kielitaidon tärkeys tulee tehdä oppilaille näkyvämmäksi jo perusopetuksen kieliopintoja suunniteltaessa

- Kansalliskielistrategian mukaisesti toisen kotimaisen kielen, ruotsin, osalta tavoitteena on ruotsinkielisten palvelujen toimivuuden ja saatavuuden turvaaminen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan selkeitä toimenpiteitä ruotsin kieltä osaavien työntekijöiden saannin turvaamiseksi, sillä nykyinen ruotsin osaamistaso ei ole riittävä esimerkiksi kuntien ruotsinkielisen asioinnin varmistamiseksi.
- Koulutuspoliittisessa päätöksenteossa tulee luoda konkreettisia kannustimia ja pörkanoita sille, miksi perusopetuksessa kannattaa opiskella eri kieliä. Oppilaanohjauksella on ensiarvoisen tärkeä rooli myös oppilaiden ruotsin kielen osaamispolkujen viitoittamisessa. Ohjauksella tulee varmistaa, että oppilaat ymmärtävät jo perusopetuksen aikana, mitä mahdollisuuksia he sulkevat itseltään pois heikon tai puutteellisen ruotsin kielen osaamisen vuoksi.

Toisen kotimaisen kielen, B1-ruotsin, opetuksen ja oppimisen jatkumo tulee rakentaa niin, että opetukselle asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa

- Oppilaiden kielellinen osaaminen vastasi kouluarvosana 6 (taitotasoa A1.1/A1.2), mikä tarkoittaa kielitaidon alkeiden hallintaa ja osin kehittyvää alkeiskielitaitoa. Tällaisella kielitaidolla voi selviytyä satunnaisesti ja viestintäkumppanin tukemana muutamasta, yleisimmin toistuvasta rutiininomaisesta viestintätilanteesta.
- Merkittävällä osalla oppilaita osaaminen on kuitenkin tätäkin heikompaa ja esimerkiksi kirjoitustehtävissä 66 % oppilaista jää kaikkein alimmalle taitotasolle A1.1 tai jopa sen alle. Tämän tasoinen osaaminen ei ole missään määrin riittävä ruotsin opintojen jatkamiseen lukiossa ja korkea-asteella. Osaamisvajetta on vaikea, joskus jopa mahdoton, paikkailla ylemmillä koulutusasteilla, jos kielen perusteiden hallinta on perusopetuksessa jäänyt heikoksi. Näin ollen ruotsin kielen osaamisen parantamiseen on panostettava erityisesti perusasteella.
- Perusopetuksen päättövaiheen hyvän osaamisen taso A1.3 tarkoittaa, että lukiossa kielitaidon olisi kehityttävä peräti kolme taitotasoa (A2.1, A2.2, B1.1) yltääkseen ylioppilastutkinnon keskipitkän ruotsin tavoitetasoon B1.1. Oppilaan kannalta urakka on melkoinen jo taitotason A1.3 oppilaalle, saati sitä heikommille. Näin ollen voidaan todeta, että peruskoulun koulutuslupaus oppimistulosten yhdenvertaisuudesta ei toteudu tällä hetkellä toisen kotimaisen kielen osalta, sillä valtaosa oppilaita ei saavuta opetukselle asetettuja tavoitteita.

- Opetuksen järjestäjät ja koulut

Ammatilliselle toiselle asteelle suuntautuvien oppilaiden tietoisuutta kielivalintojen merkityksestä työelämässä tulee vahvistaa henkilökohtaista ohjausta tehostamalla.

- Ammatillisella toisella asteella toisen kotimaisen kielen opinnoissa pyritään oppilaan perusopetuksessa hankkimien kielitaidon laajentamiseen ennen kaikkea horisontaalisesti oman alan sanastoa ja terminologiaa oppimalla, ei niinkään kielitaidon tason korottamiseen. Arvioinnissa tuli kuitenkin esiin, että ammatilliseen koulutukseen jatkavien oppilaiden ruotsin kielen taito oli selkeästi lukioon aikovien kielitaitoa heikompi, joten voidaan kysyä, missä määrin ja millaisissa tehtävissä oppilaan voidaan olettaa selviytyvän sellaisella ruotsin kielen taidolla, joka on korkeintaan alkeiskielitaitoa kuvaava A1.1. Myöskään korkea-asteen opintoissa ammatillista väylää tulevien toisen asteen opiskelijoiden ruotsin kielen taito ei yllä ns. virkamiesruotsin suorittamiseen ilman merkittäviä lisäpanostuksia. Toisen asteen perustutkintokoulutuksessa on näin ollen huolehdittava toisen kotimaisen kielen osaamistason saavuttamisesta ja osaamisen todentamisesta erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka aikovat jatkaa opintojaan korkea-asteella. Tulee myös miettiä, voisiko opiskelijoiden into opiskella myös muita kieliä kuin englantia lisääntyä, jos hyvästä arvosanasta saisi pisteitä tai muuta näkyvää hyötyä korkea-asteen opiskelijavalinnoissa.

