KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEEN SUOMI TOISENA KIELENÄ (S2) -OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI 2015

Katri Kuukka
Jari Metsämuuronen

Julkaisut 13:2016

PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEEN SUOMI TOISENA KIELENÄ (S2) -OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI 2015

Katri Kuukka
Jari Metsämuuronen

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 13:2016

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)
TAITTO Juvenes Print

ISBN 978-952-206-333-5 (nid.)
ISBN 978-952-206-334-2 (pdf)

ISSN 2342-4176 (painettu)
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)
ISSN-L 2342-4176

PAINATUS Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Tiivistelmä

Julkaisija
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi

Julkaisun nimi
Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015

Tekijät
Katri Kuukka ja Jari Metsämuuronen

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi huhtikuussa 2015 äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän osaamista perusopetuksen päättövaiheessa. Arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa luotettavaa tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004) S2-oppimäärän tavoitteiden saavuttamisesta, koulutuksellisesta tasa-arvosta ja oppilaiden jatko-opintokelpoisuudesta. Lisäksi tarkasteltiin opettajan arviointitoimintaa päättöarvioinnissa.

S2-oppimäärän päättöarvioinnin arvosanan kahdeksan kriteerit on määritelty oppilaan kielitaidolle, kulttuuritaidoille ja kielenopiskelutaidoille. Tämän arvioinnin kohteena oli ensisijaisesti oppilaiden kielitaito. Hyvää kielitaidon tasoa kuvaavat kielitaidon tasojen kuvausasteikon (taitotasoasteikko) tasot B1.1–B1.2. Taitotaso B on itsenäisen kielenkäyttäjän taso. Sen tasoista B1.1 kuvaa toimivaa peruskielitaitoa ja B1.2 sujuvaa peruskielitaitoa, jonka avulla kielenkäyttäjä selviää arkielämän vaihtelevissa viestintätilanteissa.

Taitotasoasteikko jäsentää kielitaidon neljään osa-alueeseen, joten oppilaiden osaaminen arvioitiin luetun ymmärtämisessä, kuullun ymmärtämisessä, kirjoittamisessa ja puhumisessa. Muista tavoitealueista saatiin tietoa kielitaitoa mittaavien tehtävien ja taustakyselyjen avulla.

Oppilailta kerättiin tietoa heidän koulunkäyntiajastaan Suomessa, kielitaustasta ja kielellisten resurssien käytöstä, sosioekonomisesta taustasta sekä S2-oppimäärän opiskelusta. Opettajakyselyn avulla kartoitettiin S2-opetuksen toteuttamista sekä arviointiin ja erityisesti päättöarviointiin ja arvosanan muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Rehtoreiden taustakyselyssä painottui koulun tarkastelu monimuotoisuutta tukevana oppimisympäristönä.

Arvioinnissa kerättiin valtakunnallinen kokonaisaineisto, koska oppilasmäärä oli pieni suhteessa 9. vuosiluokan oppilaiden kokonaismäärään. Arviointiin osallistui 1530 oppilasta 242 koulusta. Arviointiin osallistuivat myös oppilaat, joille oli tehty päätös tehostetusta tai erityisestä tuesta.

Niin ikään arviointiin osallistuivat S2-oppimäärää opiskelleet oppilaat niistä kouluista, joiden opetuskieli oli muu kuin suomi. Kaikki oppilaat tekivät ymmärtämistehtävät ja kirjoittamisen tehtävät, ja puhumisen osa-alueen arvioimiseksi kouluissa tehtiin kattava sisäinen otanta.

Arviointiin osallistuneista oppilaista puolet oli opiskellut koko perusopetuksen Suomessa. Oppilaista yli 14 prosenttia oli opiskellut suomalaisessa peruskoulussa 6–8 vuotta, lähes neljäsosa 3–5 vuotta ja runsaat yhdeksän prosenttia vain 1–2 vuotta. Suomessa syntyneitä oppilaita oli lähes 40 prosenttia.

Lähes viidesosa oppilaista oli venäjänkielisiä. Seuraavaksi eniten oli somalinkielisiä, vironkielisiä ja arabiankielisiä oppilaita. Oppilaista yli 40 prosenttia piti suomea vahvimpana kielenään, ja myös yli 40 prosenttia oppilaista piti omaa äidinkieltään vahvimpana kielenään. Suomi oli vahvin kieli erityisesti niillä oppilailla, jotka olivat käyneet koko peruskoulun Suomessa.

Oppilaiden kielitaito osoittautui varsin hyväksi. Oppilaista 87 prosenttia saavutti arvioinnissa hyvän osaamisen tason B1.1-B1.2 tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaaminen sijoittui tasolle B2.1. Vain 13 prosenttia oppilaista sijoittui A-tasolle, jolla taitotasoasteikon mukaan kyetään suppeaan viestintään kaikkein tutuimmissa tilanteissa (A1.3 tai alle) tai välittömään sosiaalisen kanssakäymiseen ja lyhyeen kerrontaan (A2-taso). Kielen osa-alueilla oppilaiden ymmärtämistaidot olivat vahvempia kuin tuottamistaidot. Luetun ymmärtämisessä runsaat 90 prosenttia oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason ja kuullun ymmärtämisessä sen saavutti tai ylitti 84 prosenttia oppilaista. Kirjoittamisessa hyvän tai sen ylittävän osaamisen tasolle ylsi 73 prosenttia oppilaista, ja puhumisessa 74 prosenttia oppilaista.

Tyttöjen ja poikien osaaminen oli keskimäärin lähes yhtä hyvää, eikä heidän osaamisessaan ollut merkittävää eroa. Tytöistä 87 prosenttia ja pojista 86 prosenttia saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Poikien joukossa oli kuitenkin hiukan enemmän A-tason osaajia kuin tytöissä. Tyttöjen ja poikien osaamisessa oli tilastollisesti merkitsevä ero jokaisella kielen osa-alueella. Suurimmillaan ero oli kirjoittamisessa, jossa poikien keskimääräinen taitotaso oli B1.1 ja tyttöjen B1.2.

Eri AVI-alueiden oppilaiden osaamisen keskiarvot sijoittuivat taitotasojen B1.1 ja B1.2 välille. Tytöt olivat kaikilla AVI-alueilla parempia kuin pojat, mutta ero oli pieni. Pohjoisessa Suomessa tyttöjen ja poikien keskimääräinen taitotaso oli B1.1 ja muualla Suomessa B1.2. Ero tyttöjen ja poikien osaamisen välillä oli suurinta Itä-Suomen AVI-alueella, jossa tyttöjen keskimääräinen taitotaso oli B2.1 ja pojilla B1.2. Pääkaupunkiseudulla opiskelevista oppilaista 85 prosenttia ylsi hyvän osaamisen tasolle tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli B1.2. Muualla Suomessa hyvän osaamisen tason saavutti tai ylitti 78 prosenttia oppilaista ja keskimääräinen osaaminen oli niin ikään tasolla B1.2.

Arviointiin osallistuneista oppilaista 66 prosenttia oli ollut jonkinasteisen tuen piirissä 9. luokalla. Näistä oppilaista 61 prosenttia oli saanut opiskeluunsa yleistä tukea, 23 prosenttia tehostettua tukea ja 15 prosenttia erityistä tukea. Yleistä tukea saaneiden oppilaiden tyypillisin osaamisen taso oli B2.1, tehostettua tukea saaneiden oppilaiden B1.2 ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden B1.1. Oppilaista 2,5 prosentilla oli yksilöllistetty S2-oppimäärä. Heidän keskimääräinen taitotasonsa oli A2.2. Oppilaista 53 prosenttia jäi A-tasolle, mutta 47 prosenttia ylsi tasolle B1.1 tai ylitti sen.

Oppilaiden koulunkäyntiaika selitti heidän osaamistaan eniten. Koko perusopetuksen Suomessa käyneiden oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli tasolla B2.1. Oppilaiden, joiden koulunkäyntiaika oli 6–8 vuotta tai 3–5 vuotta, osaaminen oli tasolla B1.2. Perusopetuksen päättövaiheessa kouluun tulleiden oppilaiden osaaminen oli tasolla B1.1. Vähäinen koulunkäyntiaika selitti eniten A-tasolle jääneiden oppilaiden osaamista. Oppilaista, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli 1–2 vuotta, 46 prosenttia jäi A-tasolle, ja vain 3–5 vuotta opiskelleista oppilaista 25 prosenttia jäi niin ikään A-tasolle.

Koko perusopetuksen Suomessa käyneiden oppilaiden osaaminen oli vahvinta ymmärtämistaidoissa ja puhumisessa (B2.1), mutta kirjoittamisessakin he ylsivät hyvän osaamisen tasolle B1.2. Suomessa 6–8 vuotta koulua käyneiden oppilaiden osaaminen oli myös vahvempaa ymmärtämistaidoissa (B2.1) kuin tuottamistaidoissa (B1.2). Suomessa 3–5 vuotta koulua käyneillä oppilailla luetun ymmärtäminen oli B1.2-tasolla ja kuullun ymmärtäminen ja tuottamistaidot tasolla B1.1. Perusopetuksen päättövaiheessa kouluun tulleiden oppilaiden tuottamistaidot olivat A2.2-tasolla, ja kuullun ymmärtäminen oli taitotason (B1.1) verran luetun ymmärtämisen tasoa (B1.2) alempana.

Parhaimmin arvioinnissa suoriutuivat vironkieliset, venäjänkieliset, kiinankieliset ja englanninkieliset oppilaat koulunkäyntiajastaan riippumatta. Alemmille taitotasoille sijoittuneiden erikielisten oppilaiden osaamista selittivät erot heidän sosioekonomisessa taustassaan ja yleisessä koulumenestyksessään. Erot eri kieliryhmien osaamisessa olivat merkitseviä mutta eivät merkittäviä.

Oppilaista 37 prosenttia oli yhteishaussa hakeutunut lukioon ja 37 prosenttia ammatilliseen koulutukseen. Oppilaista neljä prosenttia oli hakeutunut lisäopetukseen ja yhteensä kolme prosenttia lukioon valmistavaan tai ammatilliseen peruskoulutuksen valmentavaan koulutukseen. Lukioon hakeutuneiden oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli B2.1 ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuneiden oppilaiden B1.2. Lukioon valmistavaan opetukseen hakeutuneet oppilaat ylsivät keskimäärin tasolle B1.1 ja ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan koulutukseen hakeneet tasolle A2.2. Lisäopetukseen hakeutuneiden keskimääräinen osaaminen oli tasolla B1.2. Lähes kymmenestä prosentista oppilaita ei ollut saatavilla tietoa, ja oppilaista kaikkiaan 9,5 prosenttia ei ollut yhteishaussa hakeutunut tai päässyt lainkaan toisen asteen koulutukseen.

Oppilaiden sosioekonominen tausta selitti myös heidän osaamistaan. Ne, oppilaat, joilla oli korkein sosioekonominen tausta, saavuttivat keskimäärin taitotason B2.1. Alemman sosioekonomisen taustan omaavat oppilaat ylsivät keskimäärin taitotasolle B1.1. Oppilaan sosioekonomisella taustalla oli merkittävä yhteys hänen osaamiseensa koulunkäyntiajasta riippumatta. Poikkeuksena olivat ne oppilaat, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli 9–10 vuotta.

Oppilaista, jotka opiskelivat S2-oppimäärää vain suomi äidinkielenä -oppitunneilla ilman eriyttämistä, peräti 98 prosenttia saavutti hyvän osaamisen tason tai ylitti sen. Suurin osa heistä oli käynyt koko peruskoulun Suomessa. Näiden oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli merkittävästi parempi (B2.1) verrattuna niihin oppilaisiin, jotka opiskelivat erillisissä ryhmissä (B1.2) ja oppilaisiin, jotka opiskelivat eriytetysti suomi äidinkielenä -tunneilla (B1.2).

Oppilaiden osaaminen vastasi hyvin heidän saamaansa S2-päättöarvosanaa erityisesti B2-tasolla. Arvosanan kymmenen saaneista oppilaista 87 prosenttia sijoittui taitotasoille B2.2 tai sen yli, ja arvosanan yhdeksän saaneista oppilaista 80 prosenttia tasoille B2.1 ja B2.2. Sen sijaan arvosanan kahdeksan saaneista oppilaista 74 prosenttia ylsi tasoille B1.2 ja B2.1, joten heidän osaamisensa tämän arvioinnin perusteella olisi voinut mahdollistaa korkeammankin päättöarvosanan.

Opettajien päättöarviointiin vaikuttivat S2-oppimäärän ymmärtämistaitojen tavoitteista eniten yleisiä aihepiirejä käsittelevien tekstien ymmärtäminen ja kasvokkaisen puheen ymmärtäminen. Tuottamistaidoissa opettajat painottivat opetukseen liittyvien tekstien kirjoittamista ja koulun puhetilanteissa selviämistä. Päättöarviointiin vaikuttivat myös oppilaiden edistymisen jatkuva havainnointi, taitotasoasteikon kriteerit sekä summatiiviset ja formatiiviset kokeet. Myös oppilaan motivaatiolla suomen kielen oppimiseen oli paljon painoarvoa. Opettajan arviointilinja osoittautui lempeäksi nimenomaan heikommin tässä arvioinnissa suoriutuneiden oppilaiden päättöarvioinnissa. Oppilaan sosioekonominen tausta tai koulunkäyntiaika Suomessa eivät selittäneet opettajan antaman arvosanan muodostumista.

Arviointiin osallistuneet koulut näyttäytyivät etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta tukevina oppimisympäristöinä, joista valtaosassa oli selkeät toimintaperiaatteet rasismia ja syrjintää vastaan ja kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta tukeva ilmapiiri. Koulussa ilmenevät monikulttuurisuuden haasteet ja hyödyt eivät sinällään vaikuttaneet oppilaiden osaamiseen. Toisaalta kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli paljon tai erittäin paljon oppimisen haasteita, keskimääräinen osaaminen oli tilastollisesti merkittävästi heikompaa kuin jos näitä haasteita oli vähemmän.

Arvioinnin tulokset osoittivat, että oppilaat osasivat suomea hyvin taitotasoasteikon kriteerien mukaan. Eri oppiaineiden käsitteistö ja tekstitaidot edellyttävät oppilaalta kuitenkin jo yläkoulussa taitotasoasteikon kriteereitä enemmän, ja eri tiedonalojen kielen osaaminen korostuu toisella asteella. Uusissa S2-opetussuunnitelman perusteissa päättöarvioinnin kriteerit on johdettu suoraan opetuksen tavoitteista, ja S2-arvioinnin tulosten valossa niiden mukainen päättöarviointi mahdollistaa realistisemman käsityksen oppilaan osaamisesta perusopetuksen päättyessä.

Arvioinnin tulosten perusteella koulujen tulee kiinnittää huomiota oppilaalle parhaiten soveltuvan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärän valintaan, ja kohdistaa S2-resurssi nimenomaan niille oppilaille, joilla ei ole riittävästi kielellisiä valmiuksia opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää. Tukea tulee kohdentaa erityisesti myöhään perusopetukseen tulleiden oppilaiden opiskelun jatkumon varmistamiseen. Lisäksi yhteistyö äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen eri oppimäärien opettajien ja aineenopettajien kesken tulee vakiinnuttaa, jotta kielitietoisuus todentuu kaikessa opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa.

Sammandrag

Utgivare
Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikation
Inlärningsresultat i lärokursen finska som andraspråk i årskurs 9 inom den grundläggande utbildningen 2015

Författare
Katri Kuukka och Jari Metsämuuronen

Nationella centret för utbildningsutvärdering genomförde i april 2015 en utvärdering som gällde elevernas kunskaper i lärokursen finska som andraspråk, som hör till läroämnet modersmål och litteratur, i slutet av den grundläggande utbildningen. Syftet med utvärderingen var att producera tillförlitlig information om hur målen för finska som andraspråk i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen (UBS 2004) har nåtts samt information om jämlikheten i utbildningen och om läget i fråga om elevernas behörighet för fortsatta studier. Dessutom granskades lärarnas bedömningsarbete i slutbedömningen.

Kriterierna för vitsordet 8 i slutbedömningen i lärokursen för finska som andraspråk gäller elevens språkfärdighet, färdigheter i kultur och färdigheter i att studera. I denna utvärdering fokuserades främst på elevernas språkfärdighet. En god nivå på språkfärdigheterna motsvarar nivåerna B1.1–B1.2 i nivåskalan för språkkunskaper. Den som når färdighetsnivå B är en självständig språkanvändare. På nivå B1.1 har språkanvändarna fungerande grundläggande språkfärdigheter och på nivå B1.2 flytande grundläggande språkfärdigheter med hjälp av vilka de reder sig i varierande kommunikationssituationer i vardagslivet.

Nivåskalan delar in språkfärdigheterna i fyra delområden: läsförståelse, hörförståelse, skrivning och tal. Elevernas kunnande bedömdes därför i dessa delområden. I fråga om de övriga målområdena erhölls information om språkfärdigheten med uppgifter som mätte färdigheten och med bakgrundsenkäter.

Information samlades in om hur lång tid eleverna gått i skolan i Finland, om deras språkbakgrund och användning av språkliga resurser, om deras socioekonomiska bakgrund och om studierna i lärokursen. Med hjälp av en enkät riktad till lärarna undersöktes hur undervisningen i finska som andraspråk genomförts och vilka faktorer som påverkat bedömningen och särskilt slutbedömningen och vitsordsgivningen. I den bakgrundsenkät som riktades till rektorerna fokuserades på om skolans lärmiljö stöder mångfald.

Vid utvärderingen samlades ett riksomfattande helhetsmaterial in, eftersom antalet elever var litet i förhållande till det totala antalet elever i årskurs 9. I utvärderingen deltog 1 530 elever från 242 skolor. Bland deltagarna fanns även elever för vilka ett beslut om intensifierat eller särskilt stöd hade fattats. Dessutom deltog elever som genomgått lärokursen i finska som andraspråk i skolor med ett annat undervisningsspråk än finska. Alla elever genomförde de uppgifter som gällde förståelse och skrivning, och för utvärderingen av delområdet tal användes ett täckande internt urval i varje skola.

Av de elever om deltog i utvärderingen hade hälften genomgått hela den grundläggande utbildningen i Finland. Över 14 procent hade gått i grundskola i Finland 6–8 år, nästan en fjärdedel 3–5 år och drygt nio procent bara 1–2 år. Nästan 40 procent av eleverna var födda i Finland.

Närmare en femtedel av eleverna var rysskspråkiga. Därefter följde de somaliska, estniska och arabiska språkgrupperna. Av eleverna ansåg över 40 procent att finska är deras starkaste språk. Att det egna modersmålet är det starkaste språket ansåg likaså över 40 procent av eleverna. Finska var det starkaste språket i synnerhet för de elever som hade genomgått hela grundskolan i Finland.

Elevernas språkkunskaper visade sig vara rätt så goda. I utvärderingen nådde 87 procent av eleverna minst nivån goda kunskaper (B1.1–B1.2). I genomsnitt var elevernas kunnande på nivå B2.1. Endast 13 procent av eleverna hade färdigheter som motsvarade nivå A, där man enligt nivåskalan för språkkunskaper har kunskaper som räcker för begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna (A1.3 eller under) eller för direkt socialt umgänge och kort redogörelse (nivå A2). När det gäller språkets delområden hade eleverna bättre förmåga att förstå än att producera. I läsförståelse nådde eller överskred drygt 90 procent av eleverna nivån goda kunskaper och i hörförståelse var motsvarande siffra 84 procent. I skrivning nådde eller överskred 73 procent av eleverna nivån goda kunskaper och i tal var siffran 74 procent.

Flickorna och pojkarna hade i genomsnitt lika goda kunskaper. Det fanns inga betydande skillnader mellan deras kunskaper. Av flickorna nådde 87 procent och av pojkarna 86 procent nivån goda kunskaper. Bland pojkarna fanns det en aning fler med färdigheter som motsvarade nivå A. Skillnaden mellan flickor och pojkar var statistiskt signifikant i varje delområde av språket. Störst var skillnaden i skrivning, där pojkarnas genomsnittliga färdighetsnivå var B1.1 medan flickornas var B1.2.

I de olika regionförvaltningsområdena (RFV) nådde eleverna i genomsnitt färdighetsnivåer mellan B1.1 och B1.2. I alla RFV-områden var flickorna bättre än pojkarna, men skillnaden var liten. I Norra Finland var flickornas och pojkarnas genomsnittliga färdighetsnivå B1.1 medan den i övriga Finland var B1.2. Skillnaden mellan flickorna och pojkarna var störst i Östra Finland, där flickorna i genomsnitt nådde färdighetsnivå B2.1 och pojkarna B1.2. Av de elever som studerade i huvudstadsregionen nådde eller överskred 85 procent nivån goda kunskaper. Elevernas genomsnittliga nivå var B1.2. I övriga Finland nådde eller överskred 78 procent av eleverna nivån goda kunskaper och i genomsnitt nådde även dessa nivå B1.2.

Av de elever som deltog i utvärderingen hade 66 procent fått något slags stöd i årskurs 9. Av dessa hade 61 procent fått allmänt stöd för studierna, 23 procent intensifierat stöd och 15 procent särskilt stöd. Bland de elever som fått allmänt stöd var den genomsnittliga nivån B2.1, bland dem som fått

intensifierat stöd B1.2 och bland dem som fått särskilt stöd B1.1. Av eleverna hade 2,5 procent en individualiserad lärokurs i finska som andraspråk. Deras genomsnittliga färdighetsnivå var A2.2. 53 procent av eleverna kom inte över nivå A, men 47 procent nådde eller överskred nivå B1.1.

Det som mest förklarade elevernas färdigheter var skolgångstiden. De elever som gått hela den grundläggande utbildningen i Finland nådde i genomsnitt nivå B2.1. Elever som hade gått i skolan 6–8 år eller 3–5 år nådde nivå B1.2. De som hade börjat i finsk skola i slutskedet av den grundläggande utbildningen hade färdigheter som motsvarade nivå B1.1. En kort skolgångstid förklarade mest de språkkunskaper som eleverna på nivå A hade. Av de elever som gått i skola i Finland 1–2 år hade 46 procent färdigheter som motsvarade nivå A, och av de som gått 3–5 år hade 25 procent färdigheter som motsvarade denna nivå.

De som hade genomgått hela den grundläggande utbildningen i Finland klarade sig bäst i förståelse och tal (B2.1), men även i skrivning nådde de nivån goda kunskaper, nivå B1.2. De elever som gått 6–8 år i skola i Finland klarade sig också bättre i förståelse (B2.1) än i produktion (B1.2). De som gått 3–5 år i skola i Finland låg på nivå B1.2 i läsförståelse och på nivå B1.1 i hörförståelse och produktion. De som börjat gå i skola i Finland i slutskedet av den grundläggande utbildningen hade färdigheter i produktion på nivå A2.2 och i hörförståelse låg deras kunnande på en nivå (B1.1) lägre än i läsförståelse (B1.2).

I utvärderingen klarade sig de som talade estniska, ryska, kinesiska och engelska bäst oberoende av hur lång deras skolgång hade varit. När det gäller eleverna på de lägre färdighetsnivåerna förklaras deras resultat av skillnader i deras socioekonomiska bakgrund och allmänna framgång i skolgången. Skillnaderna i färdigheterna mellan de olika språkgrupperna är signifikanta men inte betydande.

I den gemensamma ansökan hade 37 procent av eleverna sökt till gymnasiet och 37 procent till yrkesutbildningen. Fyra procent hade sökt till påbyggnadsundervisning och totalt tre procent till utbildning som förbereder för gymnasiet eller till handledande utbildning för grundläggande yrkesutbildning. De elever som hade sökt till gymnasiet nådde i genomsnitt nivå B2.1 och de som sökt till yrkesutbildning nivå B1.2. De som sökt till utbildning som förbereder för gymnasieutbildning nådde i genomsnitt nivå B1.1 och de som sökt till handledande utbildning för grundläggande yrkesutbildning nivå A2.2. De som sökt till påbyggnadsundervisning låg i genomsnitt på nivå B1.2. Om nästan tio procent av eleverna fanns inga uppgifter tillgängliga, och i den gemensamma antagningen hade totalt 9,5 procent av eleverna inte sökt eller kommit in på någon utbildning på andra stadiet.

Elevernas socioekonomiska bakgrund förklarade också deras färdigheter. De elever som hade den bästa socioekonomiska bakgrunden nådde i genomsnitt färdighetsnivå B2.1. De som hade en sämre socioekonomisk bakgrund nådde i genomsnitt nivå B1.1. Det fanns ett betydande samband mellan elevernas socioekonomiska bakgrund och deras färdigheter oberoende av deras skolgångstid. Ett undantag utgjorde de elever som hade gått i skola i Finland i 9–10 år.

Av de elever som studerade enligt lärokursen i finska som andraspråk endast på lektioner i finska som modersmål utan differentiering nådde eller överskred till och med 98 procent nivån goda kunskaper. Största delen av dem hade gått hela grundskolan i Finland. Dessa elever nådde en ge-

nomsnittlig färdighetsnivå som var betydligt bättre (B2.1) än de elever som studerade i separata grupper (B1.2) och likaså betydligt bättre än de elever som fick differentierad undervisning på lektionerna i finska som modersmål (B1.2).

Elevernas färdigheter motsvarade väl deras slutvitsord i finska som andraspråk, särskilt på nivå B2. Av de elever som fått vitsordet 10 nådde eller överskred 87 procent färdighetsnivå B2.2, och av dem som fått vitsordet 9 nådde 80 procent nivåerna B2.1 och B2.2. Av dem som fått vitsordet 8 däremot nådde 74 procent nivåerna B1.2 och B2.1, vilket enligt denna utvärdering betyder att deras färdigheter skulle ha kunnat ge ett högre slutvitsord.

Av de mål som finns för förståelse i lärokursen finska som andraspråk inverkade förståelse av texter som behandlar allmänna ämnen och förståelse av tal ansikte mot ansikte med personer mest på lärarnas slutbedömning. När det gäller produktionsfärdigheter prioriterade lärarna skrivning av texter som anknyter till undervisningen och talsituationer i skolan. På slutbedömningen inverkade också fortlöpande observation av elevernas framsteg, kriterierna i nivåskalan för språkkunskaper samt summativa och formativa prov. Även elevernas motivation att lära sig finska hade stor betydelse. Det visade sig att lärarnas bedömning var mild vid slutbedömningen av speciellt de elever som i denna utvärdering inte klarade sig så bra. Elevernas socioekonomiska bakgrund eller skolgångstid i Finland förklarade inte det vitsord som lärarna gav.

Resultaten visade att de skolor som deltog i utvärderingen har lärmiljöer som stöder etnisk och kulturell mångfald, och majoriteten av dem har klara handlingsprinciper mot rasism och diskriminering och en atmosfär som stöder kulturell och språklig mångfald. De utmaningar och fördelar som fanns i fråga om kulturell mångfald i skolorna inverkade i sig inte på elevernas kunnande. Å andra sidan var det genomsnittliga kunnandet statistiskt sämre i skolor där elever med invandrarbakgrund hade mycket eller synnerligen mycket utmaningar i lärandet jämfört med skolor där det fanns färre utmaningar.

Utvärderingen visade att enligt kriterierna i nivåskalan för språkkunskaper kunde eleverna finska väl. Studierna i andra läroämnen bygger ändå på begrepp och textkompetens som kräver att eleven redan i årskurserna 7–9 har bättre kunskaper i finska än vad kriterierna i nivåskalan förutsätter. På andra stadiet blir det ännu viktigare att behärska det språkbruk som kännetecknar olika kunskapsområden. I de nya grunderna för läroplanen för finska som andraspråk har kriterierna för slutbedömningen härletts direkt från målen för undervisningen. I ljuset av resultaten av denna utvärdering möjliggör den kommande slutbedömningen, som görs enligt de nya grunderna, en mer realistisk uppfattning om elevens färdigheter i slutet av den grundläggande utbildningen.

Resultaten i utvärderingen ger vid handen att skolorna bör vara omsorgsfulla vid valet av lärokurs i läroämnet modersmål och litteratur för eleverna, så att de får den undervisning som är lämpligast för dem. Resurserna för finska som andraspråk bör användas för de elever som inte har tillräckliga språkliga förutsättningar att gå lärokursen finska som modersmål och litteratur. Stöd bör i första hand ges till de elever som inlett studierna inom den grundläggande utbildningen i ett sent skede för att säkerställa att eleverna klarar av de fortsatta studierna. Dessutom är det viktigt att se till att det finns ett etablerat samarbete mellan lärarna i de olika lärokurserna i läroämnet modersmål och litteratur och de övriga ämneslärarna. På så sätt genomsyrar språklig medvetenhet all undervisning och skolans verksamhetskultur.