Kunnissa tulee aktiivisesti etsiä ja hyödyntää keinoja, joilla oppilaiden kontakteja toiseen kotimaiseen kieleen saadaan lisättyä.

- Oppilaat eivät juurikaan käytä ruotsin kieltä oppituntien ulkopuolella. Koulujen teemapäivissä ja muussa toiminnassa ruotsin kieli ja ruotsalaisuus näkyvät vain vähän. Arviointitulokset kuitenkin osoittivat, että koulun ulkopuolisella harrastamisella ja kotitehtävien tekemisellä on yhteys osaamiseen.
- Kunnissa ja kouluissa tulee hyödyntää nykyistä enemmän ”kotiruotsalaisuutta”, eli maassamme olevia ruotsinkielisiä kouluja, lisäämällä yhteistyötä heidän kanssaan. Yhteistyö voi olla esimerkiksi erilaisia yhteistyöprojekteja, teemapäiviä, kouluvierailuja, kaveritoimintaa, kesäkielileirejä jne. Esimerkiksi Svenska nu -verkostolla on paljon valmista materiaalia ja toimintaa juuri tällaisia tarpeita silmällä pitäen.
- Positiivisia asenteita eri kieliä kohtaan voidaan edistää jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa leikkien ja laulujen avulla. Kunnissa ja kouluissa tulee myös nykyistä enemmän luoda ruotsin kielen käyttöön kannustavia kontakteja ammatilliseen koulutukseen ja sitä kautta työelämään.

Ruotsin tuntien työrauhaan ja yleiseen opiskeluilmapiiriin tulee kiinnittää kouluissa huomiota.

- Työrauhan puuttuminen häiritsee oppilaiden keskittymistä eikä osa oppilaista voinut näyttää arvioinnissa osaamistaan toivomallaan tavalla. B1-ruotsin opiskelussa osalla oppilaista opiskeluinto on todella heikko, osa oppilaista kuitenkin on motivoituneita ja haluaa oppia.
- Kouluissa tulee lisätä oppilaiden henkilökohtaista ohjausta ja tukea osoittamalla siihen riittävästi resursseja myös ruotsin kielen opiskelun osalta. Oppituntien aikana opettajien tulee saada esimerkiksi koulunkäynninohjaajan apua tuntien käytännön toteutukseen.
- Oppilaiden into opiskella B1-ruotsia on heikko verrattuna esimerkiksi A-englantiin, äidinkielen ja matematiikkaan. Tämä saattaa näkyä ruotsin kielen tunneilla osan oppilaista häiriökäyttäytymisenä. Ruotsin opettajat tarvitsevat näin ollen tukea opettamistyönsä hoitamiseksi ja osaamiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Koulujen tulee tarjota oppilaille omat, painetut oppi- ja harjoituskirjat

- Digitaaliset oppimateriaalit tuovat vaihtelua opetukseen ja oppimiseen, mutta varsinkin heikompien oppilaiden kannalta perinteinen, paperinen oppimateriaali on usein parempi vaihtoehto. Oppilas voi tällöin tehdä omia merkintöjään oppikirjaan ja palata niihin myöhemmin.

- Ruotsin kielen opettajat ja opettajankouluttajat

Oppilaiden kirjoitustaitoa tulee kehittää määrätietoisesti

- Oppilaiden kirjoitustaito oli arviointitulosten pohjalta niin heikko, että sillä ei pärjää jatko-opinnoissa. Kirjoitustaidon harjoitteluun oppilaille mielekkäissä tilanteissa tulee varata aikaa ja opettajan myös antaa oppilaille henkilökohtaista, oikea-aikaista palautetta edistymisestä. Kirjoittamisen harjoittelu aloitetaan yksinkertaisten viestien kirjoittamisesta, joissa kielen perusrakenteita ja perussanastoa on mahdollista harjoitella ja toistaa useita kertoja. Kirjoitusharjoitukset tulee voida tehdä myös kynällä ja paperilla, sillä kaikki oppilaat eivät pidä tietokoneella kirjoittamisesta.