Abstract

Published by
Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Name of Publication
Finnish as a second language syllabus learning outcomes in the 9th grade of basic education in 2015

Authors
Katri Kuukka and Jari Metsämuuronen

In April 2015, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) carried out an assessment of the learning outcomes in the mother tongue and literature subject of Finnish as a second language (S2) syllabus at the end of basic education. The purpose of the assessment was to produce reliable information on the achievement of the objectives of the S2 syllabus included in the national core curriculum (FNBE 2004), as well as on educational equality and the pupils' eligibility for further studies. Teachers' assessment practices were also explored.

The criteria for receiving the grade 8 in the final assessment of the S2 syllabus have been defined for the pupil's language proficiency, cultural skills and language learning skills. The main priority in this assessment was the pupils' language proficiency. In the scale for language proficiency levels (hereinafter: proficiency scale), good proficiency means attaining levels B1.1–B1.2. B is the reference level for the language skills of an independent user. B1.1 refers to functional basic proficiency, and B1.2 refers to fluent basic proficiency, based on which the language user copes in various everyday communication situations.

The proficiency scale is divided into four skill components, which were used to assess the pupils' language proficiency in reading comprehension, listening comprehension, writing and speaking. Information on other assessment objectives was gathered through assignments for measuring language skills and background surveys.

The information gathered from the pupils included their time in school in Finland, their linguistic background and use of linguistic resources, their socioeconomic background, and studying under the S2 syllabus. The survey for teachers was aimed at examining the practical implementation of the S2 syllabus and identifying the factors affecting the assessment, and the final assessment and grade in particular. The background survey for principals focused on examining the school's ability to act as a learning environment that promotes diversity.

Nationwide census type of data was collected for the assessment because it was known that the number of pupils was small in relation to the total number of 9th grade pupils. The assessment included 1 530 pupils from 242 schools. The assessment also included pupils who had been granted intensified or special support. Also participating in the assessment were pupils of the S2 syllabus from schools in which the language of instruction is other than Finnish. All the pupils completed the comprehension tests and writing tests, and a comprehensive internal sampling was carried out at the schools in order to assess the participants' learning outcomes in speaking.

Half of the pupils participating in the assessment had completed all grades of basic education in Finland. More than 14 per cent of the participating pupils had studied in a Finnish comprehensive school for 6–8 years, nearly one quarter for 3–5 years, and slightly over nine per cent for 1–2 years only. Nearly 40 per cent of the pupils were born in Finland.

Almost one fifth of the pupils were Russian speaking. The other large language groups were Somali, Estonian and Arabic. More than 40 per cent of the pupils felt that the language in which their proficiency was the strongest was Finnish, while an equal percentage share felt it was their mother tongue. Finnish was the strongest language especially for pupils who had completed all grades of basic education in Finland.

Based on the assessment, the language proficiency of the participating pupils was fairly good. In the assessment, 87 per cent of the pupils attained levels B1.1–B1.2, meaning a good proficiency level or higher. On average, the pupils' learning outcomes ranked in the proficiency level B2.1. Only 13 per cent of the pupils ranked in proficiency level A which, according to the proficiency scale, means that they are able to engage in limited communication in the most familiar situations (A1.3 or lower) or in immediate social interaction and brief narration (level A2). With respect to the different areas of language, the pupils' comprehension skills were stronger than their production skills. In reading comprehension, slightly over 90 per cent of the pupils attained the good proficiency level or higher, while the corresponding number for listening comprehension was 84 per cent. The proportion of pupils who attained the good proficiency level or higher was 73 per cent in writing and 74 per cent in speaking.

The learning outcomes of boys and girls were on average almost equally good, with no significant differences in their proficiency. The good proficiency level or higher was attained by 87 per cent of the girls and 86 per cent of the boys. However, from the total number of boys and girls, the proportion of boys who attained proficiency level A was slightly higher than the corresponding share among the girls. Statistically, there was a significant difference between the learning outcomes of boys and girls in each category. The biggest difference was in writing, in which the average proficiency level was B1.1 for boys and B1.2 for girls.

By AVI area (i.e. the operating areas of Regional State Administrative Agencies), the average learning outcomes of the pupils fell between proficiency levels B1.1 and B1.2. In all the AVI areas, the girls outperformed the boys, but only by a small margin. In the AVI area of Northern Finland, the average proficiency level of girls and boys was B1.1, while in the rest of Finland it was B1.2. The difference between the learning outcomes of girls and boys was the greatest in the AVI area of Eastern Finland, where the average proficiency level was B2.1 for girls and B1.2 for boys. From

among the pupils studying in the Helsinki capital region, 85 per cent attained or exceeded the good proficiency level. On average, the pupils' learning outcomes ranked in the proficiency level B1.2. In other parts of Finland, the good proficiency level was attained or exceeded by 78 percent of the pupils, and the average proficiency level was also B1.2.

From among the pupils participating in the assessment, 66 per cent received some degree of support during the 9th grade. Of such pupils, 61 per cent received general support for their studies, 23 per cent received intensified support, and 15 per cent were given special support. Among these groups, the most typical proficiency levels were B2.1 for pupils receiving general support, B1.2 for pupils receiving intensified support, and B1.1 for pupils receiving special support. 2.5 per cent of the pupils had an individualised S2 syllabus. Their average proficiency level was A2.2. 53 per cent of the pupils only attained level A proficiency, but 47 per cent attained level B1.1 or higher.

The learning outcomes of the pupils were best explained by the number of years they had attended school. The average proficiency level of pupils who had completed all the grades of basic education in Finland was B2.1. The proficiency level of pupils who had attended school for 6–8 years or 3–5 years was B1.2. The proficiency level of pupils who had started school during the final years of basic education was B1.1. The learning outcomes of pupils who were only able to attain proficiency level A were best explained by the low number of years they had attended school. From among the pupils who had attended school in Finland for 1–2 years, 46 per cent were only able to attain proficiency level A, as did 25 percent of the pupils who had only studied for 3–5 years.

The learning outcomes of pupils who had completed all the grades of basic education in Finland were best in comprehension skills and speaking (B2.1), but they also attained the good proficiency level in writing. The learning outcomes of pupils who had attended school in Finland for 6–8 years were similarly stronger in comprehension skills (B2.1) than in production skills (B1.2). The reading comprehension skills of pupils who had attended school in Finland for 3–5 years was at proficiency level B1.2, while their listening comprehension and production skills were at level B1.1. The production skills of pupils who started school in Finland during the final years of basic education ranked at proficiency level A2.2, while their listening comprehension (B1.1) was at a lower level compared to their reading comprehension (B1.2).

The pupils who performed best in the assessment were the Estonian, Russian, Chinese and English-speaking pupils, regardless of how many years they had attended school in Finland. The factors explaining the low-ranking learning outcomes of pupils from different language groups were the differences in their socioeconomic background and how well they succeeded in school in general. The differences between the learning outcomes of different language groups were meaningful but not significant.

37 per cent of the pupils had applied for general upper secondary school and 37 per cent for vocational education and training through the joint application system. Four per cent of the pupils had applied for voluntary additional basic education and three per cent in total for preparatory education for general upper secondary school or preparatory training for vocational upper secondary education and training. The average proficiency level of pupils who applied for general upper secondary school was B2.1, while the level of those who applied for vocational education and

training was B1.2. The average proficiency level of pupils who applied for preparatory education for general upper secondary school was B1.1, while the level of those who applied for preparatory training for vocational upper secondary education and training was A2.2. The average proficiency level of pupils who applied for voluntary additional basic education was B1.2. This information was not available for nearly 10 per cent of the pupils and a total of 9.5 per cent of the pupils did not apply for or were not admitted to any type of upper secondary education through the joint application system.

The pupils' socioeconomic background was also one of the factors explaining their learning outcomes. Pupils with the highest socioeconomic background attained, on average, the proficiency level B2.1. Pupils with a lower socioeconomic background attained, on average, the proficiency level B1.1. The connection between the socioeconomic background of the pupils and their learning outcomes was significant, regardless of how many years they had attended school in Finland. An exception to this was pupils who had attended school in Finland for 9–10 years.

From among pupils who studied the S2 syllabus in Finnish as a mother tongue lessons without differentiation, no less than 98 per cent attained a good proficiency level or higher. Most of these pupils had completed all the grades of basic education in Finland. The average proficiency level of such pupils was significantly better (B2.1) compared to pupils studying in separate groups (B1.2) or pupils studying in Finnish as a mother tongue lessons by way of differentiation (B1.2).

The learning outcomes of the pupils corresponded well with their S2 final grades; this was especially true of level B2 pupils. 87 per cent of the pupils who received the grade 10 ranked in the proficiency level B2.2 or higher, and 80 per cent of the pupils who received the grade 9 ranked in the proficiency levels B2.1 and B2.2. 74 per cent of the pupils who received the grade 8 ranked in the proficiency levels B1.2 and B2.1, and, therefore, according to this assessment, would have been eligible for receiving a higher grade on the basis of their learning outcomes.

The factors affecting the final assessments of teachers the most from among the learning objectives set for comprehension skills in the S2 syllabus were the ability to comprehend various texts on general topics and face-to-face discussions. With respect to production skills, the teachers put emphasis on the ability to write texts related to the topic of instruction and coping in various speech situations in school context. The final assessment was also affected by the continuous observation of the pupils' progress, the criteria of the proficiency scale, and summative and formative tests. In addition, the pupil's motivation to learn Finnish was also given a lot of weight in the assessment. The teacher's approach proved to be gentle specifically in the final assessment of pupils who performed the weakest in this assessment. The socioeconomic background of a pupil or the number of years they had attended school in Finland did not provide any explanation to the formation of the grade given by the teacher.

The schools participating in the assessment appeared to have the ability to act as learning environments that support ethnic and cultural diversity; the majority of them had clear anti-racism and anti-discrimination policies in place, as well as an atmosphere favourable to cultural and linguistic diversity. The challenges and benefits related to multiculturalism at school as such did not have an effect on which proficiency level the pupils attained. On the other hand, at the schools

in which pupils with an immigrant background had high or very high challenges for learning, the average proficiency level was statistically significantly lower compared to schools in which there was less of such challenges for learning.

The results of the assessment showed that, based on the criteria of the proficiency scale, the pupils' Finnish language skills were good. However, already in the upper grades of comprehensive school, the concepts and text skills of various subjects require more from the pupils than is required by the criteria of the proficiency scale, and language proficiency in various disciplines is emphasised in upper secondary education. The final assessment criteria included in the new S2 national core curriculum have been derived directly from the objectives of instruction and, in light of the results of the S2 assessment, a final assessment based on the criteria enables forming a more realistic view of a pupil's learning outcomes at the end of basic education.

Based on the assessment results, the school's focus must be on selecting the mother tongue and literature subject syllabus that best meets the pupil's needs, and allocating the S2 resource specifically to those pupils who do not have sufficient linguistic capabilities to study in Finnish as a mother tongue and literature syllabus. Support must be directed especially to ensuring the continuation of studies of pupils who started in basic education at a later stage in their life. In addition, co-operation among the teachers of different syllabuses of the mother tongue and literature subject and subject teachers must be standardised in order to achieve the objective of language awareness in education as a whole and within the schools' operating culture.

Sisältö

Tiivistelmä ... 3
Sammandrag ... 7
Abstract ... 11

1 Johdanto ... 21

2 S2-oppimistulosten arvioinnin tavoite ja tarkoitus ... 23

3 S2 perusopetuksessa – lyhyt historia ... 25
3.1 Suomen kielen opetus ennen S2:ta ... 26
3.2 S2-opetussuunnitelman perusteet 1994 ja oppimäärän kehitys ... 27
3.3 S2-opetussuunnitelman perusteet 2004 ... 29
3.3.1 Keskeiset tavoitteet ja sisällöt ... 31
3.3.2 Opintojen aikainen arviointi ja päättöarviointi ... 33
3.4 S2-opetussuunnitelman perusteet 2014 ... 36

4 S2-arvioinnin prosessi ja menetelmälliset valinnat ... 37
4.1 Arvioinnin suunnittelu ja toteutus ... 37
4.1.1 Arvioinnin avainhenkilöt ... 37
4.1.2 S2-oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen pelkistäminen ... 38
4.1.3 Arviointitehtävien laadinta ja esitestaus ... 40
4.1.4 Arviointitehtävien kuvaus ... 41
4.1.5 Arvioinnin toteutus ... 61
4.1.6 Arviointiaineiston käsittely ... 64
4.2 Arvioinnissa käytetyt muuttujat, termit ja menetelmät ... 64
4.2.1 Muuttujat ... 64
4.2.2 Termit ... 66
4.2.3 Analyysimenetelmät ... 67

5 S2-arvioinnin monikieliset oppilaat ... 69
5.1 Kielellinen ja etninen monimuotoisuus ... 70
5.2 Kielellisten resurssien käyttö ... 73

6 Oppilaiden S2-osaaminen ja siihen vaikuttavat tekijät ... 79
6.1 Oppilaiden kokonaisosaaminen ... 80
6.2 Kielen osa-alueiden osaaminen ... 82
6.3 Tiedonalojen kielen osaaminen ... 84
6.4 Osaamisen keskeiset tasa-arvotarkastelut ... 86
6.4.1 Tyttöjen ja poikien osaaminen ... 87
6.4.2 Osaamisen tarkastelu alueittain ... 89
6.5 Oppilaaseen liittyvien tekijöiden yhteys osaamiseen ... 92
6.5.1 Kielitausta ... 93
6.5.2 Osallistuminen oman äidinkielen opetukseen ... 95
6.5.3 Koettu suomen kielen osaaminen ... 96
6.5.4 Koulupolut ... 98
6.5.5 Oppimisen haasteet ... 102
6.5.6 Suomen kielen käyttö vapaa-ajalla ... 104
6.5.7 Asenteet S2-oppimäärään ja suomen kieleen ... 106
6.5.8 Koulunkäyntiaktiivisuus ... 107
6.6 Kodin resurssien yhteys osaamiseen ... 110
6.6.1 Oppilaan perhetilanne ... 111
6.6.2 Oppilaan sosioekonominen tausta ... 112
6.7 Opetusjärjestelyiden yhteys osaamiseen ... 115
6.8 Opettajan, opettamisen ja oppimisympäristön yhteys osaamiseen ... 117
6.8.1 S2-opetusta antavat opettajat ... 119
6.8.2 Opetuksen toteuttaminen ... 122
6.8.3 Hyviä oppimistuloksia edistävät ja vaikeuttavat tekijät (Helena Vesaranta) ... 128
6.8.4 Koulut monimuotoisuutta tukevina oppimisympäristöinä ... 131

7 Opettajan arviointitoiminta ... 137
7.1 Päättöarvioinnin S2-arvosanan ja osaamisen yhteys ... 138
7.2 Päättöarviointiin vaikuttavat tekijät ... 141
7.2.1 S2-opetuksen tavoitteiden saavuttaminen ... 143
7.2.2 Muut päättöarviointiin vaikuttavat tekijät ... 144
7.3 S2-arvosanan antamisen kokonaismalli ... 146
7.4 Opettajan näkökulmia päättöarviointiin (Helena Vesaranta) ... 149
7.4.1 Opettaja arvosanan antajana ... 149
7.4.2 Päättöarviointi ja taitotasoasteikon hyödyntäminen ... 150

8 Yhteenveto oppilaiden osaamiseen vaikuttavista tekijöistä ... 153

9 S2-arvioinnin tulosten kokoava tarkastelu ... 157

10 Kehittämissuositukset ... 161

Lähteet ... 163

Liitteet ... 175
Liite 1. Taitotasoasteikko ... 176
Liite 2. Kehittyvän kielitaidon asteikko ... 185
Liite 3. Tuottamistehtävien tehtäväkohtaiset taitotasoasteikot ... 193
Kirjoittamisen tehtävät ... 193
Puhumisen tehtävät ... 195
Liite 4. Arvioinnin luotettavuuteen liittyviä tarkasteluja ... 198
1. Arviointitehtävät osaamisen mittarina ... 198
2. Oppilaan taustakyselyn asennemittarin luotettavuus ... 200
3. Luotettavuuden kokonaistarkastelu ... 202
Liite 5. Osaamisen muuttaminen taitotasoiksi ... 203
1. 3TTW-prosessi taitotason määrittelyn menettelynä ... 203
2. 3TTW:n käyttö ymmärtämistehtävien analyysissa ... 206
3. Kirjoittamisen ja puhumisen taitotasojen yhdenmukaistaminen ... 211
4. Lopullisen kokonaistaitotason määrittäminen ... 211

1 Johdanto

Huhtikuussa 2015 toteutettu perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppimäärän oppimistulosten arviointi (S2-arviointi) tehtiin ensimmäistä kertaa nykymuotoisen perusopetuksen oppimistulosten arvioinnin menetelmin ja ensimmäistä kertaa näin laajana[1]. Se oli myös ensimmäisiä oppimistulosarviointeja, jotka toteutettiin keväällä 2014 toimintansa aloittaneessa Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Päättyvänä opetussuunnitelmakautena nykyisten perusteiden (OPH 2004) mukaisesti on arvioitu vähintään kerran lähes kaikki oppiaineet ja oppimäärät. Näistä S2-arviointi oli viimeisimpiä viittomakielen, saamen kielten ja romanikielen oppimistulosten arvioinnin ohella. Syksyllä 2016 portaittain käyttöön otettavissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) S2-oppimäärän hyvä osaaminen perusopetuksen päättyessä määritellään opetuksen tavoitteista johdettujen kriteerien mukaan, ei tässä arvioinnissa käytetyn kielitaidon tasoasteikon (taitotasoasteikko, liite 1) viitekehyksessä. Nyt tehty arviointi jää siis historiaan monessa mielessä.

S2-arviointi ajoittuu koulutuspoliittisesti ja yhteiskunnallisesti haastavaan vaiheeseen. Kansainvälisten ja kansallisten arviointitulosten tiimoilta (esim. Välijärvi ym. 2015; Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013) pohditaan suomalaisen peruskouluosaamisen tilaa ja suuntaa. Ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten[2] oppijoiden määrän lisääntyminen eri koulutusasteilla on herättänyt tarpeen tarkastella erityisesti heidän osaamistaan ja oppimisen haasteitaan (ks. Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni, & Vettenranta 2014; Pirinen 2015; Kirjavainen & Pulkkinen 2015). Hallitusohjelman (Valtioneuvosto 2015) koulutukseen kohdistamat säästöt ja leikkaukset ovat tuoneet keskusteluun huolen sivistyksellisten perusoikeuksien säilymisestä. Suomi on entistä kiinteämmin sidoksissa laajaan talouden, politiikan ja kulttuurin globalisaatiokehitykseen ja sen tuomiin muutoksiin ja riskeihin: ilmastonmuutos, pitkittyneet sodat ja konfliktit ja Eurooppaan suuntautuvat kasvavat pakolais- ja turvapaikanhakijamäärät luovat haastavan ja vasta hahmottumassa olevan ulottuvuuden suomalaiseen koulutuspolitiikkaan ja sen suuntaan.

1 Opetushallitus teetti tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidosta peruskoulun päättövaiheessa vuonna 1996 (Suni 1996).

2 Maahanmuuttajataustainen-käsitettä käytetään raportissa yleiskäsitteenä viittaamaan oppilaisiin, jotka itse tai joiden vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen (vrt. Martikainen & Haikkola 2010).

Raportissa taustoitetaan aluksi S2-oppimistulosarvioinnin lähtökohtia. Sen jälkeen luodaan lyhyt historiallinen katsaus S2-oppimäärän asemointiin eri opetussuunnitelmakausilla ja tarkastellaan erityisesti tämän arvioinnin pohjana olevia vuoden 2004 S2-opetussuunnitelman perusteita. Seuraavaksi kuvataan arvioinnin prosessi ja menetelmälliset valinnat. Tulososassa kuvataan, *miten S2-oppimäärän mukaan opiskelleet 9. vuosiluokan oppilaat saavuttivat opetussuunnitelman perusteissa asetetut oppimäärän tavoitteet kielen osa-alueilla (luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen) keväällä 2015 ja mitkä taustamuuttujat olivat yhteydessä heidän osaamiseensa*. Lisäksi tarkastellaan erityisesti *opettajien arviointitoimintaa*, minkä tarkoituksena on tuoda näkökulmia kriteeriperustaisen arvioinnin haasteisiin. Raportin lopussa esitetään arvioinnin tuloksista johdetut kehittämissuositukset, joihin tulisi kiinnittää huomiota uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaisessa S2-opetuksessa, opetuksen kehittämisessä ja oppimisen arvioinnissa.

S2-arviointi oli mittava hanke, jonka tekivät todeksi siihen osallistuneet oppilaat, opettajat, rehtorit ja koulun muu henkilökunta sekä opetuksen järjestäjien edustajat. Heille ja arvioinnin toteutuksesta vastanneille avainhenkilöille (ks. luku 4.1.1) kuuluvat arvostavat ja lämpimät kiitokset hyvin tehdystä työstä.

2
S2-oppimistulosten arvioinnin tavoite ja tarkoitus

Perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit ovat osa kansallista koulutuksen arviointijärjestelmää[3], jota on kehitetty systemaattisesti 1990-luvun alusta saakka. Tuolloin opetushallinnossa siirryttiin normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen, mikä loi tarpeen arviointitiedon lisäämiselle. (Jakku-Sihvonen 2013, 13; Nyyssölä 2013, 31.) Vuoden 1999 alusta voimaan tullut perusopetuslaki (Valtioneuvosto 1998a) vahvisti arvioinnin asemaa koulutuksen kehittämisessä. Kehittämisnäkökulma painottui myös valtioneuvoston asetuksessa koulutuksen arvioinnista (Valtioneuvosto 2009).

Kehittämisen perustaksi oppimistulosarvioinnit antavat tietoa oppilaiden osaamisen tasosta suhteessa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin. Sitä kautta ne kertovat koulutuksen laadusta ja vaikuttavuudesta sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Keskeistä on myös tiedon saaminen oppilaiden jatko-opintokelpoisuudesta. Kiinnostuksen kohteena eivät kuitenkaan ole yksittäisten koulujen tai oppilaiden suoritukset vaan kansallinen osaamisen taso. Sitä peilataan päättöarvioinnin arvosanalle kahdeksan (8) annettuihin kriteereihin. Oppilaiden arviointitulosten lisäksi arvioinneissa kootaan taustoittavaa tietoa arvioitavan oppiaineen tai oppimäärän opettajilta ja arviointiin osallistuvien koulujen rehtoreilta. Näitä tietoja hyödynnetään muun muassa oppimistulosten ja opetuksen sekä opetusjärjestelyiden yhteyksien selvittämiseen. Oppimistulosarvioinnit on tehty yleensä otospohjaisina, koska otosperustainen arviointijärjestelmä on katsottu riittäväksi täyttämään arvioinnille asetetut taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden vaatimukset. Näin vältetään myös koulujen vertailu ja niin sanottujen ranking-listojen syntyminen. (ks. Metsämuuronen 2009a, 7–11; Jakku-Sihvonen 2011, 7; 2013, 20–21; Simola, Varjo & Rinne 2015, 263.)

S2-oppimäärän päättöarvioinnin arvosanan kahdeksan kriteerit on määritelty oppilaan kielitaidolle, kulttuuritaidoille ja kielenopiskelutaidoille. Tämän arvioinnin kohteena oli ensisijaisesti oppilaiden kielitaito. Hyvää kielitaidon tasoa kuvaavat kielitaidon taitotasoasteikon tasot B1.1–B1.2. Taitotaso B on itsenäisen kielenkäyttäjän taso. Sen tasoista B1.1 kuvaa toimivaa peruskielitaitoa ja B1.2

3 Perusopetuksen arviointijärjestelmä muodostuu kansallisista oppimistulosten seuranta-arvioinneista, muista ulkopuolisista arvioinneista, opetuksen järjestäjän ja koulujen itsearvioinnista sekä arvioinnin eettisistä periaatteista (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

sujuvaa peruskielitaitoa, jonka avulla kielenkäyttäjä selviää arkielämän vaihtelevissa viestintätilanteissa. Taitotasoasteikko jäsentää kielitaidon neljään osa-alueeseen, joten oppilaiden osaaminen arvioitiin luetun ymmärtämisessä, kuullun ymmärtämisessä, kirjoittamisessa ja puhumisessa.

Oppilaiden taustalomakkeessa tietoa kerättiin muun muassa oppilaan kielitaustasta ja kielellisten resurssien käytöstä, opiskelusta sekä asenteista S2-oppimäärään ja suomen kieleen. Opettajakyselyn avulla taustoitettiin S2-opetuksen toteuttamista sekä arviointiin ja erityisesti päättöarviointiin ja arvosanan muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Rehtoreiden taustakyselyssä painottui koulun tarkastelu monimuotoisuutta tukevana oppimisympäristönä.

Arvioinnissa päädyttiin otannan sijasta kokonaisaineiston keräämiseen, koska oppilasmäärä oli pieni suhteessa perusopetuksen 9. luokan oppilaiden kokonaismäärään, ja oppilaiden koulunkäyntihistoriat tiedettiin vaihteleviksi (ks. esim. Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014, 7–10; Kumpulainen 2014, 48). Puhumisen osa-alueen arvioinnissa kouluissa tehtiin kattava sisäinen otanta (n = 801).

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisen opetuksen alkaessa syksyllä 2016 S2-oppimäärää opetetaan edelleen perusopetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääränä. Oppimäärän nimi on opetussuunnitelman perusteissa muuttunut *suomi toisena kielenä maahanmuuttajille* -nimestä (OPH 1994) *suomi toisena kielenä* -nimen (OPH 2004) kautta nimeksi *suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* (OPH 2014). Seuraavassa luvussa luodaan katsaus S2-oppimäärän historiaan ja sen asemointiin opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä.

3
S2 perusopetuksessa – lyhyt historia

Eri vuosikymmenien opetussuunnitelman perusteissa kuvatuista S2-opetuksen päämääristä, tehtävistä ja tavoitteista löytyy samankaltaisia elementtejä, mutta myös oppimäärän viitekehyksen siirtymiä (ks. Nissilä & Mustaparta 2005, 89). Pysyviä elementtejä ovat olleet toisen kielen luonne sekä oppimisen kohteena että sen välineenä muiden oppiaineiden opiskelussa sekä oppimäärän opettamisen haasteellisuus eri aikoina ja vaihtelevin kielellisin resurssein ja koulunkäyntihistorioin maahan tulleille oppilaille. Tähän on liittynyt myös mahdollisuus opiskella oppimäärää joko kokonaan tai osittain. Toistuvia painotuksia ovat olleet niin ikään kaksi- tai monikielisyyden tukeminen ja siihen kytketty oman äidinkielen opiskelun merkitys samoin kuin elinikäisen (kielenkin) oppimisen, monikulttuurisuuden ja integroitumisen näkökulmat.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista (OPH 1994) vuoden 2004 perusteisiin (OPH 2004) S2-oppimäärän perusteet lähentyivät vieraan ja toisen kotimaisen kielen opetussuunnitelmien perusteita siten, että viestintätoiminnot määriteltiin tarkemmin ja sisältöihin kirjattiin kielitaidon kehittymistä edistäviä strategioita (Nissilä & Mustaparta 2005, 89). Tämän siirtymän ilmentäjänä voidaan nähdä myös taitotasoasteikon käyttö S2-oppimäärän päättöarvioinnin kriteerinä vieraiden kielten tapaan. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) S2-oppimäärä nivoutuu puolestaan entistä vahvemmin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen ja ilmentää yhtenä sen oppimääristä oppilaan monikielistä kompetenssia ja vahvistaa osaltaan perusteissa tähdennettyä kielikasvatuksen ideaa.

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten suomen kielen opetusta on linjattu opetushallinnossa siitä saakka, kun pakolaisia alettiin sijoittaa kuntiin ja oppivelvollisuusikäiset pakolaiset tulivat peruskoululainsäädännön piiriin 1980-luvun jälkipuoliskolla. Ensimmäisen kerran opetusta määriteltiin vuonna 1987 Kouluhallituksen Pakolaisopetuksen työryhmän muistiossa (Kouluhallitus 1987; ks. myös Nissilä 2010a).[4]

4 1970- ja 1980-lukujen taitteessa vietnamilaisten ja chileläisten pakolaisten lasten opetusta linjasi sosiaali- ja terveysministeriö, jonka Pakolaisopetuksen työryhmän muistiossa (STM 1983) todettiin, että ”opetusta ei eriytetä koulutoimesta, vaan erillisjärjestelyt toteutetaan peruskoulun yhteydessä”. Ensisijaisina tukitoimina mainittiin koulun tavanomaiset keinot, ja tarvittaessa erityisjärjestelyinä eriytetty alkuopetus sekä kotikielen opetus. (mts. 11.)

3.1 Suomen kielen opetus ennen S2:ta

Kouluhallituksen Pakolaisopetuksen työryhmän muistiossa (Kouluhallitus 1987) pakolaisoppilaiden opetus esitettiin järjestettäväksi alkuvaiheen ja siirtymävaiheen opetuksena.[5] Kummankin vaiheen opetuksen tuntijaon kuvauksissa käytettiin käsitettä *suomen kieli*. Siirtymävaiheen opetuksen tuntijaossa suomen kieli oli sijoitettu äidinkieli-oppiaineen yhteyteen. Muutoin suomen kieli asemoitiin *vieraaksi* kieleksi: pakolaislapsen suomen kielen todettiin olevan ”mitä suurimmassa määrin vieras kieli sanaston, rakenteiden ja ilmaisumuotojen lisäksi myös ajattelutavoiltaan ja kulttuurisisällöltään”. Tosin sen luonne nähtiin myös *toisen* kielen näkökulmasta, kun todettiin, että suomen kielestä on vähitellen määrä tulla pakolaislapsen tai -nuoren ”pääasiallinen koulu- tai sivistyskieli, välinekieli oman äidinkielen rinnalle”. Niin ikään mainittiin mahdollisuus yhdistää suomen opetusta alusta saakka muuhun aineopetukseen. Suomen kielen arvioinnin nähtiin olevan lähempänä vieraiden kielten arviointia ja sanallisen arvioinnin mahdollisuutta painotettiin. Oppilaalle uusi oppiaine voitiin jättää arvostelematta siirtymävaiheen opetuksessa lukukausiarvostelussa, mutta päästötodistuksen oppilas sai ”osoitettuaan omaavansa ne tiedot, jotka päästötodistuksen saaminen Suomen peruskoulussa edellyttää”. (Kouluhallitus 1987, 8, 23, 41.)

Maahanmuuttajien määrän kasvu 1980-luvun lopussa ja erityisesti 1990-luvun alussa sysäsi eteenpäin heille opetettavan suomen kielen opetukseen liittyvää pohdintaa (Latomaa & Tuomela 1993[6]; ks. myös Kalliokoski 2009, 435). Tämä näkyi myös maahanmuuttajien opetuksen kehittämistyössä. Opetushallituksen Pakolaisopetuksen seurantatyöryhmän muistiossa (1991a) tarkasteltiin kriittisesti Kouluhallituksen työryhmämuistiossa (1987) kuvattua suomen kielen oppimäärää ja todettiin sen ”kieliopillisen progression” olevan liian hidas ”suomenkielisessä opetuksessa tarvittavaan kielitaitoon nähden”. Työryhmä esitti, että peruskouluun ja lukioon olisi luotava vieraskielisiä oppilaita varten *oppiaine* suomi toisena kielenä. (OPH 1991a, 14, 42.)

Samoilla linjoilla olivat myös opetusministeriön asettamat useat työryhmät: Ulkomaalaisten koulutustarjontatyöryhmän muistiossa (Opetusministeriö 1991a) todettiin, että tukiopetuksena annettava suomen tai ruotsin kielen opetus ei takaa riittävää kielitaitoa suomen- tai ruotsinkieliseen luokkaopetukseen eikä koululainsäädännössä tunneta suomen/ruotsin kielen opetusta *toisena kielenä*. Työryhmä päätyikin esittämään näiden *oppiaineiden* perustamista peruskouluihin, lukioihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin. (mts. 10–11.) Ulkomaalaisten opiskelumahdollisuuksien kehittämistyöryhmän muistiossa (Opetusministeriö 1991b) esitettiin laadittavaksi opetussuunnitelman perusteet suomen tai ruotsin kielen opettamiselle *toisena kielenä*. Niin ikään opetusministeriön Suomi vieraana kielenä -työryhmä esitti, että peruskouluun ja lukioon perustetaan *oppiaine* suomi toisena kielenä. Muistion alussa otettiin kantaa oppiaineen nimeen toteamalla, että suomi vieraana kielenä -nimityksen käyttäminen peruskoulussa ja nuorisoasteella *ei ole suositeltavaa* siksi, että äidinkieleltään vieraskielisille oppilaille annettava suomen kielen opetus silloin rinnastuu varsinaiseen vieraiden kielten opetukseen. (Opetusministeriö 1991c.)

5 Noin vuoden kestävä, erillisessä ryhmässä annettava alkuvaiheen opetus oli tarkoitettu vasta maahan tulleille oppilaille. Opetus jatkui siirtymävaiheen opetuksena, jolloin oppilaat olisi sijoitettu suomalaisluokkiin suomen opetuksen tapahtuessa kuitenkin osin erillisessä ryhmässä. (Kouluhallitus 1987, 3.) Helsingissä haettiin syksyllä 1988 opettajia juuri tällaiseen siirtymävaiheen opetukseen. Projektipäällikkö Kuukka haki ja aloitti näin S2-uransa vietnamilaisten pakolaisoppilaiden suomen kielen opettajana Pukinmäen ja Pihlajiston ala-asteilla – yksi lisä S2-arvioinnin historiallisuuteen tämäkin.

6 Latomaa ja Tuomela (1993) määrittelevät vieraan kielen kieliyhteisön ulkopuolella opituksi kieleksi ja toisen kielen kieliyhteisön parissa omaksutuksi kieleksi ja viittaavat myös erilaisiin prosesseihin: vierasta kieltä opitaan (learning) ja toista kieltä omaksutaan (acquisition).

Opetusministeriön tuntijakotyöryhmä (Opetusministeriö 1992) pitäytyi kuitenkin itsenäistä oppiainetta väljemmässä raamituksessa. Työryhmän muistiossa viitattiin valtioneuvoston hyväksymään Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 1991–1996 (Opetusministeriö 1991d), jonka mukaan S2-opetukseen voitiin käyttää osittain äidinkielen tunteja ja vapaaehtoisen tai valinnaisen vieraan kielen tunteja ja täydentää opetusta tarvittaessa tukiopetuksella. Työryhmä katsoi, että ”vieraskielisille oppilaille on koulussa mahdollisuuksien mukaan pyrittävä laatimaan oma *opetusohjelma* mainittuja kielenopetuksen järjestelyjä varten”. (Opetusministeriö 1992, 30.)

Vuonna 1992 Opetushallitus päätti maahanmuuttajien opetuksen opetussuunnitelmien perusteista peruskoulun opetussuunnitelmaa varten (OPH 1992). Niissä määriteltiin opetuksen normit ja yleistavoitteet, [oman] äidinkielen opetuksen järjestämisen periaatteet ja oppimäärän perusteet sekä tukiopetukseen liittyvät asiat. Samoin määriteltiin pakolaisten ja turvapaikkaa hakevien oppilaiden alkuvaiheen ryhmämuotoisen opetuksen perusteet. *Suomi toisena kielenä* -nimitystä käytettiin alkuvaiheen opetuksen oppiaineiden kuvauksessa ja lisäksi määriteltiin alkuvaiheen opetuksen suomen kielen oppimäärän perusteet. (mts. 9.) Arvioinnin osuudessa viitattiin Opetushallituksen oppilasarvostelua koskevaan määräykseen (OPH 1991b), jonka mukaan ulkomailta tullut oppilas pyritään arvostelemaan ”suomalaisen käytännön ja ohjeiden mukaisesti” ja ottamaan huomioon puutteellisen kielitaidon sekä erilaisen kieli- ja kulttuuritaustan vaikutus tavoitteiden saavuttamiseen. Peruskoulun päästötodistuksen saamisen edellytyksenä oli peruskoulun koko oppimäärän suorittaminen. Lisäksi perusteissa viitattiin vuoden 1991 koulutuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 1991–1996 ja opetusministeriön tuntijakotyöryhmän esitykseen vuodelta 1992, joissa painotettiin suomen kielen ja oman äidinkielen opetusta *toimivan kaksikielisyyden* saavuttamiseksi. Tämä tavoite näkyikin vuoden 1994 S2-perusteissa (OPH 1994).

3.2 S2-opetussuunnitelman perusteet 1994 ja oppimäärän kehitys

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa S2:ta ei vielä sijoitettu äidinkielen oppiaineen oppimääräksi eivätkä eri työryhmien esitykset olleet johtaneet myöskään lakimuutoksiin ja oman oppiaineen perustamiseen. *Suomi toisena kielenä maahanmuuttajille* oli sijoitettu perusteasiakirjassa *Toinen kotimainen kieli* -otsikon alle (OPH 1994, 57). Näin maahanmuuttajille opetettava suomi nähtiin yhtäältä edelleen enemmän vieraana kielenä (ks. esim. Martin 2007, 64) ja toisaalta rinnastettiin ruotsinkielisen vähemmistön käyttämään toiseen kotimaiseen kieleen, finskaan (vrt. Suni 2008, 30; Erik Geber, sähköposti 23.10.2015). Vuonna 1994 peruskoululakia (Valtioneuvosto 1994a) ja asetusta (Valtioneuvosto 1994b) muutettiin lisäämällä niihin säännökset vieraskielisten oppilaiden oman äidinkielen opetuksesta. Ne koskivat mahdollisuutta opettaa vieraskieliselle oppilaalle äidinkielenä tämän omaa äidinkieltä, jolloin *toisena kotimaisena kielenä* opetettaisiin suomen kieltä. Asetuksen perustelumuistiossa (22.12.1994) todettiin muun muassa, että ”[P] arhaimmillaan oppilas voisi saavuttaa toisessa kotimaisessa kielessä äidinkielen tason. Toisaalta toisen kotimaisen kielen opetuksessa voitaisiin myös noudattaa vieraskielisiä oppilaita varten vahvistettavia oppimääriä.” (Matti Lahtinen, Opetushallitus, sähköposti 8.12.2015.)

S2-opetuksen päämäärä ja tavoite määriteltiin vuoden 1994 perusteissa (OPH 1994, 65) seuraavasti:

> *Maahanmuuttajien suomen kielen (svenska) opetuksen päämääränä on, että oppilas saavuttaa sellaiset kielen perustaidot, että hän pystyy toimimaan ja opiskelemaan kyseisessä kieliyhteisössä. Suomen kielen (svenska) ja oman äidinkielen opiskelu luovat edellytykset kaksikielisyyden kehittymiselle.*
>
> *Suomi (svenska) toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa toimivan kaksikielisyyden.*

Määrittely toi esiin näkökulmat S2-oppimäärän kaksijakoisesta luonteesta oppimisen kohteena ja välineenä sekä sen tehtävästä monikielisyyden mahdollistajana. Tosin monikielisyys näyttäytyi vain oman äidinkielen opiskelua painottavana toimivana kaksikielisyytenä. Oppilaiden heterogeenisyyteen ja vaihtelevaan kielitaitoon viitattiin toteamalla, että ”jotkut oppilaista osaavat puhua, mutta heiltä puuttuu sellainen kielitaito, jota tarvitaan koulussa opiskeltaessa”. Näin todennettiin myöhemmissä S2-perusteissa keskeisenä näkyvää *tiedonalojen kielen* (ks. luku 3.4) oppimisen merkitystä. Opetuksen tavoitteet esitettiin edistymisasioina ja jaettiin opiskelun alussa ja sen edetessä määriteltyihin tavoitteisiin. Arvioinnissa ei edellytetty äidinkieli-oppiaineen tavoitteiden saavuttamista *päästötodistusta lukuun ottamatta*, vaan oppilas arvosteltiin suomi toisena kielenä -opetukselle määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti. (OPH 1994, 27, 65–66).

Myös S2-oppimäärän osaamisen *ulkoinen* arviointi nähtiin tarpeellisena. Vuonna 1995 Opetushallitus halusi selvittää S2-opetuksen toteutumista ja oppilaiden valmiuksia siirtyä toisen asteen opintoihin, koska peruskoulua käyvien maahanmuuttajaoppilaiden määrän oli kasvussa ja S2 vähittäin vakiintumassa osaksi koulujärjestelmää. Tutkimukseen osallistuneiden 9. luokkalaisten oppilaiden (n = 90) kielitaito arvioitiin yleisten kielitutkintojen keskitason testillä, joka räätälöitiin opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen mukaiseksi. Kuusiportaisen asteikon mukaisesti arvioiduista oppilaista kaksi kolmasosaa saavutti yleistason 4 ja kolmasosalla osaaminen jäi tasolle 2 tai 3. Oppilaiden *arviointi* nousi keskeiseksi ongelmaksi muun muassa opetussuunnitelman yleisluontoisuuden vuoksi. Opettajat toivoivat paitsi selkeitä ohjeita sekä oppimäärän että muiden oppiaineiden opintosuoritusten arviointiin, myös monipuolista valtakunnallista testiä. (ks. Suni 1996, 100–102, 106–110, 121.)

Valtakunnallista testiä ei tehty, mutta perusopetuksen arvioinnin yhdenvertaisuuden varmistamiseksi laaditut suositusluontoiset päättöarvioinnin kriteerit (OPH 1999a) ja perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (OPH 1999b) selkeyttivät myös S2-oppimäärän arviointia. Asiakirjojen laadinnan taustana oli uudistunut perusopetuksen lainsäädäntö ja siinä määritelty jako opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Perusopetuslaissa (Valtioneuvosto 1994a) äidinkielen oppiaineen nimi oli muutettu muotoon *äidinkieli ja kirjallisuus*, millä haluttiin vahvistaa kirjallisuuden asemaa, ja S2-arvioinnin kriteerit esitettiin nyt tämän oppiaineen otsikon alla. Kriteerit määriteltiin kielen ymmärtämiseen, tuottamiseen, sanastoon ja rakenteisiin sekä kieleen ja kulttuuriin. Niissä painotettiin oppilaiden erilaisten taustojen merkitystä ja todettiin, että osaamisprofiilinsa epätasaisuudesta huolimatta oppilas voi päättöarvioinnissa saada arvosanan kahdeksan. (OPH 1999a, 26–28.)

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (OPH 1999b) S2 kytkettiin niin ikään äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen. Lisäksi perusteissa määriteltiin vuonna 1998 annetun perusopetusasetuksen 10 §:n mukaisesti, että niiden oppilaiden arvioinnissa, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli, voidaan käyttää sanallista arviointia päättöarviointia lukuun ottamatta. Niin ikään oppilaan kielitaito tuli arvioida S2-kriteereiden mukaan, vaikka hänelle ei olisi järjestetty erillistä S2-opetusta. Päättöarvioinnissa oppilaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine tuli arvioida suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteiden mukaan tai sen mukaan, mitä opiskeltavasta oppimäärästä oli päätetty. (mts. 11, 23.)

Vuoden 2004 S2-perusteiden hyväksymiseen mennessä S2-opetusta ja tutkimusta oli kehitetty voimallisesti, ja opetuksen tueksi oli laadittu oppimateriaaleja ja kuvattu toimivia pedagogisia käytänteitä (ks. esim. Järvenpää & Siitonen 2002; Kalliokoski 1995; Kurhila 1996; Kuukka, Muukkonen, Vasama & Vehkanen 1999; Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006; Martin & Voionmaa 1999; Matinheikki-Kokko 1999; Nieminen 2001; Nissilä, Vaarala & Martin 2003; Rekola & Korpela 1998; Ruuska & Tuomi 1996; Suni & Aalto 1994; Suni, Latomaa & Aalto 1996 ja 2002; Vehkanen 1996).

S2-alan kehitys ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvun jatkuminen raamittivat S2-oppimäärän uusien perusteiden (OPH 2004) laadintaa. Itsenäisen oppiaineen asemaa olivat edelleen esittäneet esimerkiksi Suomi toisena kielenä -opettajien yhdistys (ks. Kurkela 2009) sekä perusopetuksen uudistamistyöryhmän (Opetusministeriö 2001) erillinen jaosto. Jaoston näkemyksestä poiketen uudistamistyöryhmä katsoi kuitenkin, että S2 piti säilyttää erityisenä maahanmuuttajille tarkoitettuna oppimääränä. Päätökseen vaikutti lähtökohtaisesti se, että perusopetuksen kustannukset eivät saa kasvaa. Lisäksi oppiainejakoisuutta ei haluttu lisätä, koska se olisi edellyttänyt perusopetuslain muutosta. Työryhmä esitti kuitenkin, että oppimäärä tulee opetussuunnitelman perusteissa määrätä toisen kotimaisen kielen sijasta äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääräksi ja opetukseen käytettävät tunnit voidaan ottaa äidinkieleen ja kirjallisuuteen varatuista tunneista. Opetuksen järjestäjiä ei resurssien mahdollisen puutteen vuoksi voitu kuitenkaan velvoittaa antamaan S2-opetusta, mutta arvioinnin tuli perustua S2-oppimäärään. (Opetusministeriö 2001, 23, 34.) Seuraavaksi tarkastellaan vuoden 2004 perusteita, joiden pohjalta käsillä oleva arviointi on tehty.

3.3 S2-opetussuunnitelman perusteet 2004

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa S2-oppimäärä on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen 11 oppimäärästä. Oppimäärän nimenä on pelkästään suomi toisena kielenä, vaikka myös kirjallisuuden opetus kuuluu sen tavoitteisiin ja näkyy keskeisissä sisällöissä. Opetuksen keskeinen tavoite määritellään seuraavasti (OPH 2004, 9):

> *Suomi toisena kielenä -opetuksen keskeinen tavoite on, että oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänen on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen. Opetuksessa pyritään ohjaamaan oppilasta elinikäiseen oppimiseen niin, että hän voi vähitellen saavuttaa äidinkielisten veroisen suomen kielen taidon ja saa siten tasa-*

vertaiset mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle.

S2-oppimäärän luonne oppimisen välineenä ilmaistaan selkeästi ulottamalla näkökulma paitsi muiden oppiaineiden opiskeluun, myös toisen asteen opinnoissa suoriutumiseen. Myös oman äidinkielen merkitystä painotetaan oppilaan *monikulttuurisen* identiteetin ja *toiminnallisen* kaksikielisyyden rakentajana.[7] Toiminnallinen kaksikielisyys määritellään kyvyksi käyttää äidinkieltä ja opittavaa kieltä eri tarkoituksiin arkitilanteissa, opiskelussa ja työelämässä.

S2-perusteet laadittiin siitä lähtökohdasta, että niiden mukainen S2-opetus vastaa viikkotunneiltaan suomi äidinkielenä -oppimäärää.[8] Tuolloin voimassa olleen valtioneuvoston tuntijakoasetuksen (Valtioneuvosto 2001b) mukaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kokonaistuntimäärä perusopetuksen aikana oli vähintään 42 vuosiviikkotuntia (vvt), jotka jakaantuivat eri vuosiluokkakokonaisuuksissa seuraavasti: vuosiluokat 1–2 14 vvt, vuosiluokat 3–5 14 vvt ja vuosiluokat 6–9 niin ikään 14 vvt. Tuntijakoasetuksen 8 §:ssä täsmennettiin, että koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijaan maahanmuuttajille *voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain* suomen tai ruotsin kieltä erityisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti.

S2-perusteissa sama asia ilmaistiin ilman modaalisuutta ja todettiin, että oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, *opetetaan* suomea toisena kielenä joko kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän sijaan. Opetuksen lähtökohtana oli oppilaan suomen/ruotsin kielen *taito*, ei luokka-aste, eikä oppimäärän tavoitteita ja sisältöjä siten jaettu vuosiluokkiin tai nivelvaiheisiin. Kokonaan tai osittain opiskelun ja vuosiluokkiin sitomattomuuden perusteena olivat oppilaiden erilaiset oppimisen edellytykset S2-opiskelun alkaessa ja edetessä. (OPH 2004, 96; ks. myös Ikonen 2005, 15–16; Nissilä & Mustaparta 2005, 87.)[9]

Vuoden 2004 S2-perusteisiin otettiin kantaa muun muassa Kielikoulutuspoliittisen projektin (Kiepo) loppuraportissa (Pöyhönen & Luukka 2007) ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisemassa kielipoliittisessa toimintaohjelmassa Suomen kielen tulevaisuus (Hakulinen ym. 2009). Kiepon loppuraportissa otettiin kantaa S2-opetuksen aseman normittamattomuuteen ja tuntijakoasetustekstin väljyyteen viitaten S2-oppimäärän laajuuden ja päättövaiheen tavoitetason ristiriitaan. S2-oppimäärän opiskelun lähtökohdaksi esitettiin sen vakiinnuttamista koko äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärän opiskeluksi pääasiassa erillisessä ryhmässä sekä oppilaan joustavaa siirtymistä suomi äidinkielenä -oppimäärän opiskeluun. (Latomaa 2007a, 334.)

7 Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004) käsitellään omassa luvussaan kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta, jossa otsikon Maahanmuuttajat alla täsmennetään joitakin "Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria" koskevia opetuksen ja arvioinnin näkökohtia, joista osa toistuu myös S2-perustetekstissä.

8 Lähtökohta nähtiin sekä epärealistisena (esim. Vasama & Voipio 2003) että perusteltuna ja opetuksen järjestäjiä velvoittavana (esim. Suni 2003).

9 Opetusjärjestelyihin ei perusteissa edellä mainittujen syiden vuoksi eikä myöskään oppilasmäärän järjestäjäkohtaisen vaihtelun vuoksi otettu kantaa. Vuonna 2005 tehdyn selvityksen mukaan (Korpela 2006) yleisin opetusmalli eri kunnissa oli se, että oppilas sai osan S2-opetuksesta erillisessä ryhmässä (1–2 vvt) ja osan eriytettynä suomi äidinkielenä -ryhmässä. Opetuksen järjestämiseen otettiin kantaa Opetushallituksen julkaisuissa (ks. Nissilä ym. 2006, 25; OPH 2008, 9). Sopivana järjestelynä suositeltiin äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien palkittamista työjärjestykseen siten, että S2-oppilaat voivat opiskella omassa ryhmässään samaan aikaan kuin muilla oppilailla on suomi äidinkielenä -opetusta.

Suomen kielen tulevaisuus -toimintaohjelmassa (Hakulinen ym. 2009) S2-perusteita tarkasteltiin Suomen monikielistymisen ja toisen polven maahanmuuttajien lähtökohdista ja todettiin monikielisyyden ja monikielisen yksilön ihanteen kyseenalaistavan kahtiajaon äidinkieleen ja suomeen toisena kielenä. Kritiikkiä sai perusteiden nurinkurinen näkökulma oppivelvollisuuden *loppuun mennessä* saavutettavasta kielitaidosta, jolla olisi pystynyt opiskelemaan täysipainoisesti kaikkea sitä, mitä oli joka tapauksessa joutunut perusopetuksessa opiskelemaan. Niin ikään kiinnitettiin huomio perusteiden tavoitteeseen *äidinkielisen* veroisesta suomen kielen taidosta, jota ei ollut opetussuunnitelman perusteissa määritelty.[10] Toimintaohjelmassa esitettiin, että seuraavissa opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen ja S2-oppimäärän työnjako ja oppimäärien yhteiset alueet oli selkeytettävä ja S2-opetuksen sisältö kytkettävä entistä lujemmin äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. (mts. 90–92.)

Edellä kuvatuissa asiakirjoissa esitetyt kriittiset näkökulmat todentuivat myös tässä arvioinnissa ja ne on huomioitu myös uusissa S2-opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, ks. luku 3.4). Seuraavissa luvuissa kuvataan S2-arvioinnin lähtökohtana olleiden vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden S2-oppimäärän tavoitteet ja sisällöt sekä päättöarvioinnin periaatteet.

3.3.1 Keskeiset tavoitteet ja sisällöt

S2-opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet ja sisällöt on kuvattu siitä näkökulmasta, että S2-opetusta annetaan sama viikkotuntimäärä kuin suomi äidinkielenä -opetusta. Perusteissa tähdennetään oppilaan kokonaistilanteen kuten iän, kielitaidon ja koulutaustan huomioimista tavoitteita asetettaessa ja sisältöjä valittaessa. (OPH 2004, 94, 96.) Tavoitteet ovat seuraavat:

Oppilas oppii perusopetuksen kuluessa

- *ymmärtämään normaalitempoista kasvokkaista puhetta, keskustelemaan yleisistä aihepiireistä ja saamaan hyvin selvää opettajan puheesta eri aineiden tunneilla sekä radio- ja televisio-ohjelmista, jos aihepiiri on tuttu*
- *selviämään käytännön puhetilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella ja tekemään puheessaan eron keskeisten puheen rekisterien välillä*
- *ymmärtämään eri oppiaineita sekä yleisiä aihepiirejä käsittelevää tekstiä, lukemaan itsenäisesti ja valitsemaan tarkoitukseensa sopivaa kirjallisuutta sekä kehittämään sen avulla sanastoaan ja ymmärtämystään ja löytämään kirjallisuudesta elämyksiä*
- *kirjoittamaan yksityisiä ja opetukseen liittyviä tekstejä ja esittämään ajatuksiaan kirjallisesti yhtenäisinä kokonaisuuksina sekä käyttämään kirjoittaessaan kirjoitetun kielen rekisteriä*
- *kehittämään kielellistä tietoisuuttaan ja kielentuntemustaan*
- *käyttämään erilaisia kielenopiskelussa tehokkaiksi todettuja työtapoja, tunnistamaan omia oppimisstrategioitaan sekä tarvittaessa muuttamaan niitä tarkoituksenmukaisemmiksi*
- *arvioimaan kielitaitonsa kehittymistä*
- *kehittämään kielitaitoaan myös muiden oppiaineiden tunneilla ja luokkahuoneen ulkopuolella*
- *vertailemaan omaa ja suomalaista kulttuuria sekä viestimään ja toimimaan suomalaisessa kulttuurissa, ymmärtämään oman ja suomalaisen kulttuurin juuria ja arvostamaan molempia kulttuureita.*

10 Tähän kritiikkiin Latomaa ja Aalto (2009, 445) vastasivat toteamalla, että luonnehdinnan tavoitteena oli ollut oppilaan tarpeen arviointi S2-opetukseen koko kielitaitoprofiilin perusteella eikä esimerkiksi maassaoloajan tai sujuvan puheen perusteella.

Tavoitteissa korostuvat viestinnällisyys ja vuorovaikutuksellisuus sekä oppilaan oman aktiivisuuden painottaminen kielitaidon kehittämisessä paitsi koulussa myös sen ulkopuolella (vrt. Suni 2003, 424) sekä oppimaan oppimisen näkökulma. Myös keskeisissä sisällöissä on hyvin vahva kommunikatiivinen painotus. Edellisiin S2-perusteisiin verrattuna sisältöjä on tarkennettu ja niissä painottuvat sekä yleiset ja oppilaan henkilökohtaiseen elämään liittyvät kommunikaatiotarpeet että koulussa tarvittava kielitaito, kuten eri oppiaineiden sanaston hallinta. Tilanteiden ja aihepiirien tarkennuksella on pyritty systematisoimaan juuri sanaston kehittämistä ja S2-opetuksen liittymistä oppilaan muuhun koulutyöhön. (Nissilä ym. 2006, 19.)