Oppilaiden opiskeluintoa tulee yrittää parantaa oppituntien työskentelytapoja ja eri aineiden opettajien välistä yhteistyötä monipuolistamalla

- Ruotsin kielen tunneilla käytetyillä työskentelytavoilla ja kotiläksyillä oli yhteys oppilaan ruotsin kielen osaamiseen. Näin ollen kotitehtäviä, esimerkiksi lyhyitä kirjoitustehtäviä, tulee jatkossakin antaa runsaasti ja palkita oppilasta niiden tekemisestä. Tehdyistä kirjoitelmista oppilas voi koota näytetöitä kielisalkkuun ja siten dokumentoida oman osaamisensa kehittymistä ja myös asettaa itselleen välitavoitteita.
- Oppituntien työtapoja tulee monipuolistaa niin, että ne motivoivat oppilasta ruotsin opiskeluun. Esimerkiksi erilaiset tallennetut puheharjoitukset voisivat kannustaa ja rohkaista oppilaita, kun he huomaavat, että myös ruotsin kieltä voi puhua. Arvioinnissa saatu oppilaspalautte osoitti, että ruotsin tunneilla ei tällä hetkellä tehdä ”oikeita” asioita kun harjoitellaan etupäässä sanoja ja kielioppia.
- Yhteistyö englannin opettajan kanssa voi kannustaa oppilaita myös ruotsin opiskeluun, kun englannin ja ruotsin yhteneväisyyksiä ja eroja tehdään oppilaille tunneilla näkyvämmäksi.

Oppilaiden sitkeyttä ruotsin opiskeluun tulee tukea

- Arvioinnin tulokset osoittivat, että arviointitehtäviin käytetyn ajan pituus oli voimakkaasti yhteydessä tuloksiin. Oppilaiden pitkäjänteisyyttä ja työn tekemistä oman osaamisensa kehittämiseksi tulee edistää määrätietoisesti. Englannin opiskeluun verrattuna ruotsin ja muiden kielten opinnot vaativat sitkeyttä, läksyjen tekemistä ja tavoitteiden asettamista esimerkiksi eri kurssien työskentelylle. Arvioinnissa olleet itsearviointiväittämät osoittivat, että oppilaat osaavat varsin realistisesti arvioida omaa ruotsin osaamistaan, sillä he kokivat tarvitsevansa vielä apua lähes kaikissa eurooppalaisen kielisalkun A1-tasolta kerätyissä itsearviointiväittämässä.

Opettajien arviointiosaamista tulee kehittää

- Oppilaiden saamissa päättöarvosanoissa ja tämän arvioinnin tuloksissa oli keskimäärin lähes kahden kouluarvosanan suuruinen ero. Päättöarvosanaan sisältyy toki muutakin osaamista kuin tässä arvioinnissa mitattu kielellinen osaaminen, mutta ero näiden kahden arvioinnin välillä on kuitenkin suuri. Opettajakyselyn tuloksissa ilmeni lisäksi, että opettajat käyttävät vain harvoin Kehittyvän kielitaidon tasojen asteikkoa opetuksessaan ja runsaalle kolmannekselle opettajista POPS 2016 ei anna riittävästi tukea arvioinnille. Ruotsin opetuksen ja oppilasarvioinnin tueksi opettajat tarvitsevat näin ollen lisää koulutusta erityisesti suullisen ja kirjallisen kielitaidon arvioinnista. Lisäksi opettajille on tuotettava malliarviointeja eri taitotasojen suorituksista.

Lähteet

6

- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R., & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 7:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. 2022. Multiple imputation with Mplus. Version 4. Saatavilla: <https://www.stat-model.com/download/Imputations7.pdf> [Viitattu: 1.9.2022]
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 2010. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernelius, V. 2015. Pääkaupunkiseudun koulujen naapurustot – missä erot kasvavat? *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(6), 635–642. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2015121023629>
- Björklund, S., & Mård-Miettinen, K. (2011). Kielikylpylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus. In N. Mäntylä (Ed.), *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina*, (pp. 154–169). Tutkimuksia 297. Vaasan yliopisto. Open access
- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe: Strasbourg. Saatavilla: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Viitattu: 21.2.2023]
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe: Strasbourg.
- von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy R.J. 2009. What are plausible values and why are they useful? I verket IERI. 2017. *Issues and methodologies in large-scale assessments*. Hamburg, Germany: IERInstitute.
- EK, Elinkeinoelämän keskusliitto. Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. 2014. Saatavilla: <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> [Viitattu 23.1.2023]
- EVK, Eurooppalainen viitekehys. 2003. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Alkuteoksesta The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Suomentaneet I. Huttunen ja H. Jaakkola. Euroopan neuvosto. WSOY.
- Freeman RB & Viarengo M (2014). School and Family Effects on Educational Outcomes Across Countries. *Economic Policy*, 29(79), 395–446. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-0327.12033> [Viitattu: 1.9.2022]
- Hahl, K. & Mäkipää, T. 2022. Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetusmäärien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen. *AFinLAN vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 79*. Saatavilla: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/114595> [Viitattu: 27.2.2023]

- Henricson, S., Heittola, S., Björklund, S., Lehti-Eklund, H. & Forsberg, M. (2022). Äiru hoi! Äidinkielenomaisen ruotsin opetus suomenkielissä peruskouluissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/airu-hoi-aidinkielenomaisen-ruotsin-opetus-suomenkielisisa-peruskouluissa> [Viitattu: 5.3.2023]
- Hildén, R., Rautopuro, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2016. Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus* 47 (4), 342–357.
- Hildén, R., Härmälä, M., Rautopuro, J., Huhtanen, M., Puukko, M. & Silverström, C. 2014. Kielten oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Tiivistelmä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hildén, R. & Takala, S. 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*, 291–300. Reihe: *Dictung-Wahrheit_Sprache* Bd. 7 Münster: LIT Verlag.
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kupiainen, S., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., Minkkinen, J., Vainikainen, M.-P. ja Wallenius, T. 2016. Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: osaaminen ja hyvinvointi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79588/Metropolialueen%20nuorten%20siirtyminen%20yl%a4koulusta%20toiselle%20asteelle.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Viitattu: 21.2.2023]
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. 2018. *Multilevel analysis. Techniques and Applications*, Third edition. Routledge, New York.
- Huhta, A. 2012. A partial review of claims and research into the relationship between amount of formal teaching and CEFR levels. Raportti Euroopan komission hankkeen European Survey of Language Competences -ohjauksryhmälle.
- Härmälä, M. 2018. Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. *Jyväskylä studies in humanities*, ISSN 1459-4323; 101.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. 2022. Englantia koronapandemian aikaan – A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 22:2022. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_2222.pdf Viitattu 27.2.2023.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa. 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 13:2019. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf [Viitattu: 20.2.2023]
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 2014:2. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2014/10/KARVI_0214.pdf [Viitattu 27.2.2023]
- Inha, K & Mattila, P. 2018. Se on kielestä kiinni! Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/se-on-kielesta-kiinni-kielten-eurooppalainen-viitekehys-uudistuu> [Viitattu: 18.8.2022]
- Kangasvieri, T. 2021. Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofilien ja arvosanan yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. Vol. 15, 2, 2021, 129–150. Saatavilla: <https://apples.journal.fi/article/view/107414/66703> [Viitattu: 28.2.2023]
- Kansalliskielistrategia 2021. Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:87. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163650/VN_2021_87.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Viitattu: 27.2.2023]
- Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004. Yhteenveto eri kouluopiskelukonteksteissa saaduista tuloksista. Teoksessa: Kantelinen, R. & Kettunen, S. (toim.). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 100–101.

- Karvi 2022. Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/03/KARVI_arviointisuunnitelma_paivitetty_2022_web.pdf [Viitattu: 19.2.2023]
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Julkaisut 13:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf [Viitattu: 3.3.2023]
- Keuning J., Straat, J.H. & Feskens, R. C. W. 2017. The Data-Driven Consensus (3DC) procedure: A new approach to standard setting. Teoksessa Blömeke, S. & Gustafsson J-E. 2017. Standard setting in education. The Nordic countries in an international perspective. Cham, Switzerland: Springer, 263–278.
- Kielilakikomitea 2020. Kielelliset oikeudet kansallisessa lainsäädännössä. Saatavilla: https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/Kielelliset_oikeudet_kansallisessa_lainsaadannossa.pdf/ddaa0fb7-fbd6-4dfa-89c6-8ae4f9cebe94 [Viitattu: 27.2.2023]
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 267. University of Helsinki.
- Kurki, T. 2021. Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen. Svenska nu, SU-KOL. https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako_ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf [Viitattu: 1.12.2022]
- Lahtinen J. (toim.) 2019. ”Mikä ois mun juttu” –nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehyksissä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68.
- Lane F. Burgette, Jerome P. Reiter, Multiple Imputation for Missing Data via Sequential Regression Trees, *American Journal of Epidemiology*, Volume 172, Issue 9, 1 November 2010, Pages 1070–1076, <https://doi.org/10.1093/aje/kwq260>
- van Der Leeden, R., Meijer, E., & Busing F. M. T. A. 2008. Resampling multilevel modelst. Teoksessa J. de Leeuw & E. Meijer (Toim.), Handbook of multilevel analysis. Springer Science + Business Media. 401–433.
- Meriläinen, L. & Härmälä, M. 2023 (tulossa). Englannin kielen oppiminen ja käyttö vapaa-ajalla yhdeksäsluokkalaisten kertomana: osallisuuden näkökulmia.
- Metsämuuronen, J., Nousiainen, S. (toim.). 2023. Matematiikkaa Covid-19-pandemian varjossa II. Menetelmälliset ratkaisut matematiikan 9. luokan arvioinnissa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2023.
- Metsämuuronen, J. & Nousiainen, S. 2021. Matematiikkaa covid-19-pandemian varjossa – Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Julkaisut 27:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: <https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/>
- Metsämuuronen, J. & Seppälä, H. 2021. COVID-19-pandemia, osaamisvaje ja osaamisen eriytyminen. Policy brief 1:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_Policy_brief_0121.pdf [Viitattu: 3.8.2022]
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp.
- Moitus, S. & Kamppi, p. 2020. Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Tiivistelmät 8: 2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/04/KARVI_T0820.pdf. [Viitattu: 19.2.2023]
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. 1998–2017. Mplus User’s Guide. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Mäkipää, T. & Hildén, R. 2021. Kannustava palaute ja opettajan arviointityö lukion kieltenopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/kannustava-palaute-ja-opettajan-arviointityo-lukion-kieltenopetuksessa> [Viitattu 20.2.2023]