Sisältöalueet on jaoteltu seuraavasti:

Tilanteet ja aihepiirit, joista oppilaan tulee pystyä kommunikoimaan

- *henkilökohtainen elämä, perhe, suku, ystävät; vuoden- ja vuorokaudenajat sekä sää; koti ja asuminen; koulu fyysisenä ympäristönä, oppitunnit, koulutoverit, opettajat ja muu henkilökunta; ruokailu ja puhtaus; ihmisen keho ja vaatetus; julkiset tilat ja palvelut, kuten kauppa, liikenne ja terveydenhoito; maaseutu- ja kaupunki; luonto; vapaa-aika, kulttuuri ja urheilu, matkailu; tiedotusvälineet*
- *eri oppiaineiden sanasto: sanavaraston laajentaminen ja morfologia, ylä- ja alakäsitteet*
- *juhlapäivät, kansanperinne, tapakulttuuri; leikit; suomalaiset merkkihenkilöt ja -tapahtumat; arjen perinne ja elämänmuoto*

Rakenteet ja kielitieto

- *äänteiden, rytmin, painotuksen ja intonaation tunnistaminen ja tuottaminen; kirjoitus- ja äännejärjestelmä ja niiden erityispiirteet*
- *kielen rakenteista keskeisimmät; sanaluokat ja niiden taivuttaminen; verbityypit ja tärkeimmät nominityypit; sija-, persoona- ja aikamuodot sekä modukset pääpiirteissään; lauseenjäsenten tunnistaminen; nominaalimuotojen ja lauseenvastikkeiden tunnistaminen; lausetyypit; sanojen johtamisen pääperiaatteet; välimerkit ja oikeinkirjoitus*
- *sana, lause, virke; sidoksisuus; erilaisten tekstilajien päätyypit*
- *puhutun ja kirjoitetun kielen ero; puhutun kielen vaihtelu*
- *suomi maailman kielten joukossa*

Lukeminen ja kirjoittaminen

- *suomen kielen kirjoitusjärjestelmä, kirjain-äänne-vastaavuus, tavutus, pien- ja suuraakkoset, tyyppikirjaimet*
- *mekaaninen, sujuva ja ymmärtävä lukutaito; lukutaidon strategioita, kuten ennakointi, päättely sekä pääasioiden ja tukisanojen etsiminen tekstistä*
- *tekstilajit ja kirjoittaminen erilaisiin tarkoituksiin*

Kertomusperinne, kirjallisuus, viestintäkasvatus

- *ikäkauden ja kielitaidon mukaisesti sadut, lorut, kertomukset, runot, arvoitukset, sanalaskut kaunokirjalliset otteet ja kokonaisteokset*
- *keskeiset kirjailijat ja heidän teoksensa sekä Kalevala ja Suomen kirjallisuuden päävaiheet*
- *mediatekstit, kuvalukutaidon alkeet, elokuva ja teatteri*
- *kirjaston käyttö, tieto- ja viestintätekniikka, televisio, radio, lehdistö, mainonta*
- *tiedonhankinta erityyppisistä lähteistä*

Puheviestintä ja vuorovaikutustaidot

- *puheviestinnän strategiat, kuten keskustelun aloittaminen, ylläpitäminen ja päättäminen, mielipiteen ilmaiseminen, kuulijan huomioon ottaminen; kuuntelijan palautekäyttäytyminen*
- *kulttuurisidonnaiset puheviestintätilanteet, kuten tervehtiminen, puhutteleminen, esittäytyminen, kiittäminen, anteeksi pyytäminen ja puhelinkäyttäytyminen*
- *omien tunteiden, tarpeiden, tietojen ja mielipiteiden esittäminen ja perusteleminen*
- *puuttuvan kielitaidon kompensoiminen esimerkiksi lähikäsitettä käyttämällä tai selittämällä*
- *neuvottelutaitojen kehittäminen ja rakentava keskusteleminen*

Kielenopiskelutaidot

- *oppikirjan ja sanakirjan käyttö, uusien sanojen ja rakenteiden käyttö omissa tuotoksissa, pari- ja pienryhmäkeskustelu puheviestinnän säännöllisenä harjoittelutapana, merkityksen päättely asiayhteydestä, suomen kielen vertaaminen omaan äidinkieleen, oman tuotoksen tarkkaileminen ja korjaaminen, oman kielitaidon arviointi*

S2-arviointiprojektin käynnistyttyä oppimäärän tavoitteita tarkasteltiin asiantuntija- ja tehtävälaatijaryhmien kanssa suhteessa arvioinnin mittarina toimivaan taitotasoasteikkoon ja sen mukaiseen kielen osa-alueiden jaotteluun. Tehtävien laadintaa varten perusteiden sisältöalueista hahmoteltiin arvioinnin näkökulmasta keskeisimmät teemat (ks. luku 4.1.2).

3.3.2 Opintojen aikainen arviointi ja päättöarviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden[11] arvioinnissa tulee huomioida oppilaan tausta ja vähitellen kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito ja käyttää tarpeen mukaan monipuolisia, joustavia ja oppilaan tilanteeseen soveltuvia arviointimenetelmiä. Opintojen aikainen arviointi voi perusopetusasetuksen (Valtioneuvosto 1994b) 10 §:n mukaan olla myös sanallista, päättöarviointi sen sijaan on numeerista. Vastaavia opintojen aikaisen arvioinnin periaatteita on painotettu kaikissa S2-opetusta linjaavissa asiakirjoissa eri vuosikymmeninä (ks. luvut 3.1 ja 3.2). Sen sijaan päättöarvioinnin kriteeriperustaisuus ja taitotasoasteikon hyödyntäminen vuoden 2004 perusteissa toivat uuden näkökulman S2-opetukseen ja erityisesti arviointiin.

11 Maahanmuuttajaoppilailla tarkoitettiin perusteissa sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (OPH 2004, 36).

Euroopan neuvosto julkaisi kommunikatiiviseen kielitaitokäsitykseen (ks. Canale & Swain 1980; Bachman & Palmer 1996) perustuvan vieraiden kielten oppimista, opettamista ja arviointia käsittelevän yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) vuonna 2001, ja se käännettiin suomeksi vuonna 2003 (EVK 2003). EVK:ssä kielikasvatuksen päämääränä ei ole enää yhden tai useamman yksittäisen kielen hallinta, joista jokainen opitaan erillisenä, esikuvana "ideaalinen, kielen syntyperäinen puhuja". Sen sijaan tavoitteena on kehittää kaikkia kieli- ja kommunikaatiotaitoja hyödyntävä mahdollisimman laaja kielellinen *repertuaari*. (EVK 2003, 24, 35–37.) Päämäärää voidaan pitää ideaalina suomalaisen koulun monikielistymisen näkökulmasta.

EVK:n kuusi taitotasoporrasta, perustason kielenkäyttäjän tasot A1–A2, itsenäisen kielenkäyttäjän tasot B1–B2 sekä taitavan kielenkäyttäjän tasot C1–C2 muokattiin Suomessa ensisijaisesti vieraan kielen opetukseen ja laajennettiin kymmenportaiseksi taitotasoasteikoksi (liite 1). Näin mahdollistui perusopetuksessa vähin erin karttuvan kielitaidon kuvaaminen EVK:n asteikkoa tarkemmin. Taitotasoasteikon käytön tueksi laadittiin Opetushallituksessa myös viitekehyksen lukuavain. (Nissilä & Mustaparta 2005, 93.)

Taitotasoasteikko otettiin käyttöön myös S2-oppimäärän päättöarvioinnin kriteerinä kielitaidon arvioinnissa, ja määriteltiin näin perusopetuksen päättävä *hyvä* S2-osaaja osin *toimivan* (B1.1) ja osin *sujuvan* (B1.2) *peruskielitaidon* omaavaksi *arkielämästä* selviytyjäksi.[12] Kahden taitotason välykseen päädyttiin siksi, että tiedettiin S2-oppilaiden joukossa olevan eri aikaan Suomeen tulleita oppilaita, joten väljempi kriteeri tarjosi paremman mahdollisuuden oppilaan edistymisen arviointiin (Leena Nissilä, Opetushallitus, keskustelu 24.8.2015). S2-perusteiden päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan annettiin kielitaidon lisäksi myös kulttuuritaidoille ja kielenopiskelutaidoille. Kulttuuritaitojen kriteereitä perusteltiin sillä, että koska kielitaito sisältää kulttuurista osaamista ja on maahanmuuttajalle välttämätön, sen merkitys haluttiin tehdä näkyväksi kriteereissä (Nissilä & Mustaparta 2005, 97).

Päättöarvioinnin kriteerien kuvauksen aluksi todetaan, että arvioinnissa otetaan huomioon kielitaidon kaikki osa-alueet ja oppilaan epätasainen kielitaitoprofiili. Arvosanan kahdeksan saava oppilas osoittaa *keskimäärin* oppiaineen kriteerien edellyttämää osaamista. Tällöin joidenkin kriteerien saavuttamatta jäämisen pystyy kompensoimaan *ylittämällä* muiden kriteerien määräämän hyvän osaamisen tason. Siten S2-oppimäärää opiskelevan oppilaan oppimisprofiili voi kielen eri osa-alueilla olla epätasainen ja hän voi silti osoittaa keskimäärin hyvää osaamista. (OPH 2004, 101–102, 264.) Päättöarvioinnin kriteerit ovat seuraavat:

12 S2-opetussuunnitelmaa laadittaessa oli hyödynnetty aluksi Ruotsissa käytössä ollutta kolmiportaista arviointiasteikkoa (ks. Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung 2001; Bergman & Sjöqvist 2003), joka oli jaoteltu vasta-alkajan, keskitason ja edistyneen tasoihin (Kristiina Ikonen, Opetushallitus, keskustelu 19.8.2015). EVK:sta sovelletussa taitotasoasteikossa oli samoja piirteitä kuin kolmiportaisessa asteikossa. Taitotasoasteikko oli kuitenkin laajasti validoitu, ja yhteistyössä suomalaisen tutkijayhteisön kanssa päädyttiin sen käyttöön S2-opetussuunnitelman perusteissa (Anna-Kaisa Mustaparta, Opetushallitus, keskustelu 28.5 2015; Leena Nissilä, Opetushallitus, keskustelu 24.8.2015).

Kielitaito

Kielen osaamisen taso luokalla 9. kielitaidon tasojen kuvausasteikon mukaan: B1.1–B1.2

Kulttuuritaidot

Oppilas

- *tuntee suomalaista yhteiskuntaa, kulttuuria ja suomalaisia tapoja*
- *ymmärtää monikielisyyden ja monikulttuurisuuden merkityksen ja arvostaa sitä*
- *ymmärtää ja osaa suhteuttaa suomalaisen kulttuurin arvoja omaan arvomaailmaansa.*

Kielenopiskelutaidot

Oppilas

- *on tottunut säännöllisesti käyttämään kielten opiskelussa tehokkaiksi todettuja työtapoja.*

Kielitaidon kriteerinä toimivaa taitotasoasteikkoa tarkasteltiin kriittisesti (ks. luku 3.3) ja todettiin B1-taitotason riittävän perusasioiden hoitamiseen kirjallisissa ja suullisissa viestintätilanteissa, mutta ei opetussisältöjen haltuun ottamiseen eikä muuhun koulunkäyntiin. Tähän liittyen pohdittiin myös taitotasojen nostamisen tarvetta. Lisäksi viitattiin taitotasoasteikon riittämättömyyteen arvioinnissa sikäli, että koulussa arvioinnin tulee kohdistua myös opetettuihin sisältöihin sekä oppilaiden tuntityöskentelyyn. (Aalto, Tukia & Mustonen 2010, 7; Latomaa 2007a, 332; Saari, Ventelä & Huhta 2010, 69–70.) Taitotasoasteikkoon pohjautuvan arvioinnin soveltamisen haasteisiin vastattiin OPH:n runsaalla täydennyskoulutustarjonnalla ja tukimateriaalilla (esim. Eräniemi, Lumme, Olasvuo-Murtola & Ufacik 2008; Nissilä 2005; Nissilä & Mustaparta 2005; Nissilä ym. 2006; Tani & Nissilä 2010).

Uusissa S2-perusteissa (OPH 2104) taitotasoasteikko ei normita päättöarviointia, vaan sitä hyödynnetään Kehittyvän kielitaidon asteikkona (liite 2), jonka tasokuvaukset on muokattu S2-oppimäärän tavoitteisiin. Opetushallitus hyväksyi uudet perusopetuksen perusteet joulukuussa 2014 ja niiden mukainen opetus alkaa vuosiluokilla 1–6 vuonna 2016 ja porrastetusti vuosiluokilla 7–9 vuosina 2017–2019. Uudet perusteet sisältävät monia keskeisiä muutoksia ja uudistuksia, joilla on sekä suoria että välillisiä vaikutuksia S2-opetukseen ja sen arviointiin tulevaisuudessa. Ne vastaavat jo osaltaan myös tämän arvioinnin pohjalta nouseviin kehittämissuosituksiin. Siksi S2-oppimäärän historian kuvaus on perusteltua päättää uusien S2-perusteiden tarkasteluun.

3.4 S2-opetussuunnitelman perusteet 2014

Laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin kuuluva *monilukutaito* sekä koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaava periaate *kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus* liittyvät oleellisesti myös S2-oppimäärään, jonka nimenä on nyt *suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* (OPH 2014). Monilukutaitoa kehitetään *kaikissa oppiaineissa* arkikielestä kohti eri *tiedonalojen kielen* ja esitystapojen hallintaa. Tiedonalojen kielen hallinnalla on erityinen merkitys S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden oppimisessa. Kielitietoisuuden periaate täydentää tiedonalojen kielen hallinnan näkökulmaa. Kielitietoisuus tarkoittaa sitä, että jokainen koulun aikuinen on kielellinen malli ja jokainen opettaja myös opettamansa *oppiaineen kielen* opettaja. (OPH 2014, 22, 28.) Kielitietoisuus edellyttää entistä kiinteämpää opettajien yhteistyötä opetuksessa ja arvioinnissa ja velvoittaa myös muiden aineiden opettajat tarkastelemaan opetustaan opettamansa tiedonalan kielen kannalta. S2-oppimäärän erityinen tehtävä määritellään seuraavasti (OPH 2014, 118):

> *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän erityisenä tehtävänä on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus ja tarjota välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Yhteistyössä kotien, oman äidinkielen opetuksen sekä muiden oppiaineiden kanssa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus auttaa oppilasta rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään kulttuurisesti monimuotoisessa ja monimediaisessa yhteiskunnassa.*

Edellisiin S2-opetussuunnitelmien perusteisiin verrattuna on oppimäärän kuvauksessa nähtävissä jälleen viitekehyksen muutos. Kaksikielisyys on vaihtunut monikielisyydeksi ja monikulttuurisen identiteetin vahvistaminen on muotoutunut kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamiseksi, jota tuetaan oman äidinkielen opetuksen lisäksi myös muiden oppiaineiden kautta.

Merkittävä muutos on myös uusissa perusteissa noudatettava valtioneuvoston tuntijakoasetuksen (Valtioneuvosto 2012) mukainen oppiaineiden ja -määrien kuvaaminen vuosiluokkakokonaisuuksina, jotka ovat yhteisiä kaikille äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärille. Keskeistä S2-perusteiden muutoksessa on myös se, että sisältöalueet kytketään selkeästi opetuksen tavoitteisiin ja laaja-alaisen osaamiseen. (OPH 2014, 106–107, 118, 186, 315.)

Toinen merkittävä siirtymä on arvioinnin muutos. Päättöarvosanan muodostaminen ei enää perustu 8. ja 9. vuosiluokan muodostaman päättövaiheen osaamiseen kuten vuoden 2004 perusteissa, vaan oppilaan *opintojen päättyessä* osoittamaan osaamisen tasoon. Päättöarvioinnin kriteerit on johdettu suoraan opetuksen tavoitteista ja arvioinnissa hyödynnetään S2-oppimäärän tavoitteisiin kytkettyä kehittyvän kielitaidon asteikkoa (liite 2). (OPH 2014, 48–53, 161.)

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoavat oivallisen mahdollisuuden S2-oppimäärän opetuksen ja arvioinnin kehittämiseen. Kehittämisnäkökulma on ensiarvoisen tärkeä, koska S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden määrä perusopetuksessa kasvaa ja oppilasaines monimuotoistuu. Kehittämisen haasteista antaa viitteitä myös nyt tehty arviointi, jota seuraavaksi siirrytään kuvaamaan.

4 S2-arvioinnin prosessi ja menetelmälliset valinnat

S2-arvioinnissa noudatettiin pääosin perusopetuksen päättövaiheen oppimistulosten arvioinnissa vakiintuneita käytänteitä. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan arvioinnin suunnittelu- ja toteutusvaiheet, metodiset valinnat ja käytetyt muuttujat sekä tarkastellaan arvioinnin luotettavuutta.

4.1 Arvioinnin suunnittelu ja toteutus

S2-oppimistulosten arvioinnin suunnittelu käynnistyi Opetushallituksessa syksyllä 2013. Arviointihankkeesta laadittiin tuolloin alustava suunnitelma, jossa todettiin arvioinnin kohdentuvan kielitaidon eri osa-alueiden (luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen) osaamisen arviointiin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2004) mainitun taitotasoasteikon mukaisesti. Alustavassa suunnitelmassa todettiin niin ikään, että arviointi voidaan toteuttaa otantaperustaisesti siten, että siihen osallistuu puolet 9. vuosiluokan S2-oppimäärää opiskelevista oppilaista. Projektin käynnistyttyä päädyttiin otantavaihtoehdon sijaan keräämään kokonaisaineisto muiden osa-alueiden paitsi puhumisen arviointia varten.

4.1.1 Arvioinnin avainhenkilöt

S2-arviointi aloitettiin helmikuussa 2014 Opetushallituksen nimitettyä KT Katri Kuukan hankkeen projektipäälliköksi. Aluksi hankkeen suunnitelma täsmennettiin, ja maaliskuussa Opetushallitus nimitti projektipäällikön valitsemat asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmät.[13] Asiantuntijaryhmän tehtävänä oli arviointihankkeen viitekehyksen ja painopisteiden täsmentäminen S2-opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Tehtävänlaatijaryhmän toimeksiantona oli laatia kielen osa-alueiden tehtäväehdotukset ja viimeistellä valitut tehtävät esitestaukseen ja varsinaiseen arviointiin.

13 Asiantuntijaryhmä kokoontui ensimmäisen kerran 24.4.2014 käsittelemään arviointiprojektin keskeisiä tavoitteita, suuntaviivoja ja menetelmällisiä ratkaisuja. Asiantuntijaryhmän kokouksia oli yhteensä viisi, joista ensimmäistä lukuun ottamatta kaikki yhteisiä tehtävänlaatijoiden kanssa. Ensimmäisessä tehtävänlaatijoiden kokouksessa olivat alussa mukana myös asiantuntijat. Tehtävänlaatijat kokoontuivat omana ryhmänään kolme kertaa.

Asiantuntijaryhmään kuuluivat yliopistonlehtori (suomi toisena kielenä -didaktiikka), dosentti Maria Ahlholm Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta, äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori Marjaana Svala Järvenpään lukiosta, suomi toisena kielenä -opettaja Ulla Tarmi Puropellon koulusta Turusta sekä professori (kielikasvatus, suomi toisena kielenä) Mirja Tarnanen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta. Tehtävänlaatijoiden ryhmän muodostivat suomi toisena kielenä -opettaja Miia Kuorilehto Linnainmaan koulusta Tampereelta, kielitaidon arvioija ja suomi toisena kielenä -opettaja Eveliina Sirkeinen Testipisteestä Helsingistä, Ulla Tarmi sekä suomi toisena kielenä -opettaja Essi Tarvainen Nummenpakan koulusta Turusta. Projektipäällikkö ja Eveliina Sirkeinen muokkasivat kirjoittamisen tehtävien kriteerit asiantuntijoiden ja muiden tehtävänlaatijoiden kommentointia hyödyntäen sekä sensoroivat tuottamistehtävät.

Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta hankkeeseen osallistuivat arvioinnin metodologiasta ja aineiston tilastollisesta analyysista vastannut sekä raportin toisena kirjoittajana toiminut erikoisasiantuntija Jari Metsämuuronen, hankkeeseen liittyvistä prosesseista vastannut arviointisuunnittelija Mika Puukko, koulujen alustavan palautteen laatinut arviointisuunnittelija Raisa Hievanen sekä raportin ja tiivistelmäjulkaisun taitto- ja painoprosessia koordinoinut julkaisusihteeri Sirpa Ropponen.

Kuullun ymmärtämisen ja puhumisen tehtävien tallennus- ja viimeistelyprosessista vastasi erikoissuunnittelija Ari Maijanen Soveltavan kielentutkimuksen keskuksesta Jyväskylän yliopistosta. Hän osallistui aktiivisesti myös tehtävänlaatijatyöryhmän työhön ja koulutti ryhmää kuullun ymmärtämisen ja puhumisen tehtävien laadinnassa. Kielitaidon arvioinnin koordinaattori Marja Feller Testipisteestä piti tehtävänlaatijaryhmälle koulutuksen viitekehysperustaisesta arvioinnista ja sensoroi tuottamistehtäviä. Humanististen tieteiden kandidaatti Karri Kuisma tarkisti kouluilta palautuneet arviointiaineistot ja valmisteli ne tilastollista analyysia varten. Lisäksi hän koosti ja luokitteli oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden taustalomakkeiden avovastaukset sekä sensoroi niin ikään tuottamistehtäviä. Karri Kuisma työsti myös Opetushallitukselta saadun perusopetuksen päättäneiden S2-oppimäärää opiskelleiden oppilaiden päättöarvosanoja ja toisen asteen valintoja koskevan aineiston tilastollista analyysia varten.

Erityisopettaja Helena Vesaranta analysoi opettajien avovastaukset koskien oppimistuloksiin vaikuttavia tekijöitä, arviointikäytänteitä ja arvioinnin haasteita ja kirjoitti niitä kuvaavat luvut 6.8.3 ja 7.4. Opettajien avovastausten luokittelun tekivät yhdessä Helena Vesaranta ja Karri Kuisma.

4.1.2 S2-oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen pelkistäminen

Arviointiprojektin käynnistyttyä S2-oppimäärän tavoitteita ja sisältöjä tarkasteltiin asiantuntija- ja tehtävälaatijaryhmien kanssa suhteessa taitotasoasteikkoon ja sen mukaiseen kielen osa-alueiden jaotteluun: luetun ymmärtämiseen, kuullun ymmärtämiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen. Tarkastelun pohjalta päädyttiin siihen, että tehtävien laadinnassa painotetaan nimenomaan kielen osa-alueisiin liittyviä tavoitteita ja sisältöjä. S2-perusteiden tavoitteista neljä ensimmäistä liittyvät yksiselitteisimmin kielen osa-alueisiin:

[Oppilas oppii perusopetuksen kuluessa]

- *ymmärtämään normaalitempoista kasvokkaista puhetta, keskustelemaan yleisistä aihepiireistä ja saamaan hyvin selvää opettajan puheesta eri aineiden tunneilla sekä radio- ja televisio-ohjelmista, jos aihepiiri on tuttu*
- *selviämään käytännön puhetilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella ja tekemään puheessaan eron keskeisten puheen rekisterien välillä*
- *ymmärtämään eri oppiaineita sekä yleisiä aihepiirejä käsittelevää tekstiä, lukemaan itsenäisesti ja valitsemaan tarkoitukseensa sopivaa kirjallisuutta sekä kehittämään sen avulla sanastoaan ja ymmärtämystään ja löytämään kirjallisuudesta elämyksiä*
- *kirjoittamaan yksityisiä ja opetukseen liittyviä tekstejä ja esittämään ajatuksiaan kirjallisesti yhtenäisinä kokonaisuuksina sekä käyttämään kirjoittaessaan kirjoitetun kielen rekisteriä*

Muista tavoitteista esimerkiksi kielellisen tietoisuuden kehittämisen tavoitteeseen liitetyn kielentuntemuksen kehittämisen ei katsottu edellyttävän erityisten rakennetehtävien laatimista. Kielentuntemukseen liittyvän tavoitteen toteutumisen arviointi todentui siten, että tuottamistehtävien arvioinnissa opettaja arvioi myös sanaston ja rakenteiden laajuutta ja tarkkuutta (ks. luku 4.1.4).

Oman kielitaidon arvioinnin tavoitetta todennettiin oppilaan taustakyselyssä, jossa häntä pyydettiin arvioimaan sekä äidinkielensä että suomen kielen taitoaan, niiden käyttöä eri vuorovaikutustilanteissa sekä vapaa-ajan konteksteissa. Näihin kysymyksiin liittyy myös tavoite kielitaidon kehittämisestä luokkahuoneen ulkopuolella. Kielitaidon kehittäminen muiden oppiaineiden tunneilla valottui oppilaan taustakysymyksissä oppilaan arviolla siitä, missä määrin hän osaa puhua ja vastata muiden oppiaineiden tunneilla ja missä määrin tätä S2-opetuksessa opetetaan. Myös taustalomakkeen kysymys oppilaan helpoiksi ja vaikeiksi kokemista oppiaineista liittyi tähän tavoitteeseen. Kulttuurintuntemukseen liittyvä tavoite todentui tuottamisen osa-alueen tehtävissä (ks. luku 4.1.4). Opiskelutaitoihin liittyvää tavoitetta sivusivat oppilaan taustakyselyssä S2-kotitehtäviin käytettävää aikaa koskeva kysymys ja opettajien taustakyselyssä kysymys S2-opetuksessa käytettävistä menetelmistä ja työtavoista.

Sisältöalueista (ks. luku 3.3.1) nouseviksi keskeisiksi teemoiksi hahmotettiin *koulu ja työ, koti, arki ja vapaa-aika, terveys ja hyvinvointi, media ja ympäristö sekä kulttuuri*, jotka ohjasivat tehtävien laadintaa. Eri osa-alueiden tehtävissä huomioitiin eri tekstilajit, joskin painotus oli kuvaavissa ja ohjaavissa teksteissä, joiden avulla voitiin arvioida myös tiedonalojen kielen osaamista (ks. luku 6.3).[14] Sekä tuottamis- että ymmärtämistehtävien sisällöissä liikuttiin oppilaan henkilökohtaisesta kokemusmaailmasta kouluun ja opiskeluun sekä laajempiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin konteksteihin.

14 Tekstilajeihin viitataan vuoden 2004 S2-opetussuunnitelman perusteissa rakenteiden ja kielitiedon sekä lukemisen ja kirjoittamisen sisällöissä, mutta niitä ei yksilöidä. Tehtävien kuvauksessa käytetään tässä raportissa muun muassa vuoden 2014 perusteissa esitettyä jakoa kertoviin, kuvaaviin, ohjaviin ja kantaa ottaviin/pohtiviin teksteihin.

4.1.3 Arviointitehtävien laadinta ja esitestaus

Tehtävät laadittiin kesän ja syksyn 2014 aikana. Niiden laadintaa ohjasivat tavoitteiden ja sisällöllisten teemojen ohella taitotasoasteikko sekä arvioinnissa käytetty Metsämuurosen (2013a, ks. liite 5) kehittämä 3TTW-menetelmä (The Three-phased Theory-based and Test-centered method for the Wide range of proficiency levels), joka mahdollistaa useiden taitotasojen arvioinnin yhden kokeen avulla.

Tehtäviä laadittiin kahteen samantasoiseen tehtäväsarjaan ja ne kohdennettiin eri taitotasoille siten, että jokaiselle tasolle sijoittui riittävä määrä tehtäväosioita luotettavan analyysin tekoa varten. Ymmärtämistehtävät laadittiin alkaen tasolta A1.3 ja tuottamistehtävät alkaen tasoilta A1.2 (puhuminen) ja A1.3 (kirjoittaminen). Jokaisen osa-alueen tehtävissä eniten osioita suunnattiin hyvän osaamisen kriteerin tasoille B1.1 ja B1.2. Ylin taso ymmärtämistehtävissä oli B2.2, kirjoittamisessa B2.1 ja puhumisessa B2.2.[15]

Tehtäväsarjat esitestattiin lokakuussa 2014. Esitestaukseen osallistui 276 peruskoulun 9. luokan oppilasta 16 koulusta ja lisäksi 42 opiskelijaa, joista osa opiskeli ammattioppilaitoksessa, osa lukioon valmistavassa opetuksessa, osa lukion ensimmäisellä vuosikurssilla ja osa iltalukiossa. Esitestauksen tarkoituksena oli selvittää tehtävien ja osioiden arvaustaso, vaikeustaso ja erottelukyky (ks. Metsämuuronen 2009a) sekä arvioida koko kokeen toimivuutta ja luotettavuutta.

Esitestauksen yhteydessä opettajilta kerättiin palautetta muun muassa tehtävien osuvuudesta, selkeydestä ja tehtävien tekemiseen käytettävän ajan riittävyydestä. Sekä oppilaiden että opettajien palautteesta nousivat esiin ensisijaisesti luetun ymmärtämisen tehtävien kesto ja kuullun ymmärtämisen tehtävien helppous. Kaikkiin kirjoittamisen tehtäviin ei joillakin oppilailla ollut riittänyt aika. Opettajien (n = 17) palautteet tehtävien taitotasojen osuvuudesta, suorittamisajasta, sisällön kiinnostavuudesta, tehtävien selkeydestä ja niiden suosittelemisesta varsinaiseen arviointiin olivat myönteisiä tai hyvin myönteisiä. Eniten opettajien palautteet vaihtelivat joidenkin kuullun ymmärtämisen tehtävien suorittamisajan sopivuuden suhteen.