- Nissinen, K., Rautopuro, J., & Puhakka, E. 2018. PISA-tutkimuksen metodologiasta. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.), PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti (pp. 345–378). Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- OECD. 2009. PISA data analysis manual. SPSS Second edition. Paris: OECD Publishing.
- Oinas, S., Vainikainen, M., Asikainen, M., Gustavson, N., Halinen, J., Hienonen, N., Kiili, C., Kilpi, N., Koivuhovi, S., Kortesoja, L., Kupiainen, R., Lintuvuori, M., Mergianian, C., Merikanto, I., Mäkihönko, M., Nazeri, F., Nyman, L., Polso, K., Schöning, O., Svedholm-Häkkinen, A., Vanhanen, S., Hotulainen, R. 2023. Digitalisaation vaikutus oppimistilanteisiin, oppimiseen ja oppimistuloksiin yläkouluissa. Kansallisen tutkimushankkeen ensituloksia suosituksineen. Tampereen yliopisto ja Helsingin yliopisto. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/145615/978-952-03-2780-4.pdf> [Viitattu 13.2.2023]
- OKM, Opetus ja kulttuuriministeriö. 2022. Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelma. Helsinki 2022. Saatavilla: Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelma (okm.fi) [Viitattu: 28.2.2023]
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Opetushallitus.
- Opetushallitus. Ammatilliset perustutkinnot 2023 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>
- Opetushallitus 2020a. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf [Viitattu: 18.2.2023]
- Opetushallitus 2020b. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Opetushallitus 10.2.2020.
- Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetus-suunnitelmien-perusteet> [Viitattu: 5.8.2022]
- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2011. Developmental education. Applying complexity concepts to enhance innovation and use. New York, London: The Guilford Press.
- PISA 2018. PISA 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 17.8.2022]
- Pöyhönen, S. & Luukka M.-R. (toim.). 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä 2007.
- R Core Team. 2021. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Rossi, P, Ainoa, A, Eloranta, O, Grandell, M, Lindberg, M, Pasanen, J, Sihvonen, A, Hakola, O & Pirinen, T. 2017, Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 14:2017, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI), Helsinki.
- Summanen, A.-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. 2018. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa. Julkaisut 4:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/03/KARVI_0418.pdf [Viitattu: 3.2.2023]
- Takala, S. 2012: Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Kansalliskielistrategiaprojektille laadittu katsaus 2012. https://kiesplang.fi/publications/Takala_Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan_Kansalliskielistrategiaprojektille-laadittu-katsaus_2012.pdf [Viitattu 29.1.2023]

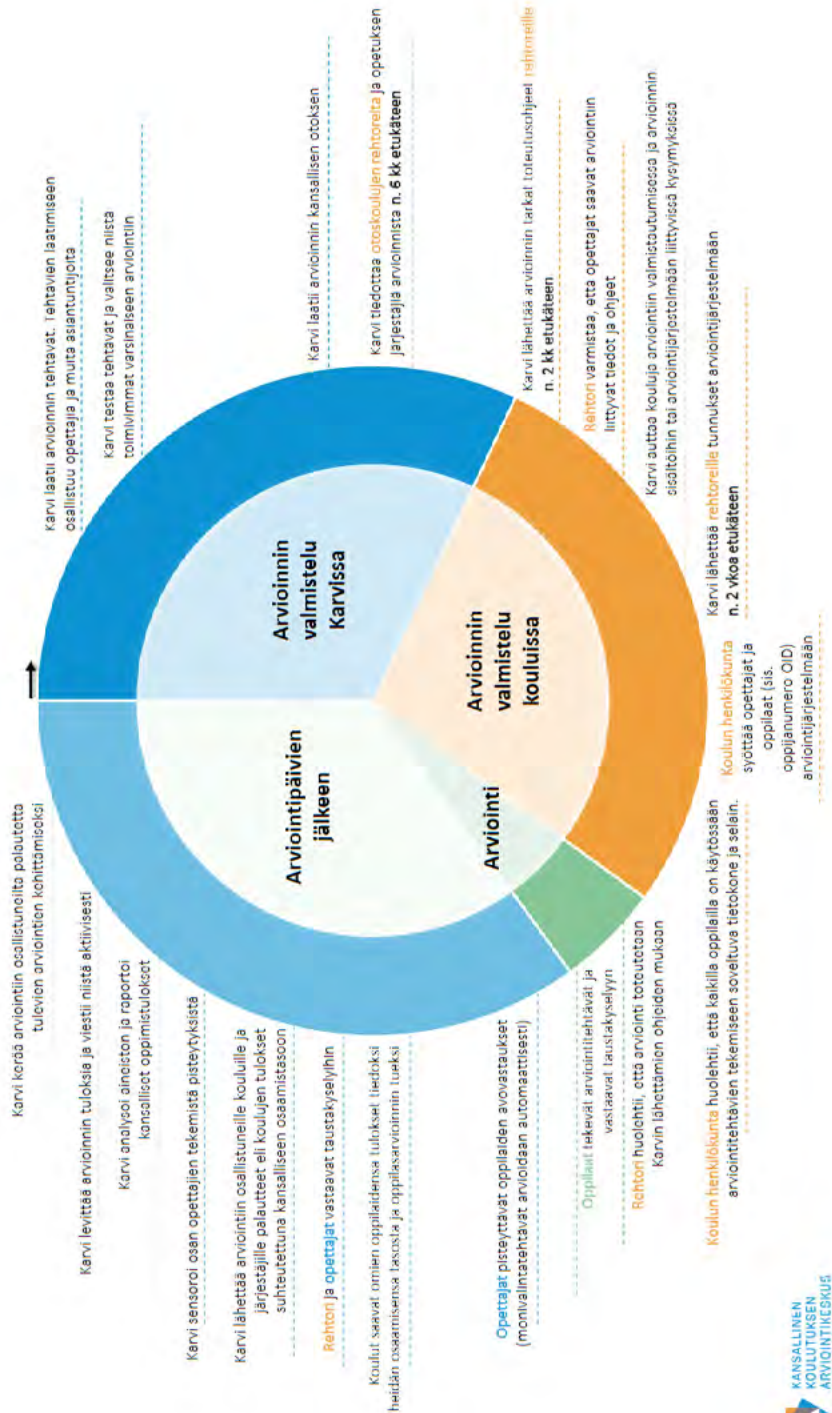
- Therneau T, Atkinson B (2022). *rpart: Recursive Partitioning and Regression Trees*. R package version 4.1.19, <<https://CRAN.R-project.org/package=rpart>>.
- Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Oppimistulosten arviointi 3/2002. Helsinki: Opetushallitus. <https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-ruotsin-kielen-oppimistulosten-kansallinen-arviointi-2001/> [Viitattu: 26.1.2023]
- Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0109.pdf [Viitattu: 6.11.2022]
- Törmänen, M. (2017) Lasten ja nuorten kielten oppimiskyky. HE 114/2017 VP ASIANTUNTIJAPYYNTÖ Saatavilla: <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/julkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-159122.pdf> [Viitattu 28.1.2023]
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2023. Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2023.
- Weir, C. 2005. *Language Testing and Validation. An evidence-Based Approach*. Research and Practice in Applied Linguistics. NY: Palgrave Macmillan.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2023. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/tilastotaulukot>
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Peltola, E. 2022. A-finska i årskurs 9. Utvärdering av lärresultat våren 2021. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 4:2022. Länk: A-finska i årSkURS 9 – Utvärdering av lärresultat våren 2021 (karvi.fi)

Lait ja asetukset

- Asetus 481/2003. Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa.
- Asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (2003/424)
- Perusopetuslaki 1998/628.