Esitestauksen[16] perusteella joitakin tehtäväosioita poistettiin niiden heikon erottelukyvyn vuoksi. Oppilaiden vastausten perusteella korjattiin myös muutaman yksittäisen osion taitotaso, mikäli korjaamiselle löydettiin muukin peruste kuin vaikeustaso. Esimerkiksi jonkin vaativamman tehtävän kaikki osiot saattoivat olla alun perin tasolla B1.1. Jos jokin osio kuitenkin osoittautui esitestausaineistossa yhtä vaikeaksi kuin jokin B2.1-tasolle laadittu osio, jouduttiin pohtimaan, *miksi* kyseinen osio olisikin B2-tasoa aiemman B1-tason sijaan. Joissain tapauksissa kyseessä oli osion haastavammaksi osoittautunut kysymyksenasettelu, tekstissä tai kysymyksessä käytetty epäfrekventiksi osoittautunut sanasto tai muu vaativaa päättelyä edellyttävä seikka. Lopulliset arviointitehtävät valittiin joulukuun 2014 alussa asiantuntijoiden ja tehtävänlaatijoiden yhteisessä kokouksessa. Tehtävät ja niiden arviointi kuvataan seuraavassa luvussa.

15 Tasojen valintaa ohjasi käsitys toisen kielen oppimisprosessista jatkumona, jossa vastaanottamis- ja ymmärtämistaidot kehittyvät yleensä nopeammin kuin tuottamistaidot (ks. esim. Nissilä 2010b, 24, 27; Nissilä ym. 2006, 175; Suni 2008, 204).

16 Esitestauksen analysointi tehtiin sekä Item Response Theory (IRT) -mallinnuksella että käyttäen klassisia osioparametreja (ks. tarkemmin Metsämuuronen 2009b).

4.1.4 Arviointitehtävien kuvaus

Luetun ymmärtämisen tehtäviä valittiin lopulliseen tehtäväsarjaan yhdeksän ja kuullun ymmärtämisen tehtäviä kahdeksan. Kummankin osa-alueen tehtävät olivat joko monivalintatehtäviä tai oikein/väärin-tehtäviä. Näillä tehtävätyypeillä varmistettiin arvioinnin objektiivisuutta (ks. esim. Keurulainen 2013).[17] Monivalintatehtävissä oppilas valitsi lukemansa perusteella kolmesta vastausvaihtoehdosta oikean; oikein/väärin-tehtävissä hän merkitsi rastilla, oliko tekstiin liittyvä väittämä oikein vai väärin. Lopuksi oppilas tummensi vastausvaihtoehdot optiselle lomakkeelle. Opettajan ei siten tarvinnut tarkastaa ymmärtämistehtäviä.

Kirjoittamisen tehtäviä oli kolme ja puhumisen tehtäviä neljä. Tuottamistehtävissä lähtökohtana oli, että oppilaiden tuotokset voivat sijoittua korkeintaan neljälle taitotasolle. Opettajan arvioinnin tukena olivat tehtäväkohtaiset taitotasoasteikot (ks. tämä luku ja liite 3), jotka kuvasivat, mitä juuri kyseisessä tehtävässä edellytetään.[18] Tehtäväkohtaisten asteikkojen soveltamisessa opettajan ohjeissa painotettiin sitä, että jokainen taitotaso sisältää myös sitä edeltävät taitotasot. Tällöin alempien tasojen suoritusten rajoituksilla – esimerkiksi *edellyttäen, että puhe on hitaasti ja selvästi artikuloitua* – on ylemmällä tasolla vähemmän merkitystä tai ne eivät enää päde ylemmän tason suorituksessa (ks. EVK 2003, 64). Tuottamistehtävien arvioinnin luotettavuutta ja yhdenmukaisuutta varmistettiin lisäksi yksityiskohtaisilla arviointiohjeilla ja kirjoittamisen esitestauksesta saaduilla eri taitotasoille sijoittuvilla oppilaiden tuotoksilla. Näin pyrittiin vähentämään myös *arvioijalähtöisten mittausvirheiden* mahdollisuutta, kuten opettajan ankaruutta tai lempeyttä sekä sädekehävaikutusta[19] (ks. luku 7.4 sekä Tarnanen 2014, 117). Seuraavassa kuvataan lähemmin eri osa-alueiden tehtäviä.

Luetun ymmärtämisen tehtävät

Luetun ymmärtämisen tehtäviä oli yhdeksän, ja niiden tekemisen kokonaiskestoksi määriteltiin 45 minuuttia. Osioita oli yhteensä 45, joista hyvän osaamisen taitotasoille B1.1–B1.2 sijoittuvia 18, sen alittavia 15 ja sen ylittäviä 12. Taulukossa 1 näkyvät tehtävien otsikot, tehtävän teema, tekstilaji, tehtävätyyppi, taitotasot sekä taitotasoille sijoitettujen tehtäväosioiden määrä.

17 Keurulainen (2013, 47) toteaa, että määrällisessä kriteeriperustaisessa arvioinnissa pyritään ylläpitämään objektiivisuuden periaatetta, jolloin arviointipäätös tulee suoraan arviointivälineestä ilman arvioijan tulkintaa, ja käyttää esimerkkinä juuri monivalintatehtäviä.

18 Puhumisen tehtäviin ei ajallisten resurssien puuttuessa ennätetty laatia erityisiä tehtäväkohtaisia kriteereitä, vaan pitäydyttiin alkuperäisissä puhumisen taitotasoasteikon kriteereissä, joista oli koottu tehtäväkohtaiset taitotasoasteikot (ks. liite 3).

19 Sädekehävaikutuksesta on kyse silloin, kun arviointia ohjaavat arviointiasteikon sijaan esimerkiksi arvioijan henkilökohtaiset mieltymykset, kuten esimerkiksi käsiala tai tekstin antama vaikutelma kirjoittajan taustatekijöistä kirjoittamisen arvioinnissa. (ks. Tarnanen 2014, 117; Saal, Downey & Lahey 1980; Engelhard & Stone 1998).

TAULUKKO 1. Luetun ymmärtämisen tehtävät

tehtävän nimi	teema	tekstilaji	tehtävätyyppi	taitotaso	osioita taitotasolla
1. Muistilappu Essille	kav	oh	mv	A1.3	4
2. Sovituskoppiohje	kav	oh	o/v	A2.1	6
3. Ympäristön ystävä kompostoi biojätteet	my	ku	mv	A2.2	5
4. Tiikeri ihmisdieetillä	my	ku	mv	B1.1	4
5. Sähköinen hakemus haastaa työn etsijän	kt	ku, ko/po	mv	B1.1; B1.2	4; 1
6. Perusasteen jälkeisen koulutuksen opiskelijat 2012	kt	ku	o/v	B1.2	5
7. Geokätkentä	kav	ku	mv	B1.2	4
8. Merien melusaaste uhkaa valaita ja delfiinejä	my	ku	mv	B2.1; B2.2	3; 2
9. Ympäri (novelli)	k	ke	mv	B2.1; B2.2	2; 5

Teemat: koulu ja työ (kt), koti, arki ja vapaa-aika (kav), terveys ja hyvinvointi (th), media ja ympäristö (my) ja kulttuuri (k).
Tekstilajit: kertova (ke), kuvaava (ku), ohjaava, (oh), kantaa ottava/pohtiva (ko/po). Tehtävätyyppi: monivalinta (mv), oikein/väärin (ov).

Arvosanan kahdeksan kriteerinä olevien taitotasojen B1.1 ja B1.2 luetun ymmärtämisen kuvaukset ovat seuraavat (liite 1):

B1.1 – Toimiva peruskielitaito

- *Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.*
- *Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.*
- *Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.*

B1.2 – Sujuva peruskielitaito

- *Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.*
- *Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.*
- *Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.*

B1.1- ja B1.2-tasoinen luetun ymmärtäminen näyttäytyy taitotasoasteikossa ensisijaisesti arkielämässä selviytymiseen, tuttuihin ja käytännönläheisiin aiheisiin liittyvien ja kohtalaisen lyhyiden tekstien ymmärtämisenä. Niissä näkyy vuoden 2004 S2-perusteiden tarkastelussa (ks. luku 3.2.2) kuvattu ristiriita taitotasoasteikon mukaisen kielen osaamisen ja koulussa vaadittavan kielitaidon välillä. Siksi S2-arvioinnissa B-tason tehtävissä pyrittiin painottamaan tiedonalojen kieltä. Tehtävien kieli oli kuitenkin helpompaa verrattuna esimerkiksi varsinaisiin oppikirjateksteihin. Oppikirjatekstit saattavat hyvinkin yltää C-tasolle, jolla kielenkäyttäjän oletetaan ymmärtävän

yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta ja pystyvän *paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä* (ks. liite 1). Tiedonalojen kielen piirteitä sisältäviä tehtäviä olivat tehtäviä 1 ja 2 lukuun ottamatta kaikki muut tehtävät.

Seuraavat esimerkit havainnollistavat taitotasoille B1.1 (tehtävä 4) ja B1.2 (tehtävä 6) sijoittuvia luetun ymmärtämisen tehtäviä ja osioita.

TEHTÄVÄ 4. Tiikeri ihmisdieetillä **/4 p**

Lue teksti. Ympyröi oikea vaihtoehto a, b tai c. Vain yksi vaihtoehto on oikein.

Ihmisen veri on suolaisempaa kuin eläinten. Se saattaa olla yksi syy sille, miksi isot pedot joskus ryhtyvät ihmisdieetille.

Naarastiikerin väitetään syöneen yhdeksän ihmistä Pohjois-Intiassa Uttar Pradeshin luonnonpuiston tuntumassa. Tapaus on hyvin harvinainen, mutta nostaa kysymyksen, mikä ihmislihassa viehättää.

Kun eläimet saavat maistaa suolaista ihmisverta, ne eivät enää pidä muiden eläinten, kuten kauriiden mausta, sanoo Maheshwar Dhakal Nepalin luonnonpuistojen ja villieläinten suojelusta vastaavasta virastosta. Samaa mieltä on myös Belinda Wright Intian luonnonsuojeluyhdistyksestä. Hän kuitenkin uskoo, että pääsyy on saaliin helppous. ”Kun tiikeri vanhenee tai vammautuu, me olemme sille hyvin, hyvin helppo saalis törmäillessämme sinne tänne kahdella jalallamme”, hän kertoi Discovery Newsille.

Tärkein taustasyy ihmissyöjäpedoille on asiantuntijoiden mukaan ihminen itse. Ihmiset valtaavat elintilaa eläimiltä, joten ihmisten ja eläinten kohtaamiset yleistyvät.

Lähde: Maailman kuvalehti 3/2014. Teksti Heta Muurinen. Muokattu.

LY18 Belinda Wrightin mukaan

a. vanhakin tiikeri saa ihmisen kiinni vaivattomasti.
b. vanha tiikeri vammautuu helposti.
c. vanhat tiikerit eivät pidä kauriin lihasta.

Oikea vastaus: a

Teksti on tietoa välittävää, lähinnä biologian kieleen vertautuvaa tekstiä sekä sanastoltaan (suojelu, saalis, elintila) että kuvailevalta esitystavaltaan, vaikka olikin varsinaista biologian oppikirjatekstiä helpompi. Oppilaan oletettiin selviävän jonkin verran päättelyä vaativista tekstistä, seuraavan sen pääajatusta ja ymmärtävän keskeisiä avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia. Tehtävän ratkaisuosuus oli 74 prosenttia.

Taitotasolle B1.2 sijoittuva tehtävä edellytti oppilailta epälineaarista lukemista, koska tutkittavana oli taulukko ja sen tietojen hahmottaminen.

TEHTÄVÄ 6. Perusasteen jälkeisen koulutuksen opiskelijat 2012 /5 p

Tutki taulukkoa. Merkitse rastilla (X), onko lause oikein vai väärin.

Perusasteen jälkeisen koulutuksen opiskelijat äidinkielen ja koulutussektorin mukaan 2012

Äidinkieli	Koulutussektori									
	Lukio-koulutus	%-osuus	Ammatillinen koulutus	%-osuus	Ammatti-korkea-koulutus	%-osuus	Yliopisto-koulutus	%-osuus	Koulutus-sektorit yhteensä	%-osuus
suomi	96 266	89,6	248 086	89,7	121 459	86,8	146 590	86,7	612 401	88,4
ruotsi	6 553	6,1	11 840	4,3	6 772	4,8	10 565	6,2	35 730	5,2
venäjä	1 058	1,0	4 779	1,7	2 733	2,0	1 703	1,0	10 273	1,5
viro	414	0,4	2 446	0,9	410	0,3	433	0,3	3 703	0,5
englanti	272	0,3	473	0,2	1 325	0,9	752	0,4	2 822	0,4
kiina	189	0,2	218	0,1	980	0,7	1 110	0,7	2 497	0,4
vietnam	188	0,2	313	0,1	1 030	0,7	219	0,1	1 750	0,3
somali	509	0,5	852	0,3	138	0,1	41	0,0	1 540	0,2
persia	230	0,2	601	0,2	164	0,1	351	0,2	1 346	0,2
arabia	200	0,2	727	0,3	175	0,1	185	0,1	1 287	0,2
Muut kielet	1 533	1,4	6 136	2,2	4 690	3,4	7 092	4,2	19 451	2,8
Kaikki kielet yhteensä	107 412	100,0	276 471	100,0	139 876	100,0	169 041	100,0	692 800	100,0

Lähde: Tilastokeskus. Koulutus 2014.Muokattu.

		Oikein	Väärin
LY25	Yliopistossa on enemmän englannin kuin kiinan kielen puhujia.	☐	☐
LY28	Somalin puhujat ovat neljänneksi suurin kieliryhmä lukiossa.	☐	☐

Oikeat vastaukset: LY 25: väärin, LY 28: oikein

Tehtävä mittasi myös oppilaiden matemaattista ymmärrystä lukumääristä, taitoa lukea tilastoa ja ylipäätään epälineaarista lukutaitoa. Ylipäätään tehtävässä oli kyse tietojen etsimisestä ja yhdistelemisestä sekä vertailusanaston (yleisin, vähemmän kuin, neljänneksi suurin, enemmän, saman verran, yhteensä, pienin) ymmärtämisestä ja soveltamisesta ja siten matematiikan tiedonalan kielen osaamisesta. Osioiden ratkaisuosuudet olivat 88 prosenttia (LY25) ja 63 prosenttia (LY28).

Kuullun ymmärtämisen tehtävät

Kuullun ymmärtämisen osuudessa oli kahdeksan tehtävää. Tehtäväosioita oli yhteensä 40, joista hyvän osaamisen taitotasoille B1.1–B1.2 sijoittuvia 15, sen alittavia 14 ja sen ylittäviä 11. Tehtävien kokonaiskesto oli noin 50 minuuttia. Jokainen tehtävä kuunneltiin ensin kokonaan ja sitten osissa. Taulukossa 2 näkyvät tehtävien otsikot, tehtävän teema, tekstilaji, tehtävätyyppi, taitotasot sekä taitotasoille sijoitettujen tehtäväosioiden määrä.

TAULUKKO 2. Kuullun ymmärtämisen tehtävät

tehtävän nimi	teema	tekstilaji	tehtävätyyppi	taitotaso	osioita taitotasolla
1. Kotitaloustunnilla (monologi)	kt	oh	mv	A1.3	4
2. Opettajan retki-info (monologi)	kt	oh	mv	A2.1	5
3. Lääkärissä (dialogi)	th	ku	mv	A2.2	5
4. Viivin haastattelu (dialogi)	th	ku, ko/po	mv	B1.1; B1.2	5; 1
5. Kirjailija Salla Simukan haastattelu (dialogi)	k	ke, ku	mv	B1.2	6
6. Leikkaussalihoitaja Sannan haastattelu (dialogi)	kt	ku	mv	B1.2; B2.1	3; 2
7. Kirjailijaesittely Jhumpa Lahirista (monologi)	k	ku, ko/po	mv	B2.1; B2.2	4; 1
8. Tsunami (monologi)	my	ku	mv	B2.2	4

Teemat: koulu ja työ (kt), koti, arki ja vapaa-aika (kav), terveys ja hyvinvointi (th), media ja ympäristö (my) ja kulttuuri (k).
Tekstilajit: kertova (ke), kuvaava (ku), ohjaava, (oh), kantaa ottava/pohtiva (ko/po). Tehtävätyyppi: monivalinta (mv).

Arvosanan kahdeksan kriteerinä olevien tasojen B1.1 ja B1.2 kuullun ymmärtämisen taitotasokuvaukset ovat seuraavat:

B1.1 Toimiva peruskielitaito

- *Ymmärtää pääajatukset ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.*
- *Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.*
- *Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.*

B1.2 Sujuva peruskielitaito

- *Ymmärtää selväpiirteistä asiatietoa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).*
- *Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.*
- *Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.*

B1.1- ja B1.2-tasoilla pääpaino on tuttujen ja säännöllisesti toistuvien teemojen pääkohtien ja keskeisten yksityiskohtien ymmärtämisessä. B1.2-tasolla asiayhteydet voivat olla jonkin verran vaativia. Kuvaimia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy toiston tarpeellisuuteen ja tuttuun aksenttiin. Koulussa oppilaan kuullun ymmärtämiselle tuovat haasteita opettajien erilaiset aksentit ja opetuspuheen kielimuodot (yleiskieli vs. yleispuhekieli), samoin opetustilanteen mahdollinen häly tai meteli.

Seuraavat esimerkit havainnollistavat kuullun ymmärtämisessä käytettyjä tehtäväosioita, jotka asettuivat taitotasoille B1.1 (tehtävä 4) ja B1.2 (tehtävä 5). Kummassakin esimerkissä on vain tehtäväosioihin liittyvä tekstiosuus. Ensimmäisessä tekstikatkelmassa sekä haastattelija että haastateltava puhuvat normaalitempoisella, selkeällä aksentilla. Teksti on verkkolehdessä ilmestyneestä haastattelusta. Se on muokattu radiohaastatteluksi, jossa aikuinen haastattelee nuorta, jolla on ADHD.

Toimittaja: *Mikä ADHD:ssa on pahinta ja onko siinä jotain hyvää?*

Viivi: *Moni taito kehittyy ADHD:n takia huonommin. Pyörällä ajaminen pitää opetella joka kerta uudelleen. Peruskoulussa läksyt jäivät aina viimeiseen iltaan. Kun muutin pois kotoa, huomasin, että asioiden hoitaminen on helpompaa, kun voin itse määrätä tahdin ja tehdä asiat kaikessa rauhassa milloin haluan.*

Toimittaja: *Miten pärjäsit koulussa?*

Viivi: *Alakoulussa keskiarvoni liikkui kutosen ja seiskan välillä. Kun kokeilin ensimmäistä kertaa ADHD-lääkitystä, minun olisi pitänyt saada vähintään kaseja kaikista aineista. Jatkoin lääkitystä ja yläkoulun lopussa keskiarvoni oli 6.7.*

Lähteet: Demi 7/2014. Muokattu; Wikipedia.

TEHTÄVÄ 4. Viivin haastattelu /6 p

KY17 Mikä on Viiville helppoa?

a. Fyysinen tekeminen.
b. Tekemisen aloittaminen.
c. Omassa rytmissä tekeminen.

KY18 Miten lääkitys vaikutti Viivin opiskeluun?

a. Opiskelu meni paremmin.
b. Opiskelu meni huonommin.
c. Opiskelu meni samalla tavalla kuin ennen.

Oikeat vastaukset: KY17: c, KY18: c

Oletuksena oli, että oppilas ymmärtää pääajatukset ja keskeisiä yksityiskohtia keskustelusta, joka käsitteli terveyteen ja tässä tapauksessa myös sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä teemoja. Oikean vastauksen löytäminen edellytti ensimmäisessä tehtäväosiossa muun muassa aktiivisessa persoonamuodossa sanotun ”*kun voin itse määrätä tahdin ja tehdä asiat kaikessa rauhassa*” -ilmauksen tiedonalojen kielelle tyypillisen nominaalistamisen[20] ymmärtämistä. Toisessa osiossa oppilaan piti ymmärtää täsmällisen numeroilmauksen *6.7* vastaavuus repliikissä aiemmin sanotun ”*kutosen ja seiskan välillä*” -ilmauksen kanssa. Kumpikin esimerkki edusti B1.1-tasoa. Tehtävien ratkaisuosuudet olivat 87 prosenttia (KY17) ja 67 prosenttia (KY18).

20 Nominaalistaminen tarkoittaa sitä, että tekeminen ilmaistaan substantiiveina, jolla on verbin merkitys: ne ilmaisevat asiaintiloja, tapahtumia ja prosesseja (esim. Heikkinen, Hiidenmaa & Tiililä 2001, 57).

B1.2-tason esimerkki on niin ikään autenttinen YLEn Aamu-TV:n haastattelu, jota on ainoastaan lyhennetty. Puhenopeus oli jonkin verran nopeampi kuin edellä kuvatussa tehtävässä.

Toimittaja 1: Miksi sinä kirjoitat nuorille juuri rikossarjaa? Miksi se rikos tässä on olennaista?

Salla: No oikeastaan tää koko trilleritrilogia sai alkunsa siitä, että mä olin saksalaisessa kirjakaupassa, ja saksalaisethan tunnetusti ovat rikoksista kiinnostunutta kansaa. Siis siellä esimerkiks television yks suosituimpia ohjelmia on, aina niinku iltakrimit, joita tulee niinku useelta kanavalta eri aikoihin ja tota siellä myös kirjallisuutta on aika paljon, jännityskirjallisuutta tosi eri ikäsille, ihan aikuisista lasten dekkareihin saakka. Ja mä huomasin siellä, että siellä oli nuorille aikuisille myös aika paljon tämmöstä niinku jännityskirjallisuutta, trillereitä, dekkareita, ja sillon mä ajattelin, että meiltä itse asias puuttuu Suomesta just tällanen niinku nuorille aikuisille tarkotettu jännityskirjallisuus. Ja siitä se lähti oikeastaan se ensimmäinen idea tän trilleritrilogian tekemiseen ja tota. Mulle tuli oikeastaan ton ensimmäisen kirjan nimi tää Punainen kuin veri, niin se tuli mulle ensin saksaksi. Se tuli mun pääähäni Rot wie Blut, ja mä ajattelin, et tää olis ihan täydellinen nimi jännitysromaanille.

Lähde: www. yle.fi/elavaarkisto: Aamun kirja 4.4.2013.

TEHTÄVÄ 5. Kirjailija Salla Simukan haastattelu /6 p

KY24 Kirjailijan mielestä

a. Suomessa ei ole nuorten aikuisten jännityskirjoja.
b. Saksassa ei ole tarpeeksi hyviä nuortenkirjoja.
c. Suomessa on liikaa nuorten aikuisten jännityskirjoja.

KY25 Kirjan nimi

a. oli vaikea kääntää saksaksi.
b. on parempi saksaksi.
c. tuli kirjailijan mieleen saksaksi.

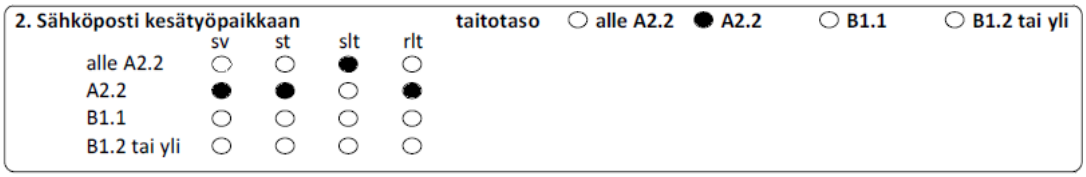
Oikeat vastaukset: KY24: a, KY25: c

B1.2-tason tekstissä haastateltava käyttää puhekieltä täytesanoineen ja pikapuhemuotoineen. Oletuksena oli, että oppilas ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatukset ja pystyy seuraamaan häntä kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa. Osioiden ratkaisuosuudet olivat 90 prosenttia (KY24) ja 91 prosenttia (KY25).

Kirjoittamisen tehtävät

Kolme kirjoittamisen tehtävää oli laadittu vastaamaan taitotasoasteikon tasoja A1.3–B2.2. Niille oli varattu aikaa yhteensä 45 minuuttia. Oppilaan tehtävävihossa kehotettiin oppilasta suunnittelemaan tekstejä ennen lopullisen version kirjoittamista ja annettiin suositukset tehtäväkohtaisesta kirjoitusajasta. Niin ikään oppilasta ohjeistettiin kirjoittamaan selkeällä käsialalla jokaisesta tekstistä hyvä kokonaisuus ja kiinnittämään huomio sisältöön, tekstin yhtenäisyyteen, sanastoon ja rakenteisiin. Opettajan ohjeissa kehotettiin painottamaan kuhunkin tehtävään tarkoitetun ajan ja kirjoittamiseen varatun tilan hyödyntämistä, koska tarkka vähimmäisrivimäärä annettiin vain viimeiselle tehtävälle. Tarkkaa sanamäärää ei annettu yhdellekään tehtävälle, vaan opettajan tuli painottaa tehtävän tekstilajin ja tehtävänannon ohjaavan tuotoksen pituutta.

Opettajan tuli antaa sekä *tehtäväkohtaiset* taitotasoarviot että kokonaisarvio kirjoittamisen taitotasosta. Tehtäväkohtaisen taitotason määrittämiseksi opettaja arvioi tuotoksen neljän kriteerin avulla. Opettajan oli mahdollista arvioida oppilaan tuotos oletustaitotasoja alemmalle tai selkeästi sen ylittävälle tasolle jokaisessa tehtävässä (kuvio 1).



KUVIO 1. Esimerkki tehtäväkohtaisen taitotasoarvion tekemisestä

Kirjoittamisen kriteerit olivat sisältö ja viestinnällisyys (sv), sidosteisuus ja tekstimäisyys (st), sanaston laajuus ja tarkkuus (slt) sekä rakenteiden laajuus ja tarkkuus (rlt). Niitä luonnehdittiin seuraavasti:

> *Sisältö ja viestinnällisyys ilmentävät tuotoksen sisältöä vuorovaikutteisesta näkökulmasta: miten oppilas onnistuu suoriutumaan kielellä, esimerkiksi ilmaisee ja perustelee mielipiteensä, ehdottaa, tiivistää ja ottaa huomioon vastaanottajan. Ne ilmentävät myös sisällön laatua, kuten tekstin yksityiskohtaisuutta ja ymmärrettävyyttä, selkeyttä sekä kirjoittamista tehtävänannon mukaisesti.*
>
> *Sidosteisuudella ja tekstimäisyydellä kuvataan tuotoksen koherenssia, rakentumista tekstinä esimerkiksi niukasta sanalistasta luettelomaisen tuotoksen kautta jäsenneltyyn eheään tekstikokonaisuuteen sekä sitä, miten jäsentyneesti ja millä tavoin oppilas onnistuu sitomaan tekstin osat toisiinsa ja kuljettamaan aihetta. Sidosteisuuden kriteereissä kuvataan myös kirjoitettujen jaksojen laajuutta.*
>
> *Sanaston ja rakenteiden arvioinnissa huomio kiinnitetään niiden tarkkuuteen ymmärrettävyyden näkökulmasta sekä niiden laajuuteen, kuten arkisten perussanaston ja -rakenteiden käyttöön ja sekä harvinaisemman kompleksisen sanaston ja rakenteiden käyttöön.*

Seuraavassa taulukossa näkyvät tehtävien nimet, teemat, tekstilajit, taitotasot sekä tuotoksen suositeltu kirjoittamisaika.

TAULUKKO 3. Kirjoittamisen tehtävät

tehtävän nimi	teema	tekstilaji	taitotasot	kirjoittamisaika
1. Facebook-viesti	kav	ke	A1.3–A2.2	10 min
2. Sähköposti kesätyöpaikkaan	kt	ku	A2.2–B1.2	15 min
3. Suomalaisuuden symbolien pohdintaa	k	ke, ko/po	B1.2–B2.1	20 min

Teemat: koulu ja työ (kt), koti, arki ja vapaa-aika (kav), ja kulttuuri (k).
Tekstilajit: kertova (ke), kuvaava (ku), ohjaava, (oh), kantaa ottava/pohtiva (ko/po).

Arvosanan kahdeksan kriteerinä olevien tasojen B1.1 ja B1.2 kirjoittamisen taitotasokuvaukset ovat seuraavat:

B1.1 Toimiva peruskielitaito

- *Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.*
- *Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa.*
- *Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.*
- *Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.*

B1.2 Sujuva peruskielitaito

- *Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.*
- *Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvetoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta).*
- *Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.*
- *Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.*
- *Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyylissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.*

B1.1- ja B1.2-tasoinen kirjoittaminen kuvataan ymmärtämistaitojen tapaan ensisijaisesti tuttuihin arkielämän tilanteisiin liittyvänä ja kohtalaisen lyhyiden tekstien kirjoittamisena. Koulussa esimerkiksi esseevastausten, käsitteenmäärittelyjen ja selostusten kirjoittaminen edellyttää eri oppiaineissa usean tekstilajin hallintaa ja on perusopetuksen päättövaiheessa B1-tasoa vaativampaa.

Seuraavassa tarkastellaan tehtävää 2, jossa oppilaalta odotettiin vähintään A2.2-tasolle yltävää ja enintään B1.2-tasoista tai sen ylittävää tuotosta.

TEHTÄVÄ 2. Sähköposti kesätyöpaikkaan

Varaa aikaa kirjoittamiseen noin 15 minuuttia.

Olet soittanut läheiseen ruokakauppaan ja kysynyt kesätyötä. Sinua on pyydetty lähettämään sähköposti, jossa kerrot lisää itsestäsi.

Mieti, mitä töitä ruokakaupassa on ja mitä kaupan työntekijältä vaaditaan. Kirjoita sitten seuraavan ohjeen mukaan sähköposti. Tehtävässä voit kirjoittaa myös asioita, jotka eivät ole totta.

- Kirjoita sopiva *aloitus*. Kerro sitten, miksi haluat juuri tämän työn. Kerro myös itsestäsi *kolme* sellaista asiaa, joista on hyötyä, kun työskentelet kaupassa. Kirjoita sopiva *lopetus*.
- Käytä tekstissäsi ainakin *kolmea* seuraavista sanoista:
  hyllyttää, hinnoitella, asiakaspalvelu, osa-aikatyö, työkokemus, kielitaito

Lisätietoa kesätyötä varten

ruokakauppa@gmail.com

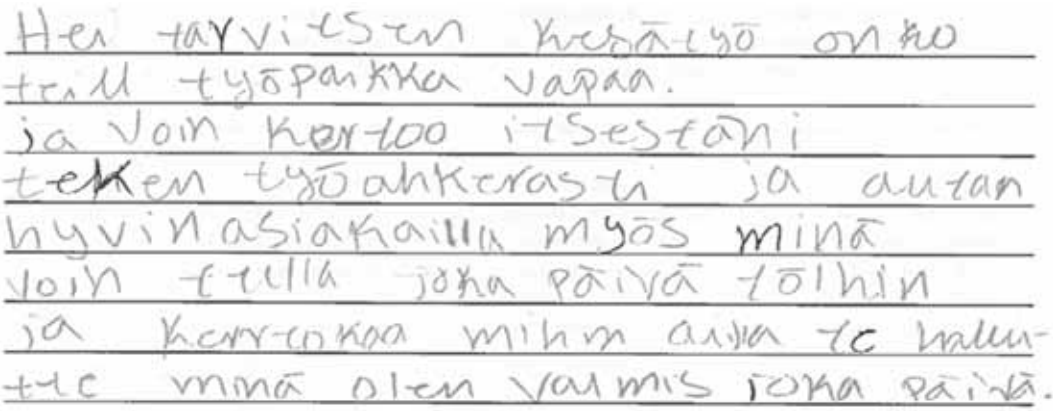
Tehtävän jälkeen oli varattu 15 riviä oppilaan tuotosta varten. Kyseiseen tehtävään laadittu taitotasoasteikko näkyy taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Sähköposti kesätyöpaikkaan -tehtävän tehtäväkohtainen taitotasoasteikko

Taitotaso	Sisältö ja viestinnällisyys	Sidosteisuus ja tekstimäisyys	Sanaston laajuus ja tarkkuus	Rakenteiden laajuus ja tarkkuus
alle A2.2	Tuotos täyttää tehtävänannon vain osittain, eikä ole ymmärrettävissä ilman sitä.	Tuotos on niukka tai listamainen.	Tuotoksessa on käytetty niukasti ja epätäsmällisesti tehtävässä tarvittavaa perussanastoa.	Käyttää perusrakenteita puutteellisesti ja suppeasti, mikä vaikeuttaa tuotoksen ymmärtämistä.
A2.2	Perustelee yksinkertaisesti, miksi haluaa työn. Kertoo itsestään kolme asiaa (jokin voi olla epärelevantti). Tuotos voi vaatia lukijalta lukemisen uudelleen aloituksia. Sävyä ja tyyliä ei arvioida. Tuotos on ymmärrettävissä ilman tehtävänantoa.	Käyttää tavallisimpia sidoskeinoja. Tuotos on tekstimäinen.	Käyttää tehtävässä tarvittavaa perussanastoa pääasiassa oikein. Voi käyttää annettuja sanoja. Ilmaisujen kömpelyys voi vaikeuttaa tuotoksen ymmärtämistä.	Käyttää yksinkertaisia rakenteita (verbin preesenstaivutus) pääasiassa oikein. Virheet vaativammissa rakenteissa voivat vaikeuttaa tuotoksen ymmärtämistä.
B1.1	Perustelee, miksi haluaa työn. Kertoo itsestään kolme asiaa tehtävänannon mukaisesti. Kirjoittaa jonkin verran yksityiskohtia sisältävän, pääosin ymmärrettävän viestin, mutta voi vaatia lukijalta lukemisen uudelleen aloituksia. Tavoittelee sopivaa sävyä ja tyyliä täysin onnistumatta.	Kirjoittaa melko itsenäisen, sidosteisen tekstin.	Käyttää tehtävän vaatimaa perussanastoa (esim. tykätä, oppia, tärkeä, hyvä) pääosin oikein ja pyrkii käyttämään osin myös kompleksisempaa sanastoa, kuten tehtävänannossa annettuja sanoja, vaikkakin kömpelösti. Interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja esiintyy.	Käyttää perusrakenteita suhteellisen virheettömästi (esim. haluan), mutta vaativammat rakenteet tuottavat ongelmia (esim. haluaisin).
B1.2 tai yli	Perustelee melko laajasti, miksi haluaa työn. Kertoo itsestään vähintään kolme asiaa tehtävänannon mukaisesti. Kirjoittaa yksityiskohtia sisältävän, ymmärrettävän viestin, joka ottaa lukijan huomioon. Sävy ja tyyli voivat horjua.	Kirjoittaa itsenäisen, melko jäsentyneen tekstin, jossa on sopiva aloitus ja lopetus.	Käyttää vähintään kolmea annetuista sanoista sopivalla tavalla. Äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.	Käyttää perusrakenteita suhteellisen virheettömästi. Virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.

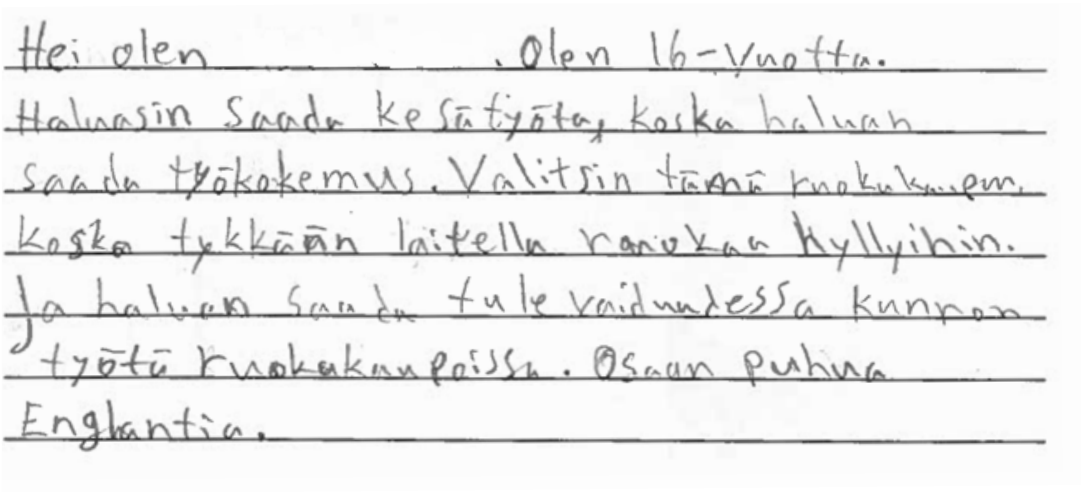
Opettajan arvioinnin tueksi oli annettu seuraavanlaisia esimerkkejä esitestausaineistosta valituista eri taitotasoille sijoittuvista tuotoksista.

alle A2.2


Hei tarvitsen kesätyö onko
teill työpaikka vapaa.
ja voin kertoo itsestäni
teken työ ahkerasti ja autan
hyvin asiakailla myös minä
voin tulla joka päivä töihin
ja kerrokaa mihin aika te halu-
tte minä olen valmis joka päivä.

Hei tarvitsen kesätyö onko teill työpaikka vapaa. ja voin kertoo itsestäni teken työ ahkerasti ja autan hyvin asiakailla myös minä voin tulla joka päivä töihin ja kerrtokaa mihin aika te halu-tte minä olen valmis joka päivä.

A2.2 vahvempi


Hei olen . Olen 16-vuotta.
Haluasin saada kesätyöta, koska haluan
saada työkokemus. Valitsin tämä ruokakaupan,
koska tykkään laitella ruokaa hyllyihin.
Ja haluan saada tulevaiduudessa kunnon
työtä ruokakaupoissa. Osaan puhua
Englantia.

Hei olen (etu- ja sukunimi). Olen 16-vuotta. Haluasin saada kesätyöta, koska haluan saada työkokemus. Valitsin tämä ruokakaupan, koska tykkään laitella ruokaa hyllyihin. Ja haluan saada tulevaiduudessa kunnon työtä ruokakaupoissa. Osaan puhua Englantia.

B1.1

Hei.

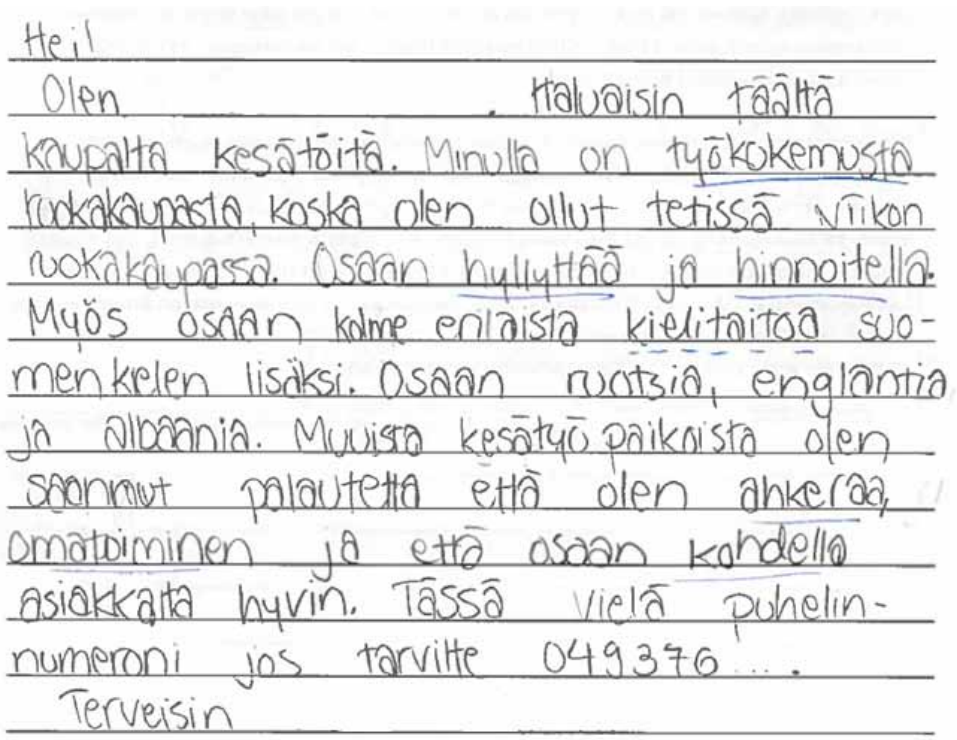
täällä.

Olen kiinostunut tästä työstä koska se on juuri sopiva mulle. Olen itseni mielestä ahkera, oma-aloitteinen ja myös aktiivinen joten uskoisin, että minunlaisia varmaan tarvittaisiin. Minulla on myös kokemuksia asiakaspalvelusta ja hyllyttämisestä. Kielitaitonikin on mielestäni hyvä. Kiitos viestistä ja kuulemiin.

Terveisin

Hei. (etu- ja sukunimi) täällä. Olen kiinostunut tästä työstä koska se on juuri sopiva mulle. Olen itseni mielestä ahkera, oma-aloitteinen ja myös aktiivinen joten uskoisin, että minunlaisia varmaan tarvittaisiin. Minulla on myös kokemuksia asiakaspalvelusta ja hyllyttämisestä. Kielitaitonikin on mielestäni hyvä. Kiitos viestistä ja kuulemiin. Terveisin (etu- ja sukunimi).

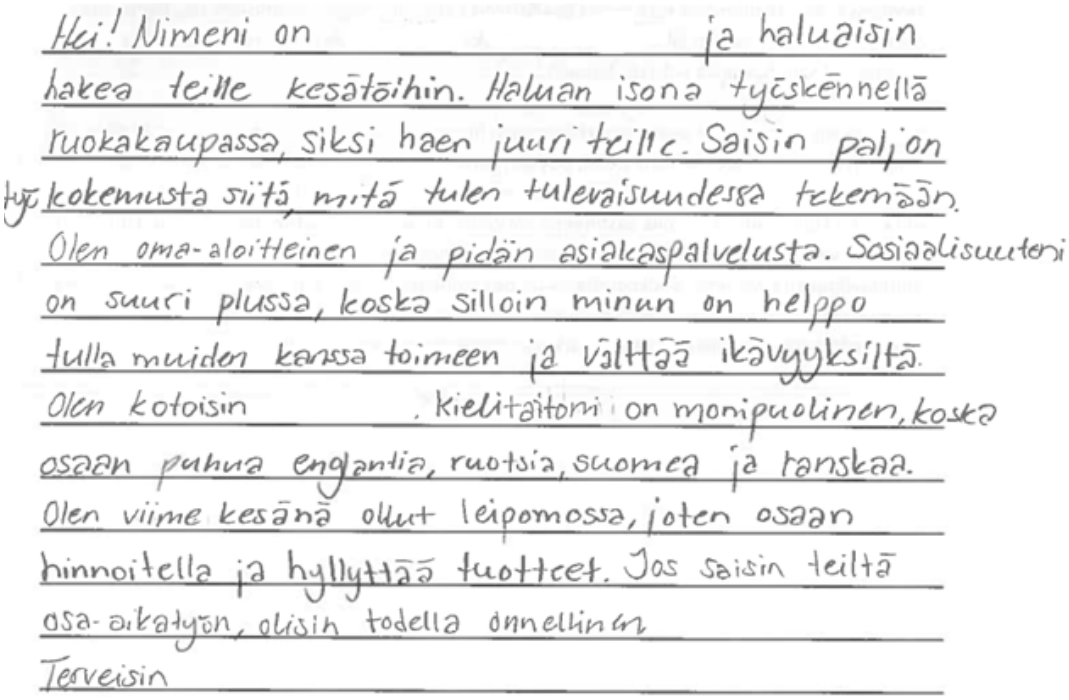
B1.2 tai yli



Hei!
Olen . Haluaisin täältä
kaupalta kesätöitä. Minulla on työkokemusta
ruokakaupasta, koska olen ollut tetissä viikon
ruokakaupassa. Osaan hyllyttää ja hinnoitella.
Myös osaan kolme erilaista kielitaitoa suo-
men kielen lisäksi. Osaan ruotsia, englantia
ja albaania. Muista kesätyöpaikoista olen
saannut palautetta että olen ahkeraa,
omatoiminen ja että osaan kohdella
asiakkaita hyvin. Tässä vielä puhelin-
numeroni jos tarvitte 049376 ...
Terveisin

Hei! Olen (etu- ja sukunimi). Haluaisin täältä kaupalta kesätöitä. Minulla on työkokemusta ruokakaupasta, koska olen ollut tetissä viikon ruokakaupassa. Osaan hyllyttää ja hinnoitella. Myös osaan kolme erilaista kielitaitoa suomen kielen lisäksi. Osaan ruotsia, englantia ja albaania. Muista kesätyöpaikoista olen saannut palautetta että olen ahkeraa, omatoiminen ja että osaan kohdella asiakkaita hyvin. Tässä vielä puhelinnumeroni jos tarvitte 049376… Terveisin (etu- ja sukunimi)

selkeästi yli B1.2


Hei! Nimeni on ja haluaisin
hakea teille kesätöihin. Haluan isona työskennellä
ruokakaupassa, siksi haen juuri teille. Saisin paljon
työ kokemusta siitä, mitä tulen tulevaisuudessa tekemään.
Olen oma-aloitteinen ja pidän asiakaspalvelusta. Sosiaalisuuteni
on suuri plussa, koska silloin minun on helppo
tulla muiden kanssa toimeen ja välttää ikävyyksiltä.
Olen kotoisin . Kielitaitoni on monipuolinen, koska
osaan puhua englantia, ruotsia, suomea ja ranskaa.
Olen viime kesänä ollut leipomossa, joten osaan
hinnoitella ja hyllyttää tuotteet. Jos saisin teiltä
osa-aikatyön, olisin todella onnellinen
Terveisin

Hei! Nimeni on (etu- ja sukunimi) ja haluaisin hakea teille kesätöihin. Haluan isona työskennellä ruokakaupassa, siksi haen juuri teille. Saisin paljon työkokemusta siitä, mitä tulen tulevaisuudessa tekemään. Olen oma-aloitteinen ja pidän asiakaspalvelusta. Sosiaalisuuteni on suuri plussa, koska silloin minun on helppo tulla muiden kanssa toimeen ja välttää ikävyyksiltä. Olen kotoisin (maan nimi oikein taivutettu). Kielitaitoni on monipuolinen, koska osaan puhua englantia, ruotsia, suomea ja ranskaa. Olen viime kesänä ollut leipomossa, joten osan hinnoitella ja hyllyttää tuotteet. Jos saisin teiltä osa-aikatyön, olisin todella onnellinen. Terveisin (etu- ja sukunimi)

Taitotasoasteikon mukaisesti oletettiin, että A2.2-tasolla oppilas osaa kirjoittaa lyhyen, sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteiltaan yksinkertaisen tuotoksen, joka on kuitenkin ymmärrettävissä hakemukseksi. B1.1-tasolla odotettiin rakenteellisesti johdonmukaista, ymmärrettävämpää, jonkin verran yksityiskohtia sisältävää, sidosteista tekstiä, jossa perussanastoa ja annettuja sanoja ja rakenteita käytetään suhteellisen virheettömästi. B1.2-tasolle yltävän oppilaan tuli perustella työhalukkuuttaan melko laajasti, yksityiskohtaisesti ja ymmärrettävästi ja ottaa myös viestin vastaanottaja huomioon (esimerkiksi viestin aloitus ja lopetus). Oppilaista 45 prosenttia ylsi tehtävässä taitotasolle B1.2 tai yli.

Puhumisen tehtävät

Puhumisen tehtäviä oli neljä ja niiden yhteiskesto oli 50 minuuttia. Tehtävät oli laadittu vastaamaan taitotasoasteikon tasoja A1.2–B2.2. Oppilas sai kirjoittaa tuotoksensa avuksi tukisanoja ennen puhumista. Jokaisen tehtävän yhteydessä oli annettu siihen tutustumisaika ja käytettävissä oleva puheaika.

Opettaja arvioi puhumisen tehtävät samalla tavalla muin kirjoittamisen tehtävät. Puhumisen arviointikriteereinä olivat vuorovaikutus ja ymmärrettävyys, sujuvuus sekä sanasto ja rakenteet. Arvioinnissa kehotettiin huomioimaan kaikki kriteerit, mutta painotuksen tuli olla vuorovaikutuksessa ja ymmärrettävyydessä. Arviointikriteereitä luonnehdittiin ohjeissa seuraavasti:

Vuorovaikutus ja ymmärrettävyys ilmentävät puheen sisältöä vuorovaikutteisuuden ja ymmärrettävyyden näkökulmasta: miten oppilas vastaa kysymyksiin tai kertoo itsestään ja ylipäätään ilmaisee itseään, ottaa huomioon vastaanottajan tai (simuloitujen tilanteiden) puhekumppanin sekä miten hän kaiken kaikkiaan tehtävänannon mukaisesta puhumisesta suoriutuu.

Sujuvuutta tarkastellaan suhteessa puheen prosessointiin: nopeuteen, taukoihin, toistoihin ja uudelleenaloituksiin, puheenvuorojen aloituksiin ja lopetuksiin sekä ylipäätään puheen vaivattomuuteen ja spontaaniuteen.

Sanaston ja rakenteiden arvioinnissa huomio kiinnitetään niiden käytön tarkkuuteen ja laajuuteen puheen ymmärrettävyyden näkökulmasta sekä suhteessa kuhunkin tehtävänantoon.

Seuraavassa taulukossa näkyvät tehtävien nimet, teema, tekstilajit, taitotasot sekä tehtävään tutustumisaika ja puheaika.

TAULUKKO 5. Puhumisen tehtävät

tehtävän nimi	teema	tekstilaji	taitotasot	tutustumisaika	puheaika
1. Minä itse	kav	ku, ke	A1.2–A2.1	40 s	45 s
2. Arkitilanteita (kuusi tilannetta)	kav, kt, my	ke, ku, oh, ko/po	A2.1–B1.1	1 min	20 s/tilanne
3. Työhaastattelu	kt	ke, ku, ko/po	B1.1–B2.1	40 s	5–15 s/repliikki
4. Mielipiteitä	kt, kav	ko/po	B1.2–B2.2	1 min	30 s/mielipide

Lyhenteet: koulu ja työ (kt), koti, arki ja vapaa-aika (kav), media ja ympäristö (my) ja kulttuuri (k).
Tekstilajit: kertova (ke), kuvaava (ku), ohjaava, (oh), kantaa ottava/pohtiva (ko/po).

Arvosanan kahdeksan kriteerinä olevien tasojen B1.1 ja B1.2 puhumisen taitotasokuvaukset ovat seuraavat:

B1.1 Toimiva peruskielitaito

- *Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.*
- *Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä.*
- *Äänäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.*
- *Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.*
- *Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.*

B1.2 Sujuva peruskielitaito

- *Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.*
- *Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.*
- *Äänäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.*
- *Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.*
- *Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaakaan viestintää.*

B1.1- ja B1.2-tasoilla pääpaino on tutuista ja konkreettisista aiheista puhumisessa. Koulussa edellytettävä puhuminen, esimerkiksi esitelmien pitäminen, käsitteiden määrittely ja erilaisten ilmiöiden kuvaaminen eri oppitunneilla edellyttävät B1-tasoa vaativamman kielen hallintaa.

Lukuun ottamatta ensimmäistä tehtävää kaikki puhumisen tehtävät olivat simuloituja dialogeja, joilla pyrittiin tuomaan puhumisen tehtäviin autenttisuutta. Jokaisessa tehtävässä opettaja pystyi arvioimaan oppilaan tuotoksen oletustaitotasoja alemmalle tai selkeästi sen ylittävälle tasolle. Seuraavassa tarkastellaan tehtävää 3, jossa oppilaalta odotettiin tasoille B1.1–B2.1 tai sen yli sijoittuvaa tuotosta.

TEHTÄVÄ 3. Työhaastattelu

Sinulla on 40 sekuntia aikaa tutustua tehtävään.

Olet hakenut kesätöihin hampurilaisravintolaan. Haastattelussa työnantaja kysyy sinulta kysymyksiä tietääkseen, oletko juuri sopiva henkilö tähän työhön. Näet sulkeissa vihjeen siitä, mitä sinun pitää sanoa. Kuulet haastattelijan puheenvuorot tallenteelta. Ne on merkitty tehtävään tähdillä. Vastaa puheenvuoroihin mahdollisimman luontevasti. Puheaika on merkitty vihjeiden jälkeen.

*****

[Esittele itsesi] 10 s

*****

[Kerro harrastuksistasi] 15 s

*****

[Kerro kolme asiaa, joissa olet hyvä] 15 s

*****

[Kerro, mitä haluat tehdä peruskoulun jälkeen] 15 s

*****

[Vastaa, voitko tehdä töitä koko kesän vai lomailetko] 10 s

*****

[Kysy haastattelijalta jotakin] 10 s

*****

[Hyvästele] 5 s

Tehtävään liittyvä taitotasoasteikko näkyy taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Työhaastattelu-tehtävän tehtäväkohtainen taitotasoasteikko

taitotaso	vuorovaikutus ja ymmärrettävyys	sujuvuus	sanasto	rakenteet
alle B1.1	Vastaa kysymyksiin ja kertoo itsestään lyhyesti ja rutiininomaisesti. Voi vältellä joitakin aihepiirejä.	Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä. Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka ääntämisvirheitä esiintyy.	Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, haastattelussa tarvittavan sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja.	Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita (esim. verbien aikamuotoja). Laajemmassa vapaassa puheessa (esim. kun kertoo, mitä haluaa tehdä peruskoulun jälkeen) voi perusasioissa esiintyä paljon virheitä, jotka haittaavat ymmärrettävyyttä.
B1.1	Kertoo tutuista asioista (esim. harrastukset) myös joitakin yksityiskohtia. Osaa kertoa itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa kysymyksissä. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.	Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä. Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.	Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja.	Käyttää useita erilaisia rakenteita. Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.
B1.2	Osaa kertoa itsestään ja vastata itseään koskeviin konkreettisiin kysymyksiin. Osaa viestiä varmasti useimmissa vastauksissaan.	Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy. Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.	Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja.	Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita. Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaakaan viestintää.
B2.1 tai yli	Osaa esittää selkeitä, tehtävänannon mukaisia vastauksia haastattelukysymyksiin ja tuoda esiin henkilökohtaisia merkityksiä. Pystyy vuorovaikutukseen vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä.	Puhuu ilman epäluontevia taukoja. Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.	Osaa käyttää monipuolisesti tehtävässä tarvittavaa idiomaattista ja käsitteellistä sanastoa.	Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita. Osoittaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin. Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet haittaa ymmärrettävyyttä.

Oppilaalta edellytettiin tehtävässä ymmärrettävää puhetta ja ilmaisullista rohkeutta omista asioista kertomisessa ja omien toiveiden ilmaisemisessa. Niin ikään edellytettiin kohtalaisen laajaa sanavarastoa ja erilaisten rakenteiden sekä käsitteellisten ja idiomaattisten ilmaisujen hallintaa. Tehtävän tekivät haastavaksi oppilaalta vaadittu kysymyksiin reagointikyky ja oppilaan mahdollinen tottumattomuus simuloituihin tehtäviin. Oppilaista 38 prosenttia saavutti tehtävässä ylimmän tason B2.1 tai yli. Seuraavassa luvussa kuvataan arvioinnin toteuttamisen prosessi.

4.1.5 Arvioinnin toteutus

Kaikille perusopetusta tarjoaville kouluille – lukuun ottamatta 16 esitestauskoulua – lähetettiin marraskuussa 2014 kirje, jossa rehtoreita tiedotettiin arvioinnista ja pyydettiin tiedot oppilasmääristä ja opettajien määrästä. Vastausten perusteella S2-oppimäärää opiskelevia oppilaita oli 257 koulussa, ja oppilaita yhteensä 1742.

Koulujen rehtoreille lähetettiin ohjeet arvioinnin suorittamisesta sekä siihen liittyvistä käytännön järjestelyistä maaliskuussa 2015. Koulut saivat tehtäväaineiston, opettajan ohjeet arvioinnin suorittamisesta ja tehtävien arvioinnin periaatteista huhtikuussa noin viikkoa ennen arvioinnin toteuttamista. Arviointiin osallistuivat myös tehostettua tai erityistä tukea saaneet oppilaat, samoin ne oppilaat, joilla oli yksilöllistetty S2-oppimäärä. Koulun rehtorille annettiin harkintamahdollisuus näiden oppilaiden osallistumisesta arviointiin ja mahdollisista poikkeavista koejärjestelyistä. Niin ikään arviointiin osallistuivat ne kielikoulut, joissa annettiin S2-opetusta.

Arviointi järjestettiin kouluissa viikolla 16 kahtena peräkkäisenä päivänä, joista ensimmäisenä oppilaat tekivät luetun ja kuullun ymmärtämistehtävät ja kirjoittamisen osa-alueen tehtävät sekä vastasivat taustakyselyyn. Puhumisen otokseen osallistuvat oppilaat tekivät puhumisten tehtävät seuraavana päivänä. Tavoitteena oli vakioida koetilanne mahdollisimman samankaltaiseksi kaikissa kouluissa arvioinnin luotettavuuden varmistamiseksi (ks. Metsämuuronen 2009a). Opettajien suorittamaan arviointiin varattiin aikaa hieman yli kaksi viikkoa. Rehtoreille lähetettiin linkit sekä rehtorin että opettajien taustakyselyyn sähköpostitse toukokuussa.