Liitteet

LIITE 1. Karvin oppimistulosten arvioinnin prosessi



LIITE 2: Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko

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

KEHITTYVÄN KIELITAIIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taito- taso	Taito toimia vuorovaikutuksessa				
	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Viestintästrategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
A1.1	Opiskelija selviytyy satunnaisesti viestintäkumppanin tukemana muutamasta, kaikkein yleisimmin toistuvasta ja rutiinomaisesta viestintätilanteesta.	Opiskelija tarvitsee paljon apukeinoja (esim. eleet, piirtäminen, sanastot, netti). Opiskelija osaa joskus arvailta tai päätellä yksittäisten sanojen merkityksiä asiayhteyden, yleistiedon tai muun kielitaitonsa perusteella. Opiskelija osaa ilmaista, onko ymmärtänyt.	Opiskelija osaa käyttää muutamia kielelle ja kulttuurille tyypillisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia (tervehdittimen, hyvästely, kiittäminen) joissakin kaikkein rutiinomaisimissa sosiaalisissa kontakteissa.	Opiskelija ymmärtää vähäisen määrän yksittäisiä puhuttuja ja kirjoitettuja sanoja ja ilmauksia. Opiskelija tuntee kirjainjärjestelmän tai hyvin rajallisen määrän kirjoitusmerkkejä.	Opiskelija osaa ilmaista itseään puheessa hyvin suppeasti käyttäen harjoitettuja sanoja ja opetettuja vakiolauseita. Opiskelija ääntää joitakin harjoitettuja ilmauksia ymmärrettävästi ja osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja.
Kielitaidon alkeiden hallinta					
A1.2	Opiskelija selviytyy satunnaisesti yleisimmin toistuvista, rutiinomaisista viestintätilanteista tukeutuen vielä enimmäkseen viestintäkumppaniin.	Opiskelija tukeutuu viestinnässään kaikkein keskeisimpiin sanoihin ja ilmauksiin. Opiskelija tarvitsee paljon apukeinoja. Opiskelija osaa pyytää toistamista tai hidastamista.	Opiskelija osaa käyttää muutamia kaikkein yleisimpiä kielelle ominaisia kohteliaisuuden ilmauksia rutiinomaisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Opiskelija ymmärtää harjoitettua, tuttua sanastoa ja ilmauksia sisältävää muutaman sanan mittaista kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta. Opiskelija tunnistaa yksittäisiä taitoja.	Opiskelija pystyy kertomaan joistakin tutuista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmausvarastoa ja kirjoittaa muutaman lyhyen lauseen harjoitelluista aiheista. Opiskelija ääntää useimmat harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi ja hallitsee hyvin suppean perussanaston, muutaman tilannesidonnaisen ilmauksen ja peruskielioopin aiheita.
Kehittyvä alkeiskielitaito					