Kansalliseen koulutuksen arviointikeskukseen palautettiin 1546 oppilaan tuotokset 242 koulusta. Arvioinnista jäivät pois muun muassa ne koulut, joissa oppilas opiskeli toiminta-alueittain tai joissa jokin toinen arviointi osui samaan aikaan S2-arvioinnin kanssa. Lopullinen arviointiin osallistuneiden oppilaiden määrä oli 1530 (ks. luku 4.1.6). Taulukossa 7 näkyvät arviointiin osallistuneiden oppilaiden ja koulujen määrät aluehallintovirastojen aluejaon mukaisesti ja suhteessa alueiden koulujen ja oppilaiden kokonaismäärään.

TAULUKKO 7. S2-arviointiin osallistuneiden koulujen ja oppilaiden osuus eri AVI-alueilla

AVI-alue	kouluja	kouluja S2-arvioinnissa[21]	%	oppilaita 9. luokalla	oppilaita S2-arvioinnissa	%
Etelä-Suomen	579	126	21,8	24087	1009	4,2
Länsi- ja Sisä-Suomen	678	44	6,5	13113	226	1,7
Lounais-Suomen	355	33	9,3	7408	181	2,4
Itä-Suomen	297	17	5,7	5840	50	0,9
Pohjois-Suomen	19	19	100	6070	51	0,8
Lapin	110	4	3,6	1959	13	0,7

(Tilastokeskus 2015a; Vipunen 2015)

Etelä-Suomen AVI-alueella oli eniten arviointiin osallistuneita oppilaita ja kouluja. Kaikista arviointiin osallistuneista oppilaista 50 prosenttia opiskeli pääkaupunkiseudun (Helsinki, Espoo, Vantaa ja Kauniainen) kouluissa. Näistä Helsingin kouluissa opiskelevia oli yli puolet (55 %). Oppilaista 2 prosenttia opiskeli kielikouluissa, joissa opetuskieli oli muu kuin suomi. Oppilaista 96 prosenttia opiskeli kaupunkimaisissa kunnissa ja vain yhteensä neljä prosenttia taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa.

Oppilaiden määrä kouluittain vaihteli sangen paljon. Lähes neljäsosassa kouluja S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden kokonaismäärä ylitti kymmenen oppilaan rajan. Vajaa kolmasosa kouluista (30 %) oli sellaisia, joissa oli vain 2–3 S2-oppimäärää opiskelevaa oppilasta ja runsas viidesosa (22 %) niitä, joissa oli vain yksi S2-oppimäärää opiskeleva oppilas.

S2-arvioinnin toteuttaneita opettajia oli 338. Opettajien taustakyselyyn vastanneista opettajista (n = 210) 71 prosenttia (n = 150) antoi palautetta arvioinnin toimeenpanosta ja arviointitehtävistä (ks. liite 4). Koska S2-arviointi koski kaikkia kielen osa-alueita, se oli kokonaisuudessaan mittava sekä opettajille että ennen kaikkea oppilaille, mikä näkyi opettajien ja oppilaiden palautteissa. Arviointia koskeva opettajien vapaamuotoinen palaute oli kaikkiaan kriittistä. Kritiikki kohdistui ennen kaikkea arvioinnin laajuuteen ja kestoon ja puhumisen tehtävien teknisen toteutuksen haasteellisuuteen. Opettajat kritisoivat myös oppilaiden taustakyselyn täyttämisen vaativuutta. Aikataulullisesti opettajat pitivät koetta liian tiukkana. Opettajista (n = 46) vajaa kolmannes näki arvioinnin myös hyödyllisenä ja hyvänä. Arvioinnin ohjeistusta kommentoineista opettajista (n = 35) 80 prosenttia piti sitä selkeänä ja toimivana. Seuraavat lainaukset kuvaavat opettajien palautetta näistä näkökulmista:

> *Arviointi oli monipuolinen. Ohjeistus, myös järjestelyjen osalta, oli erittäin ymmärrettävä ja toimiva. – – Koska arviointi oli laaja ja monipuolinen, aikaa kului paljon (vrt. 9. luokan englannin valtakunnallinen, joka kesti tunnin). – – Kaiken kaikkiaan arviointi oli mielestäni hyvin onnistunut. Kiitos!*

> *Tosi monitahoinen koe. Raskas oppilaiden vastata ja opettajien korjata.*

21 Koulujen yhteismääräksi tulee taulukossa 243, koska yksi arviointiin osallistuneista kouluista sijaitsee kahdella AVI-alueella. Tulosten analyysissa eri toimipisteiden tiedot yhdistettiin.

Järjestelyissä ja esivalmisteluissa kului aika paljon aikaa. Koulussamme oli vain yksi oppilas, joka osallistui arviointiin, joten valmistelut (sijaisen hankkiminen omien oppituntien takia ym.) tuntuivat hieman ylimitoitetuilta.

Koe oli todella laaja. Oppilaat, etenkin heikot tai vähemmän motivoituneet, kokivat kokeen vaikeana ja raskaana. Myös taustatietolomake sisälsi heikoimmille oppilaille vaikeita kysymyksiä ja sen täyttäminen oli työlästä. Opettajan näkökulmasta koe antoi tärkeää tietoa ja mittasi oikeita asioita. Ohjeet olivat toimivia ja tehtävät toivat hyvin esille eri taitotasojen eroja. Positiivista oli myös se, että tehtävät vaikeutuivat asteittain ja alussa heikoimmatkin saivat onnistumisen kokemuksia.

Oppilaiden palaute kohdistui pääasiassa arviointitehtäviin (liite 4). Yksittäiset koko arviointia koskevat kommentit liittyivät paitsi opettajienkin todentamaan arvioinnin työläyteen, myös ristiriitaan S2-oppimäärän arvioinnissa käytettyjen kriteerien ja oppilaiden osaamisen välillä:

[V]iellä minun mielestani se koe on liian hurja ja liian iso. On tommosta tunnetta että kohta räjähtä pää. Siis oikeasti luuletteko että joku jaksaa tehtä näin monta tehtävä päivässä. Me ollaan ihmisiä!

Minun mielestäni aivan typerää tehdä ensinnäkin tämmöinen testi. Jos ihmiset ovat syntyneet Suomessa on mielestän todella typerää edes tettää tämmöinen testi!

Olen osallistunut yleisopetukseen. Äidinkielen ja kirjallisuuteen. Ei S2-oppitunneilla.

Luulin, että koko koe olisi ollut Paljon vaikeampi.

Muutama oppilas näki arvioinnin myös tarpeellisena ja merkityksellisenäkin.

Pidin tästä SU2 valtakunnallinen koe oli aika mielenkiitoinen ja olisi myös kivaa nähdä vastaukset/ tuloksia. Kiitos ajasta.

Ja on hienoa, että tälläistä järjestetään ja tuodaan esille meitä maahanmuuttajia.

Rehtoreiden (n = 179) palaute arviointia koskevasta tiedottamisesta ja ohjeistuksesta oli pääosin myönteistä: positiivisiksi luokiteltuja kommentteja oli 74 prosenttia, kielteisiä tai kriittisiä 18 prosenttia ja erityisiä ongelmia, kuten puhumisen kokeen järjestelyitä ja yleistä aikataulutusta koskevia kahdeksan prosenttia. Positiiviset kommentit olivat pääasiassa yleisluontoisia ja koskivat muun muassa ohjeistuksen selkeyttä ja tiedotusta. Kielteistä palautetta annettiin eniten järjestelyiden raskaudesta ja kokeen kestosta. Seuraavassa lainauksessa tulevat esiin palautteen eri puolet:

Tiedotus on täsmällistä ja ohjeet helposti noudatettavissa. Tosin itse kokeen järjestäminen ja eri osien suorittaminen on vaativaa opettajille.

Lisäksi palautteista selvisi, että etukäteissuunnittelusta huolimatta S2-arvioinnin ajankohdan valinta ei ollut onnistunut optimaalisesti suhteessa muihin keväällä 2014 toteutettuihin arviointeihin, mikä tuli esiin myös opettajien palautteissa.

4.1.6 Arviointiaineiston käsittely

Tuottamistehtävien arvioinnin luotettavuuden varmistamiseksi neljä sensoria (ks. luku 4.1.1) arvioi 12 prosenttia oppilaiden tuottamistehtävistä. Sensoroinnin perusteella opettajat olivat arvioineet oppilaiden tuotokset riittävän yhdenmukaisesti kriteereihin nähden, joten koko aineiston uudelleen arvioinnille ei ollut tarvetta. Myöhemmin aineiston käsittelyssä havaittiin, että puhumisen osa-alueen tulokset olivat Lapin AVI-alueella hyvin korkeita, mutta kirjoittamisen tuotokset selvästi heikompia. Kaikkien Lapin alueen oppilaiden puhumisen tuotokset kuunneltiin uudelleen ja saatiin varmuus, että oppilaiden puhumisen taso todella oli erittäin korkea.

Vain kahden (n = 2) tai yhden (n = 14) osa-alueen tehtävät tehneiden oppilaiden tuotokset poistettiin ennen analyysia. Siten lopullinen oppilasmäärä arvioinnissa oli 1530, joista tyttöjä oli 727 ja poikia 803. Näin muodostuneen raaka-aineiston tuottamistehtävien arvioinnissa oli joitain puuttuvia ja osittain epäloogisia tietoja. Jos opettajan antaman tuottamistehtävien kriteerikohtaisen ja tehtäväkohtaisen arvioinnin (ks. luku 4.1.4) välillä oli oleellinen ero – esimerkiksi jos opettaja oli arvioinut holistisesti oppilaan osaamisen tehtävässä tasolle B1.2, mutta analyyttisessa kriteerikohtaisessa arvioinnissa yksikään neljästä osa-alueesta ei yltänyt tälle tasolle – tehtävän *kokonaisarviota* tarkistettiin ja harmonisoitiin niin, että se vastasi *kriteerikohtaista* arviota. Näitä korjauksia tehtiin muutama. Arvioinnin luotettavuutta ja osaamisen muuttamista taitotasoiksi 3TTW-menetelmällä kuvataan liitteissä 4 ja 5.

4.2 Arvioinnissa käytetyt muuttujat, termit ja menetelmät

Tässä luvussa kuvataan lyhyesti arvioinnissa käytetyt keskeiset muuttujat, termit ja muut analyysimenetelmät.

4.2.1 Muuttujat

Oppilaiden osaamista ja asenteita mitattiin seuraavilla osa-alueilla (taulukko 8):

TAULUKKO 8. Oppilaiden osaamis- ja asennemittarit

Oppimistulokset	Asenteet
Kielen osaamisen kokonaistaitotaso	Kokonaisasenne
Luetun ymmärtäminen	Käsitys itsestä oppiaineen osaajana (OSAA)
Kuullun ymmärtäminen	Oppiaineesta pitäminen (PITÄÄ)
Kirjoittaminen	Oppiaineen koettu hyöty (HYÖTY)
Puhuminen	

Oppilaan osaamista kuvataan raportissa taitotasoina asteikolla A1.3 tai alle – yli B2.2. Kokonaisosaamisen kuvaamisessa käytetään kahta tapaa taitotason ilmaisemiseen: toinen tarkka numeerinen ja toinen taitotasoiksi luokiteltu (ks. taulukko 9).

TAULUKKO 9. Kokonaistaitotason muodostaminen osa-alueiden keskiarvon perusteella

järjestys-keskiarvo	pyöristetty järjestysarvo	taitotaso
0,00–0,49	0	A1.3 tai alle
0,50–1,49	1	A2.1
1,50–2,49	2	A2.2
2,50–3,49	3	B1.1
3,50–4,49	4	B1.2
4,50–5,49	5	B2.1
5,50–6,49	6	B2.2
6,50–7,00	7	yli B2.2

Alun perin kaikki arvioidut kielen osa-alueet luokiteltiin taitotasoiksi, joista jokainen sai myös numeerisen järjestysarvon (0–7). Oppilaan kokonaisosaaminen muodostettiin laskemalla neljän osa-alueen taitotason numeerinen järjestyskeskiarvo ja tästä normaalien pyöristyssääntöjen mukaan lopullinen taitotaso (ks. taulukko 9). Näin esimerkiksi tarkka kokonaistaitotaso 4,50 pyöristyi taitotasoksi B2.1 (5) samoin kuin tarkka taitotaso 5,49. Eroa kuitenkin on lähes kokonainen taitotaso, mikä tulee esiin kuvattaessa oppilaiden osaamista tarkan taitotason avulla. Tarkkaa taitotasoa käytettiin analyyseissa ja se ilmaistaan kuvioissa ja tekstissä yhden desimaalin tarkkuudella, kun se havainnollistaa eroja oppilaiden välillä tarkemmin kuin karkea taitotaso.

Oppilaan asenteita S2-oppimäärän opiskelua ja suomen kieltä kohtaan kuvataan ensisijaisesti asteikolla -2 – +2, jossa -2 tarkoittaa täysin kielteistä asennetta, 0 neutraalia asennetta ja +2 täysin myönteistä asennetta.

Oppilaat tekivät sekä arviointitehtävät että vastasivat taustakyselyyn, joista saatuihin tietoihin liitettiin opettaja- ja rehtorikyselyn tietoja sekä kouluja koskevia demografisia tietoja. Eri muuttujien otoskoot vaihtelevat kysymyksiin vastaamatta jättämisen vuoksi, joten esitetyt prosentuaaliset osuudet perustuvat aina vastanneiden oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden määrään.

4.2.2 Termit

Tulosten raportoinnissa käytetään tilastolliseen testaukseen liittyvää termiä *tilastollisesti merkitsevä* tai *merkitsevä* kuvaamaan sitä, kuinka luotettavasti ryhmien välillä on eroa. Ryhmien välinen pieni ero voi olla myös otoksesta johtuvaa satunnaista vaihtelua. Tilastollisessa testauksessa, esimerkiksi varianssianalyysissa, keskiarvojen eroja on testattu arviointiaineiston kokoon ja mittaustapaan sopivalla menetelmällä. Kun eron kahden tai useamman ryhmän välillä kerrotaan olevan tilastollisesti merkitsevä, tämä tarkoittaa sitä, että hyvin pienellä riskillä (esimerkiksi korkeintaan 5 %:n riskillä) voidaan väittää, että ero tulisi näkyviin otoksesta riippumatta. Tekstissä käytetään merkintää $p = 0{,}05$, joka viittaa suoraan viiden prosentin riskiin. Vastaavasti merkintä $p = 0{,}002$ tarkoittaa 0,2 prosentin riskiä tehdä virhepäätelmä ja merkintä $p < 0{,}001$ sitä, että virhepäätelmän riski jää pienemmäksi kuin 0,1 prosenttia.

Koska arvioinnissa koottiin kokonaisaineisto eikä otos, tilastollinen merkitsevyys tarkoittaa arvioinnin tulosten yleistämistä *historialliseen* perusjoukkoon, ei pelkästään nyt tarkasteltavaan aineistoon. Tällöin perusjoukko on S2-oppimäärää opiskelevat oppilaat lähimenneisyydessä ja lähitulevaisuudessa. Tilastollisen merkitsevyyden perusteella voidaan tehdä varovaisia arvioita siitä, millaisia tuloksia saataisiin esimerkiksi vuonna 2017 tehtävässä arvioinnissa, jos S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden määrä ei siihen mennessä olisi oleellisesti muuttunut. Muutos tosin näyttää olevan edessä kansainvälisten muuttovirtojen suuntautuessa enemmän myös Suomeen.

Toinen käytetty termi on *efektikoko*. Ero ryhmien välillä voi olla tilastollisesti merkitsevä eli eroa ryhmien välillä on varmasti, mutta se ei välttämättä ole suurta. Efektikoko kertoo sen, *kuinka suurta* ryhmien välinen ero on. Efektikoon mittana käytetään raportissa ensisijaisesti Cohenin *f* -mittaa (Cohen 1988, 284). Ristiintaulukoiden yhteydessä käytetään Cohenin *w*-mittaa (Cohen 1988, 216–217, 224–225) ja korrelaatiokertoimen yhteydessä Cohenin *d*-mittaa (Cohen 1988, 24–26). Karkeat rajat efektikoon suuruudelle on esitetty taulukossa 10. Kun efektikoko on pieni, tekstissä sanotaan, että ero on *pieni* tai ero *ei ole merkittävä*. Kun efektikoko on keskisuuri tai suuri, tekstissä sanotaan, että ero on *merkittävä* tai ero on *erittäin merkittävä*.

TAULUKKO 10. Traditionaaliset rajat efektikoon suuruudelle

efektikoon indikaattori	pieni efektikoko	keskisuuri efektikoko	suuri efektikoko
Cohenin *f*	< 0,10	noin 0,20 – 0,30	> 0,40
Cohenin *w*	< 0,10	noin 0,30	> 0,50
Cohenin *d*	< 0,20	noin 0,40 – 0,50	> 0,80

Edellisten lisäksi käytetään termiä *selitysaste*, joka kertoo, kuinka monta prosenttia muuttujat selittävät toistensa vaihtelusta. Kun kaksi muuttujaa on täydellisessä yhteydessä toisiinsa, korrelaatio (r) muuttujien välillä on yksi ($r = 1$). Mikäli korrelaatio puolestaan olisi suuruudeltaan $r = 0{,}40$, selitysaste olisi $r^2 = 0{,}4 \times 0{,}4 = 0{,}16$ eli muuttujat selittäisivät toisistaan 16 prosenttia ja ilmiöstä jäisi selittymättä 84 prosenttia. Selitysasteena käytetään myös etan neliötä (η^2) tai osittais-etan neliötä (η_p^2), kun selittäviä tekijöitä on useita. Regressiomallien yhteydessä kuvataan selitysasteena multippelikorrelaatiokertoimen neliö R^2.

4.2.3 Analyysimenetelmät

Eroja aineistojen välillä kuvataan yksinkertaisilla tilastollisilla tunnusluvuilla, kuten osaamisen tasoina ja niihin liittyviä keskiarvoina, frekvensseinä ja prosentteina. Aineiston analysoinnissa käytettiin yleisesti tunnettuja menetelmiä. Raportissa kuvataan numeerisesti testisuureita ja efektikokojen suuruuksia. Testisuureet, kuten F-, t- tai χ^2-testiarvot, ja näihin liittyvät merkitsevyystasot (p-arvot) ja efektikoot (f-arvot) kuvataan pääsääntöisesti alaviitteissä.

Koulukohtainen aineisto on aina lähtökohtaisesti ryvästynyt[22], ja p-arvojen korjaamisessa on oikein hyödyntää monitasomallinnusta (Goldstein 1986; Bryk & Raudenbush 1987; Raudenbush & Bryk 2002; ks. suomeksi esim. Metsämuuronen 2008; 2009b). S2-arvioinnissa, jossa käytännössä kaikki oppimäärää opiskelevat oppilaat olivat mukana aineistossa, monitasomallinnus ei kuitenkaan ollut tarkoituksenmukainen.

Ryhmien välisten erojen *post hoc* -vertailussa käytettiin Tukeyn parittaisvertailua. Eron selittämisessä käytettiin lisäksi sekä perinteistä lineaarista regressioanalyysia.

Keskeisten selittävien tekijöiden raja-arvojen löytämisessä hyödynnettiin Decision Tree -analyysia (DTA). DTA on joukko erilaisia menetelmiä, joilla analysoidaan laajoja aineistoja ja luokitellaan selittäviä muuttujia kiinnostavan kohdemuuttujan kuten osaamisen tai osaamisen muutoksen suhteen. DTA on työkalu, joka on erittäin tehokas tilanteissa, joissa ei välttämättä ole olemassa olevaa teoriaa kertomaan, millä tavoin selittävät muuttujat pitäisi ryhmitellä selittämään kohdemuuttujaa mahdollisimman hyvin. DTA tekee mekaanisesti kaikki mahdolliset muuttujien väliset ryhmittelyt ja valitsee niistä tilastollisin perustein parhaan mahdollisen. Menetelmä on herkkä muuttujien valinnalle: yhdenkin muuttujan lisääminen tai poistaminen mallista voi muuttaa tulosta oleellisesti.

Polkumallinnusta käytettiin pyrittäessä selittämään opettajan antaman arvosanan muodostamista. Polkumallinnus tehtiin AMOS-ohjelmistolla SPSS-ympäristössä.

Arvioinnin tulosten taustoittamiseksi seuraavassa luvussa kuvataan S2-arviointiin osallistuneiden oppilaiden kielellistä ja etnistä monimuotoisuutta sekä heidän kielellisiä resurssejaan ja niiden käyttöä.[23]

22 Oppimistulosten arvioinneissa käytetään yleensä ryväsotantaa, jossa samasta koulusta valitaan useita oppilaita, joiden (keskiarvon) avulla kuvataan kyseisen koulun ominaisuuksia, kuten keskimääräisiä oppimistuloksia. Ryväsotannasta – jos oppilaiden valinta on satunnaista – seuraa, että koulun keskiarvo on kyllä tarkka kuvaamaan koulun keskiarvoa, mutta koko maata koskevien johtopäätösten näkökulmasta oppilaiden vaihtelu (varianssi) on pienempää kuin jos yhtä monta oppilasta olisi valittu satunnaisesti eri puolilta Suomea eri kouluista. Tämä johtuu siitä, että tietyn koulun oppilaita yhdistävät samat olosuhteet, mahdollisesti sama asuinalue ja sama sosioekonominen tausta, samat opettajat ja samat koulun käytänteet. Tällä ryvästymiseksi kutsutulla ilmiöllä on vaikutusta erityisesti tilastollisten johtopäätösten tekemiseen, jotka usein perustuvat oppilaiden variansseihin. Tästä syystä ryvästynyttä aineistoa analysoidaan monitasomallinnuksella, kun halutaan saada tarkkoja tuloksia. Tämä kuitenkin edellyttää riittävää määrää havaintoja kustakin koulusta. Kun kaikki havainnot ovat mukana aineistossa, ryvästymisestä johtuvaa harhaa ei ilmene.

23 Kielellisillä resursseilla tarkoitetaan oppilaan käytössä olevia kielimuotoja: eri kieliä sanan perinteisessä merkityksessä ja sen lisäksi genrejä, murteita ja erilaisia varieteetteja. Kielellinen repertuaari kuvaa puolestaan näiden resurssien ilmenemistä ja toimivuutta eri tilanteissa, kuten asioinnissa tai vuorovaikutuksessa perheenjäsenten ja ystävien kanssa (ks. esim. Blommaert 2005; Pietikäinen 2010).

5
S2-arvioinnin monikieliset oppilaat

Arviointiin osallistui 1530 oppilasta, joista tyttöjä oli 47 prosenttia ja poikia 53 prosenttia. Puolet oppilaista oli opiskellut koko perusopetuksen Suomessa. Oppilaista yli 14 prosenttia oli opiskellut suomalaisessa peruskoulussa 6–8 vuotta, lähes neljäsosa 3–5 vuotta ja runsaat yhdeksän prosenttia vain 1–2 vuotta.

Suomessa syntyneitä oppilaita oli lähes 40 prosenttia, joista eniten oli somalin-, venäjän-, albanian-, arabian- ja vietnaminkielisiä oppilaita. Virossa syntyneitä oppilaita oli 14 prosenttia, Venäjällä syntyneitä 9,5 prosenttia, Somaliassa syntyneitä neljä prosenttia ja Thaimaassa syntyneitä oppilaita neljä prosenttia. Oppilaiden nimeämiä synnyinmaita oli kaikkiaan 91.

Lähes viidesosa arviointiin osallistuneista oppilaista oli venäjänkielisiä. Seuraavaksi eniten oli somalinkielisiä oppilaita, joita oli 15 prosenttia. Vironkielisiä oppilaita oli 13 prosenttia ja arabiankielisiä oppilaita seitsemän prosenttia. Oppilaiden nimeämiä äidinkieliä oli kaikkiaan 76.

Yli puolet oppilaista ymmärsi ja puhui äidinkieltään omasta mielestään hyvin tai erittäin hyvin. Myös yli 40 prosenttia oppilaista ymmärsi ja luki omasta mielestään suomea erittäin hyvin. Oppilaiden oman äidinkielen ja suomen kielen käyttö painottuivat eri tavoin eri vuorovaikutustilanteissa. Kotona aikuisten kanssa oppilaat käyttivät eniten omaa äidinkieltään, mutta hyvien ystäviensä kanssa yli 60 prosenttia oppilaista käytti eniten suomea. Oppilaista 44 prosenttia käytti sisarustensa kanssa eniten omaa äidinkieltään, mutta jopa neljäsosa käytti myös suomea. Vapaa-ajalla oppilaat käyttivät suomea eniten asiointitilanteissa, harrastuksissaan ja ystävien kanssa. Sosiaalisessa mediassa sekä sähköisessä ja mobiiliviestinnässä yli puolet oppilaista käytti *selvästi useammin* tai *aina* suomea.

Oppilaista yli 40 prosenttia piti suomea vahvimpana kielenään. Niin ikään yli 40 prosenttia oppilaista piti omaa äidinkieltään vahvimpana kielenään. Suomi oli vahvin kieli erityisesti niillä oppilailla, jotka olivat käyneet koko peruskoulun Suomessa.

S2-arviointiin osallistuneet oppilaat muodostivat monikielisen ja monietnisen oppijoiden joukon, jolla oli vaihtelevan pituinen suhde Suomeen ja suomen kieleen (vrt. Lehtonen 2015, 67). Siksi oppilaiden äidinkieli ja synnyinmaa saivat tässä arvioinnissa erityisen merkityksen. Vaikka näitä kategoriointeja voidaan pitää kapea-alaisina nykyisen funktionaalisen kielikäsityksen ja laajemmin *globalisaation sosiolingvistiikan* tai *superdiversiteetin*[24] näkökulmasta (ks. Blommaert 2010; Dufva & Pietikäinen 2009; Vertovec 2007, 2010), tieto niistä auttoi selittämään arvioinnin tuloksia.

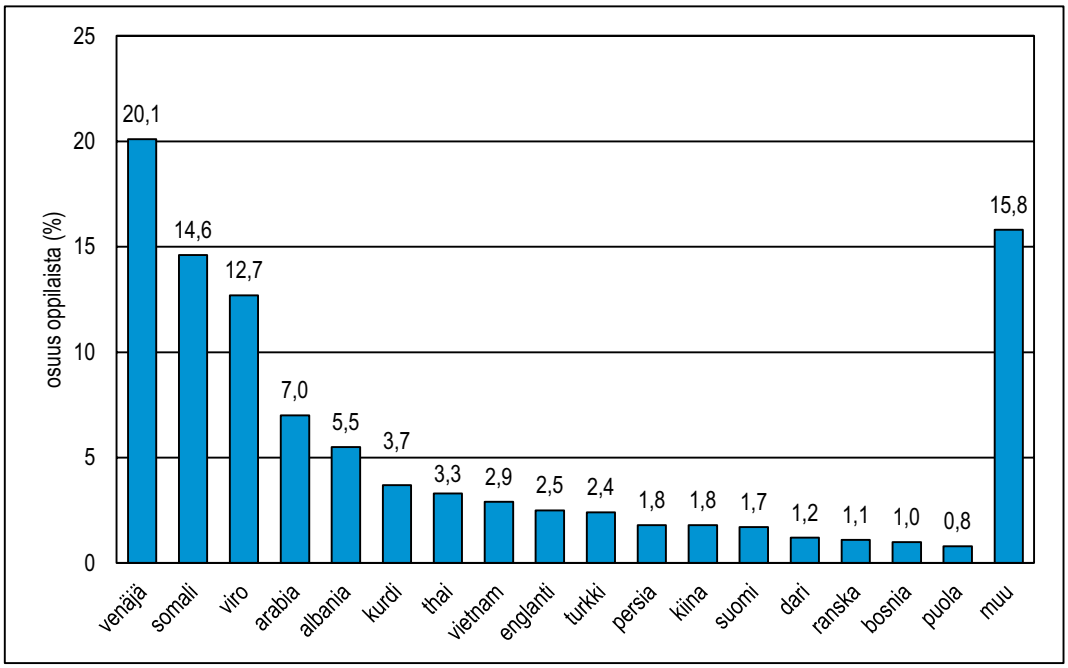
Synnyinmaata ja koulunkäyntiaikaa koskeva tieto mahdollisti myös ensimmäisen ja *toisen sukupolven*[25] oppilaiden osaamisen vertailun. Tosin sukupolvinäkökulman perusoletus kertaluontoisesta siirtymisestä uuteen asuinmaahan osoitti rajoittuneisuutensa (vrt. Martikainen ja Haikkola 2010, 15) myös tässä arvioinnissa: kaikki Suomen synnyinmaakseen ilmoittaneet oppilaat eivät olleet opiskelleet koko perusopetustaan Suomessa. Koska arvioinnissa haluttiin tarkastella S2-osaamista nimenomaan suhteessa oppilaan *koulunkäyntiaikaan* Suomessa, toiseen sukupolveen määriteltiin kuuluvaksi ne oppilaat, jotka olivat käyneet koko peruskoulun (oppilaskyselyn vaihtoehto 9–10 vuotta) Suomessa.