KEHITTYVÄN KIELITÄIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO

Taito- taso		Taito toimia vuorovaikutuksessa				Taito tuottaa tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa		Viestintästrategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Taito tulkitta tekstejä	Tekstien tulkintataidot	Tekstien tuottamistaidot	
A1.3	Opiskelija selviytyy monista rutiinimaisista viestintätilanteista tukeutuen joskus viestintäkumppaniin.	Opiskelija osallistuu viestintään, mutta tarvitsee edelleen usein apukeinoja. Opiskelija osaa reagoida suppein sanallisin ilmauksin, pienin elein (esim. nyökkäämällä), äännehdyksin, tai muunlaisella minimipalautteella. Opiskelija joutuu pyytämään selvennystä tai toistoa hyvin usein.	Opiskelija osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvia ilmauksia monissa rutiinimaisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Opiskelija ymmärtää yksinkertaisia ja ilmaisia kirjoitettua tekstiä ja hidadista puhuttua tekstiä ja tukemana. Opiskelija pystyy löytämään tarvitsemansa yksinkertaisen tiedon lyhyestä tekstistä.	Opiskelija osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita. Opiskelija pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä ja ääntää harjoitellut ilmaiset ymmärrettävästi.	Opiskelija osaa kuvata luettelomaisesti (ikäkautalleen tyypillisiä) jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita käyttäen tavallista sanastoa ja joitakin idiomattisia ilmauksia sekä perustason rakenteita ja joskus hiukan vaativampiakin. Opiskelija osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.	
Toimiva alkeiskielitaito							
A2.1	Opiskelija pystyy vaihtamaan ajatuksia tai tietoja tutuissa ja jokapäiväisissä tilanteissa sekä toisinaan ylläpitämään viestintätilannetta.	Opiskelija osallistuu enenevässä määrin viestintään turvautuen harvemmin eikielisiin ilmauksiin. Opiskelija joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä melko usein ja osaa jonkin verran soveltaa viestintäkumppanin ilmaisuja omassa viestinnässään.	Opiskelija selviytyy lyhyistä sosiaalisista tilanteista ja osaa käyttää yleisimpiä kohteliaita tervehdyksiä ja puhuttelumuotoja, esittää kohteliaasti esimerkiksi pyyntöjä, kutsuja, ehdotuksia ja anteeksipyyntöjä sekä vastata sellaisiin.	Opiskelija ymmärtää helppoja, tuttua sanastoa ja ilmaisia sekä selkeää puhuttua sisältäviä tekstejä. Opiskelija ymmärtää lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien viestien ydinsisällön ja tekstin pääajatuksen tuttua sanastoa sisältävästä, ennakoitavasta tekstistä. Opiskelija pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn asiayhteyden tukemana.	Opiskelija osaa kuvata luettelomaisesti (ikäkautalleen tyypillisiä) jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita käyttäen tavallista sanastoa ja joitakin idiomattisia ilmauksia sekä perustason rakenteita ja joskus hiukan vaativampiakin. Opiskelija osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.		
Peruskieilitaidon alkuvaihe							
A2.2	Opiskelija selviää kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista ja pystyy enenevässä määrin olemaan aloitteellinen viestintätilanteessa.	Opiskelija osallistuu enenevässä määrin viestintään käyttäen tarvittaessa vakiosanontoja pyytessään tarkennusta avainsanoista. Opiskelija joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä silloin tällöin. Opiskelija käyttää esim. lähikäsitettä tai yleisempää käsitettä, kun ei tiedä täsmällistä (koira/leläin tai talo/mökki).	Opiskelija osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla kaikkein keskeisimpiin tarkoituksiin, kuten tiedonvaihtoon sekä mielipiteiden ja asenteiden asianmukaiseen ilmaisemiseen. Opiskelija pystyy keskustelemaan kohteliaasti käyttäen tavanomaisia ilmauksia ja perustason viestintäritiimejä.	Opiskelija pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selvilleeseen asiapuheen pääkohtia, tunnistaa usein ympärillään käytävän keskustelun aiheen, ymmärtää pääasiat tuttua sanastoa sisältävästä yleiskielisestä tekstistä tai hitaasta puheesta. Opiskelija osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä asiayhteydestä.	Opiskelija osaa kuvata luettelomaisesti (ikäkautalleen tyypillisiä) jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita käyttäen tavallista sanastoa ja joitakin idiomattisia ilmauksia sekä perustason rakenteita ja joskus hiukan vaativampiakin. Opiskelija osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.		
Kehittyvä peruskieilitaito							

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

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

KEHITTYVÄN KIELITÄIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taito- taso	Taito toimia vuorovaikutuksessa			Taito tuottaa tekstejä	
	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Viestintästrategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Tekstien tulkintataidot	
C1.1	Opiskelija pystyy vuorovaikutukseen monipuolisesti, sujuvasti ja täsmällisesti kaikenlaisissa viestintätilanteissa.	Opiskelija ottaa luontevasti vastuuta viestinnän etenemisestä. Opiskelija osaa muotoilla uudelleen, mitä haluaa ilmaista sekä pystyy peräännyttämään, kun kohtaa vaikeuksia, ja käyttää taitavasti kieleen tai kontekstiin liittyviä vihjeitä tehdessään johtopäätöksiä tai ennakoidessaan tulevaa.	Opiskelija pystyy käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalisiiin tarkoituksiin sekä ilmaisemaan tunteiltoja, epäsuoria viittauksia, esim. ironiaa ja leikkimielisyyttä.	Opiskelija ymmärtää yksityiskohtaisesti myös pitempiä esityksiä tutuista ja yleisistä aiheista, vaikka puhe ei olisikaan selkeästi jäsenneltyä ja sisältäisi idomaattisia ilmauksia tai rekisterin vaihdoksia. Opiskelija ymmärtää yksityiskohtaisesti monipolvisia käsitteellisiä kirjoitettuja tekstejä ja pystyy yhdistämään tietoa monimutkaisista teksteistä.	Opiskelija osaa ilmaista itseään sujuvasti, täsmällisesti ja jäsentyneesti monenlaisista aiheista tai pitämään pitkähkön, valmistellun esityksen. Opiskelija pystyy kirjoittamaan hyvin jäsentyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista varmalla, persoonallisella tyylillä. Opiskelijan kielellinen ilmaisuvaramsto on hyvin laaja. Ääntäminen on luontevaa ja vaivatonta kuunnella. Puherytmi ja intonaatio ovat kohdekielelle tyypilliset.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti ruotsin kielen B1-oppimäärän arvioinnin keväällä 2022. Arviointiin osallistui 4 260 oppilasta 94 suomenkielisestä koulusta. Taustakyselyihin vastasi 70 opettajaa ja 91 rehtoria. Raportissa vastataan mm. kysymyksiin:

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

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskuksen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevilla asioilla sekä kehittää koulutuksen arviointia.