5.1 Kielellinen ja etninen monimuotoisuus

Oman äidinkielen määrittely oli oppilaan omassa harkinnassa eikä sitä ohjattu tarkemmin esimerkiksi kriteereillä oppilaan alkuperästä, kielen käytön laaja-alaisuudesta, kielitaidosta tai kieleen samastumisesta (vrt. Halonen 2010; Skutnabb-Kangas 1988; ks. myös Nissilä ym. 2006) Kuvio 2 kertoo oppilaiden 17 eniten nimeämän äidinkielen prosentuaaliset osuudet.

24 Globalisaation sosiolingvistiikka korostaa kielen asemaa dynaamisena, fragmentaarisena ja liikkuvana resurssina. Superdiversiteetin käsite kuvaa puolestaan kansainvälisen muuttoliikkeen monipuolistumisen ja moninkertaistumisen dynamiikkaa, jossa yhteisöjen sosiaalinen, kulttuurinen ja kielellinen diversiteetti muuttuvat yhä moniulotteisemmiksi eivätkä niitä enää määritä pelkästään etninen tausta, synnyinmaa tai yhteen äidinkieleen perustuva kategorisointi. (ks. esim. Vertovec 2010; Blommaert 2010; Blommaert & Rampton 2011; Lehtonen 2015; Kalliokoski 2009, 436–438.)

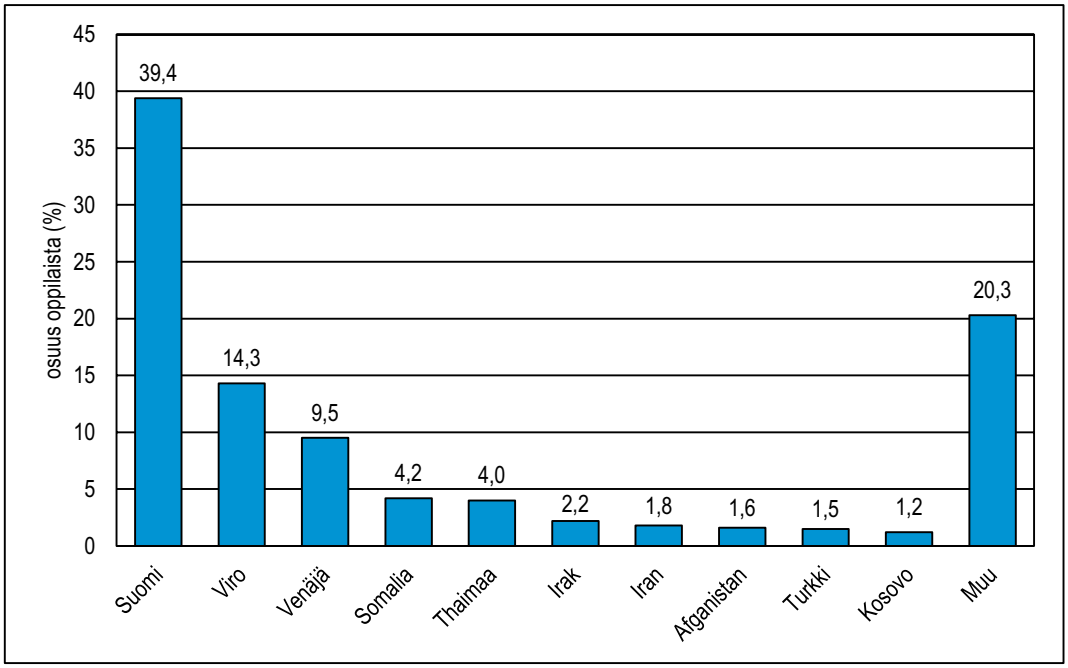
25 Rumbaut'n (2007) sukupolvimääritelmän mukaan toinen sukupolvi (sukupolvi 2,0) tarkoittaa kahdelle maahanmuuttajalle uudessa asuinmaassa syntyneitä lapsia. Ensimmäisen sukupolven hän jakaa muuttoiän mukaan seuraaviin ikäryhmiin: 1,75 sukupolvi (ennen kouluikää muuttaneet), 1,5 sukupolvi (6–12-vuotiaina muuttaneet) ja 1,25 sukupolvi (13–17-vuotiaina muuttaneet). Sukupolviin 2,0 ja 1,75 eli kohdemaassa syntyneisiin tai sinne 0–5-vuotiaina muuttaneisiin lapsiin viitataan yhteisnimittäjällä (uusi) toinen sukupolvi, (new) second generation. (Ks. myös Honko 2013, 36.)



KUVIO 2. Oppilaiden äidinkielet (17 eniten nimettyä)

Oppilaiden kolme suurinta kieliryhmää edustivat myös valtakunnallisesti suurimpia kieliryhmiä. Kaikkiaan arviointiin osallistuneiden oppilaiden ilmoittamia eri äidinkieliä oli 76, joukossa myös suomi (n = 25) ja ruotsi (n = 6).[26] Tämä selittyy sillä, että kriteerinä S2-opetukseen osallistumiseen on oppilaan kielitaidon taso, ei synnyinmaa, kansalaisuus tai väestörekisteriin merkitty äidinkieli. Suomen äidinkielekseen ilmoittaneissa oppilaissa voi olla suomalaisten paluumuuttajien jälkeläisiä tai ulkomailta adoptoituja lapsia. Tilastokeskuksen väestörakennetilaston (Tilastokeskus 2016) mukaan Suomessa puhuttiin vuonna 2014 yhteensä 156 äidinkieltä, joten tässä arvioinnissa mukana olleiden oppilaiden äidinkielet edustivat lähes puolta Suomessa puhuttujen (tilastoitujen) äidinkielten määrästä. Oppilaiden ilmoittamista synnyinmaista kymmenen yleisintä näkyy kuviossa 3.

26 Suomi oli joillakin oppilailla mainittu oman äidinkielen lisäksi myös kohdassa *muu, mikä*.



KUVIO 3. Oppilaiden synnyinmaat (kymmenen eniten nimettyä)

Oppilaista lähes 40 prosenttia oli syntynyt Suomessa. Suomessa syntyneistä oppilaista somalinkielisiä oli 25 prosenttia, venäjänkielisiä 16 prosenttia, albaniankielisiä 11 prosenttia, arabiankielisiä 10 prosenttia ja vietnaminkielisiä seitsemän prosenttia. Suomessa syntyneiden oppilaiden osuus herättänee sinänsä ymmärrettävän kysymyksen, miksi nämä oppilaat 9. vuosiluokalla edelleen opiskelevat S2-oppimäärää. Kysymykseen vastaa ensinnäkin S2-oppimäärän opiskelumahdollisuus myös osittain suomi äidinkielenä -oppimäärän sijaan (ks. luku 2.2). On myös huomattava, että Suomessa syntyneiden oppilaiden kieliympäristö voi olla pääosin muun kuin suomenkielinen koulun kontekstia lukuun ottamatta. Suomessa syntyneistä oppilaista 11 prosenttia ei myöskään ollut opiskellut koko perusopetustaan Suomessa.[27] Seuraavaksi suurin ”synnyinmaa” oli *muussa maassa, missä*. Kuviossa 3 olevien maiden lisäksi oppilaat olivat nimenneet kaikkiaan 82 muuta maata.

Oppilaista runsas puolet (52 %) oli käynyt koko perusopetuksen suomalaisessa koulussa. Yli 14 prosenttia oppilaista oli opiskellut peruskoulussa 6–8 vuotta ja lähes neljäsosa (25 %) 3–5 vuotta. Perusopetuksen päättövaiheessa (koulunkäyntiaika 1–2 vuotta) kouluun tulleita oppilaita oli yhdeksän prosenttia, joten valtaosa oppilaista oli opiskellut vähintään kolme vuotta suomenkielisessä peruskoulussa. Kolmanneksella oppilaista kouluvuosia oli perusopetuksen loppuun mennessä kertynyt kuitenkin vain enintään viisi. Käsitteellisen kielitaidon (vrt. tässä raportissa käytetty käsite tiedonalojen kieli) kehittymiseen toisella kielellä tarvitaan keskimäärin viidestä

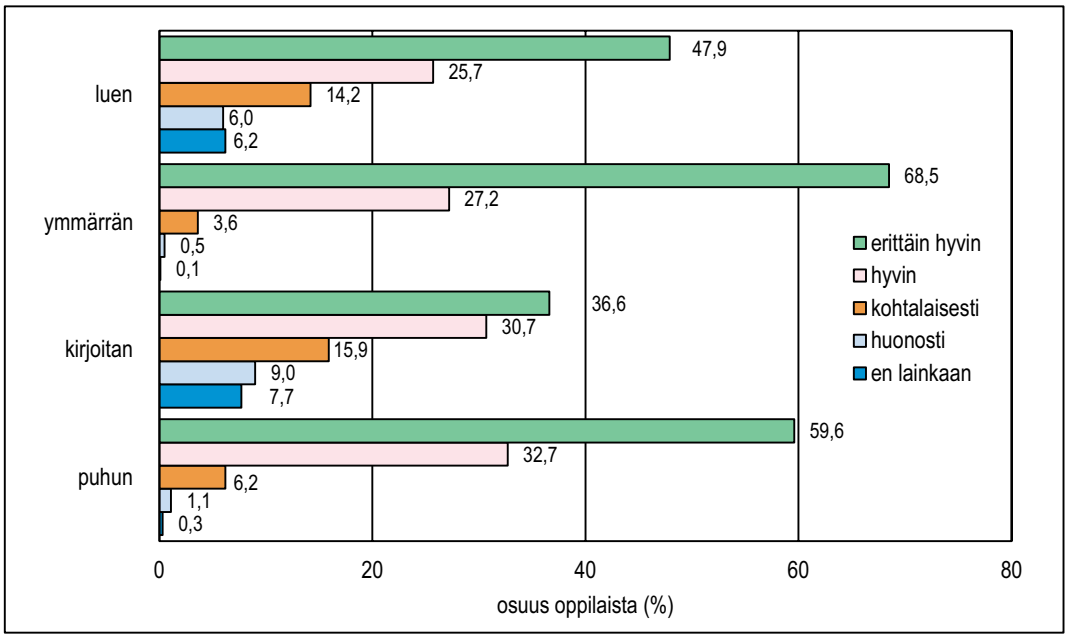
27 Aineistossa oli esimerkiksi joitakin Suomessa syntyneitä oppilaita (n = 8), jotka olivat käyneet suomalaista peruskoulua vain korkeintaan kaksi vuotta.

seitsemään vuotta, joidenkin tutkimusten mukaan jopa kymmenen vuotta (Collier 1989; Cummins 1994, 41; 2000, 58; Haynes 2007; Suni 1996, 69–70). Näiden oppilaiden tilanne on haasteellinen toiselle asteelle siirtymisen ja opinnoissa edistymisen näkökulmasta.

5.2 Kielellisten resurssien käyttö

Taustalomakkeessa kartoitettiin oppilaiden kielellisiä resursseja ja niiden käyttöä eri vuorovaikutussuhteissa. Osa kysymyksistä noudatteli Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Maahanmuuttajanuorten terveys ja hyvinvointi -tutkimuksessa käytettyä kysymyssarjaa (Haikkola & Malin 2014, 22).[28] Kysymyssarjan ilmaukset *luen*, *ymmärrän*, *kirjoitan* ja *puhun* vertautuvat S2-arvioinnin luetun ymmärtämisen, kuullun ymmärtämisen, kirjoittamisen ja puhumisen osa-alueisiin.

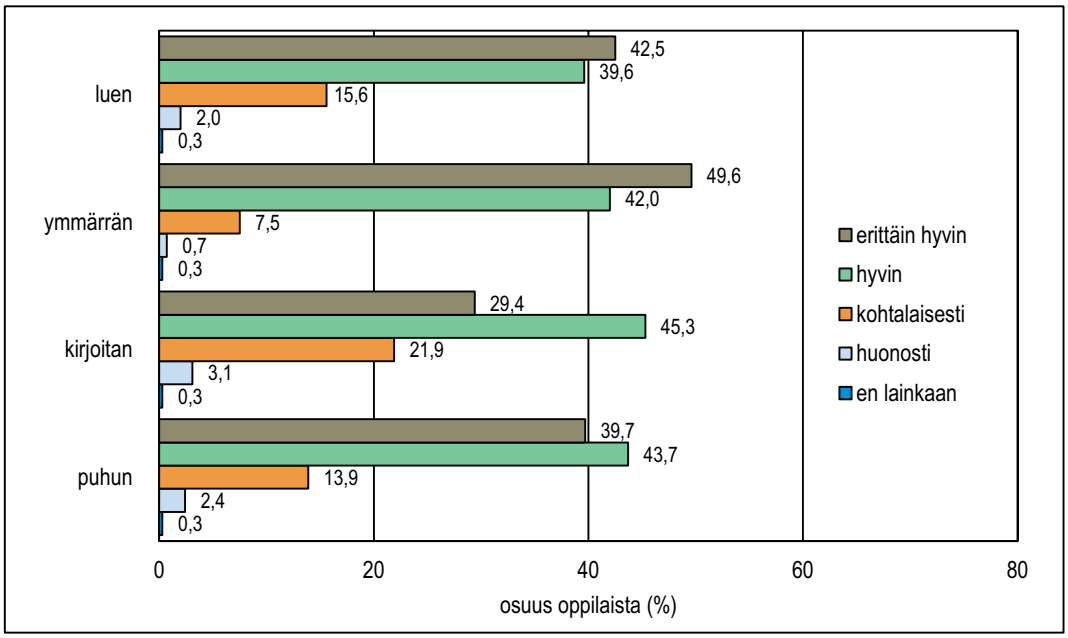
Oppilasta pyydettiin arvioimaan oman äidinkielensä ja suomen kielen taitoa kielen osa-alueilla viisiportaisella asteikolla (*en lainkaan, huonosti, kohtalaisesti, hyvin* ja *erittäin hyvin*) sekä määrittelemään vastaushetkellä vahvimmaksi kokemansa kieli. Lisäksi oppilaat ilmoittivat eniten käyttämänsä kielet kotona aikuisten kanssa, hyvien ystävien kanssa ja mahdollisten sisarusten kanssa. Oppilailta kysyttiin myös suomen kielen käytön osuudesta vapaa-ajan eri tilanteissa. Oppilaiden arvio oman äidinkielen osaamisesta näkyy kuviossa 4.



KUVIO 4. Oppilaiden arvio oman äidinkielen taidosta kielen osa-alueilla

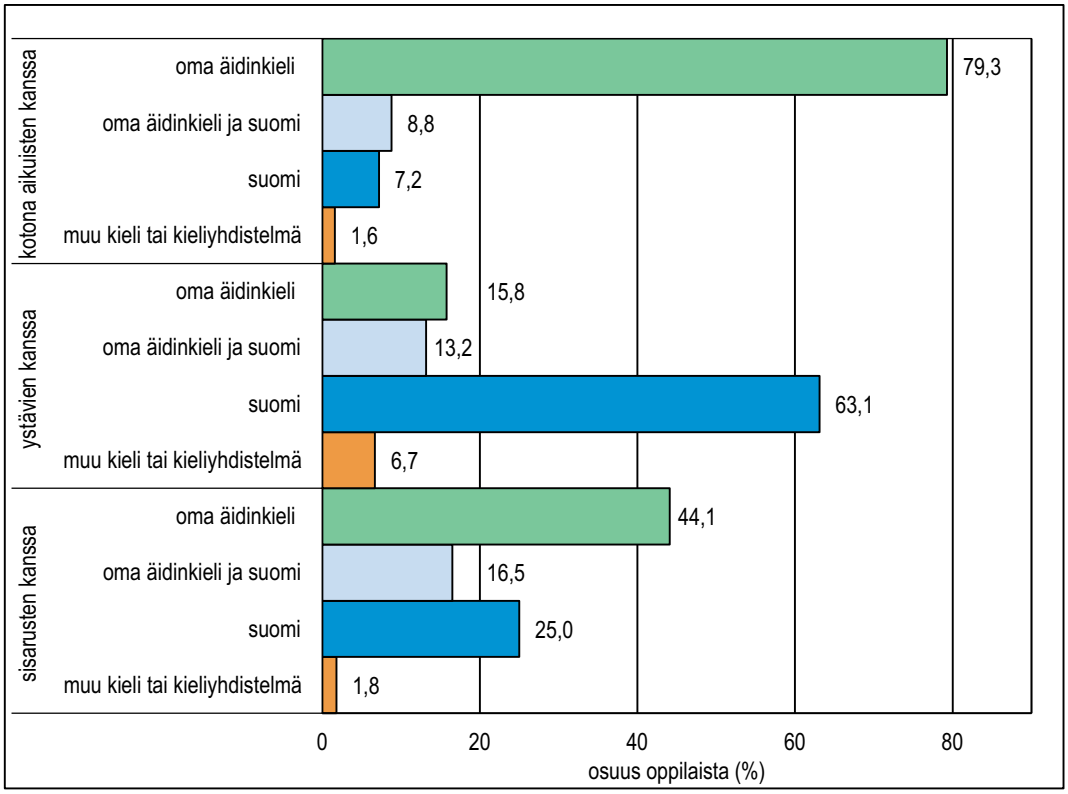
28 THL:n tutkimus toteutettiin Helsingin, Espoon ja Vantaan kaupungeissa vuosina 2011 ja 2012. Tutkimukseen osallistuneista somalitaustaisista nuorista 72 prosenttia ja kurditaustaisista 52 prosenttia oli syntynyt Suomessa.

Valtaosa oppilaista koki osaavansa omaa äidinkieltään *hyvin* tai *erittäin hyvin* kaikilla kielen osa-alueilla, parhaiten ymmärtämisessä (*hyvin* tai *erittäin hyvin* 96 %) ja puhumisessa (*hyvin* tai *erittäin hyvin* 92 %). Kolmasosa oppilaista arvioi osaavansa kirjoittaa äidinkieltään *kohtalaisesti* tai sitä huonommin. Neljäsosa oppilaista luki äidinkieltään *kohtalaisesti* tai sitä huonommin, mutta vain alle kymmenen prosenttia puhui *kohtalaisesti* tai sitä huonommin. Oppilaiden arvio suomen kielen osaamisesta painottui oman äidinkielen tavoin kaikkien osa-alueiden hyvään tai erittäin hyvään hallintaan (kuvio 5).



KUVIO 5. Oppilaiden arvio suomen kielen taidosta kielen osa-alueilla

Suurin osa oppilaista ymmärsi suomea mielestään erittäin hyvin. Samoin kuin omassa äidinkielessä, oppilaat arvioivat osaavansa kielen osa-alueista heikoimmin kirjoittamista (*kohtalaisesti* tai sitä huonommin 25 %). Kaikkiaan oppilaat arvioivat osaavansa kirjoittaa suomeksi kuitenkin hieman paremmin kuin omalla äidinkielellään. Myös lukemisessa *kohtalaisesti* tai sitä heikommin lukevien oppilaiden osuus oli omassa äidinkielessä suurempi (26 %) kuin suomen kielessä (18 %). Oppilaiden eri vuorovaikutussuhteissa käyttämien kielten painotukset näkyvät kuviossa 6.



KUVIO 6. Oppilaiden eniten käyttämät kielet eri vuorovaikutussuhteissa

Oman äidinkielen käyttö oli yleisintä kotona aikuisten kanssa, suomen kielen käyttö sen sijaan ystävien kanssa. Sisarusten kanssa käytetty kieli tai kieliyhdistelmät vaihtelivat, mutta painotus oli enemmän oman äidinkielen käytössä. Muiden kielten tai kieliyhdistelmien käyttö oli vähäisempää, joten oppilaiden kielellisten resurssien painotukset vaihtelivat pääasiassa suomen ja oman äidinkielen sekä näiden kummankin käyttönä eri vuorovaikutussuhteissa.

Oppilailta kysyttiin myös, missä määrin he käyttivät suomea vapaa-ajallaan.[29] Suomi määriteltiin sekä yleiskieleksi että puhekielen eri muodoiksi, ja oppilaat vastasivat väittämiin viisiportaisella asteikolla (1 = *en koskaan suomeksi*, 2 = *selvästi harvemmin suomeksi kuin äidinkielelläni tai jollain muulla kielellä*, 3 = *yhtä usein suomeksi kuin äidinkielelläni tai jollain muulla kielellä*, 4 = *selvästi useammin suomeksi kuin äidinkielelläni tai jollain muulla kielellä* sekä 5 = *aina suomeksi*). Oppilaiden vastaukset näkyvät taulukossa 11.

29 Tämän niin sanotun kieli-indeksin (vrt. Aikio 1988; Silveström & Rautopuro 2015) yhteyttä oppilaiden osaamiseen tarkastellaan luvussa 6.5.6.

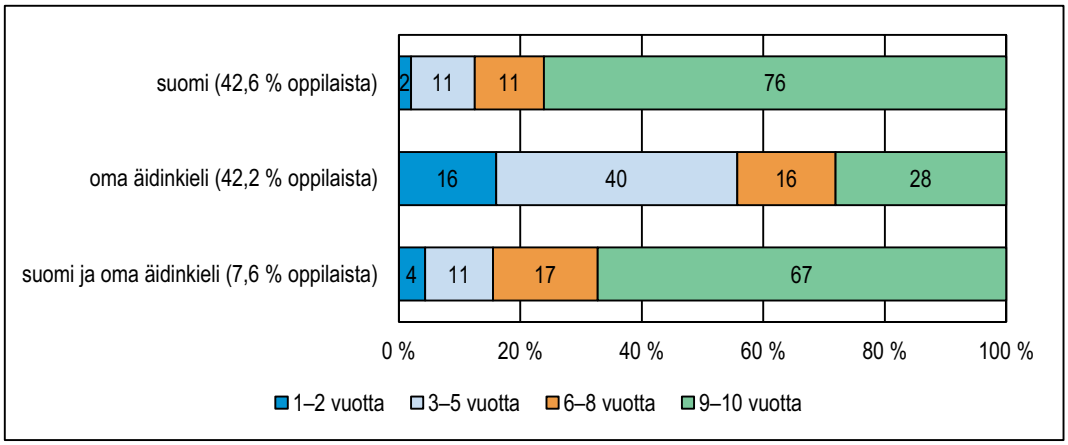
TAULUKKO 11. Oppilaiden käyttämä suomen kieli vapaa-ajan tilanteissa

vapaa-ajan tilanne	5*	4	3	2	1	keski-arvo	keski-hajonta
puhun kaupassa ja muissa asiointitilanteissa	60,8	23,5	10,9	3,4	1,4	4,4	0,9
puhun harrastuksissani	49,8	20,1	16,5	5,8	7,8	4,0	1,3
puhun ystävieni kanssa	39,1	29,6	19,2	9,0	3,1	3,9	1,1
kirjoitan tekstiviestejä	28,3	31,8	24,3	12,0	3,7	3,7	1,1
seuraan yhteisöpalveluita (esim. blogit, Instagram, Twitter)	29,0	23,9	23,0	14,6	9,4	3,5	1,3
kirjoitan sähköposteja	28,4	22,0	23,2	15,2	11,3	3,4	1,3
osallistun keskusteluihin yhteisöpalveluissa	23,9	24,5	25,2	15,1	11,3	3,4	1,3
luen verkkolehtiä tai muita verkkojulkaisuja	27,5	20,9	23,1	16,3	12,1	3,4	1,4
luen kirjoja ja/tai lehtiä ym.	25,2	22,2	24,3	18,4	9,8	3,3	1,3
kirjoitan blogia, runoja, tarinoita tai muita tekstejä	23,1	19,5	19,3	13,9	24,2	3,0	1,5
katselen elokuvia, sarjoja tai videoita TV:stä tai internetistä	14,4	18,2	26,5	28,1	12,9	2,9	1,2
puhun perheenjäsenten kanssa	8,5	15,7	25,5	25,1	25,2	2,6	1,3
puhun sukulaisten tai perheystävien kanssa	8,6	15,4	21,4	25,1	29,4	2,5	1,3
kuuntelen musiikkia	6,1	10,0	21,1	33,4	29,2	2,3	1,2

*5 = aina suomeksi, 4 = selvästi useammin suomeksi kuin äidinkielelläni tai jollain muulla kielellä, 3 = yhtä usein suomeksi kuin äidinkielelläni tai jollain muulla kielellä, 2 = selvästi harvemmin suomeksi kuin äidinkielelläni tai jollain muulla kielellä ja 1 = en koskaan suomeksi.

Oppilaiden vapaa-ajan suomen kielen käyttö liittyi heidän henkilökohtaiseen elämäänsä ja vuorovaikutukseen kodin ulkopuolella tai sosiaalisessa mediassa. Asiointitilanteissa puhuminen sujui *aina suomeksi* tai *selvästi useammin suomeksi* pääosalla oppilaista. Niin ikään harrastuksissa ja ystävien kanssa oppilaat puhuivat joko *selvästi useammin* tai *aina suomeksi*. Sosiaalisen median käyttö sekä sähköinen ja mobiiliviestintä tapahtuivat *selvästi useammin* tai *aina suomeksi* yli puolella oppilaista. Kirjoittaminen suomeksi painottui enemmän tekstiviesteihin kuin sähköposteihin tai nettikirjoittamiseen. Elokuvia, TV-sarjoja tai videoita katseltiin enemmän muilla kielillä (tosin useiden elokuvien ja TV-sarjojen tekstitykset tuovat mukaan myös suomen kielen), ja myös puhuminen perheen ja sukulaisten kanssa tapahtui voittopuolisesti omalla äidinkielellä tai muulla kuin suomen kielellä (vrt. kuvio 6). Myös musiikkia oppilaat kuuntelivat yli 60-prosenttisesti muulla kuin suomen kielellä.

Oma äidinkieli ja suomi näyttäytyivät vastauksissa lähes yhtä vahvoina: yli 40 prosenttia oppilaista piti suomea ja niin ikään yli 40 prosenttia omaa äidinkieltään vahvimpana kielenään. Vain alle kymmenellä prosentilla oppilaista oma äidinkieli ja suomi olivat yhtä vahvoja. Suurimmissa kieliryhmissä venäjänkielisisistä oppilaista 36 prosenttia piti suomea vahvimpana kielenä, somalinkielisistä 48 prosenttia ja vironkielisistä oppilaista 37 prosenttia. Tulos vahvimpana pidetyistä kielistä on ilmeinen Suomessa syntyneiden ja koko perusopetuksen Suomessa opiskelleiden oppilaiden määrän näkökulmasta (ks. luku 5.1). Kuvio 7 kertoo, miten vahvoina eri vaiheissa perusopetukseen tulleet oppilaat pitivät omaa äidinkieltään ja suomea.



KUVIO 7. Oppilaiden vahvimmat kielet koulunkäyntiajan mukaan

Kolme neljäsosaa oppilaista, jotka pitivät suomea vahvimpana kielenään, oli käynyt koko peruskoulun Suomessa. Toisaalta myös koko peruskoulun käyneistä oppilaista 28 prosenttia piti edelleen omaa äidinkieltään vahvimpana kielenään. Suomea vahvimpana kielenä pitävistä vain 1–2 vuotta peruskoulua käyneissä oppilaissa (n = 140) oli eniten vironkielisiä (26 %) ja venäjänkielisiä (22 %) oppilaita. Muita oppilaiden äidinkieliä olivat muun muassa persia (6 %), englanti (5 %), thai (6 %) sekä arabia ja somali (kumpikin 4 %). Tulos kertoo viron osalta läheisen kielisukulaisuuden vaikutuksesta ja oppilaiden monikielisistä perhetaustoista. Oma äidinkieli oli vahvin 40 prosentilla 3–5 vuotta Suomessa koulua käyneistä oppilaista, mutta vain 16 prosentilla 1–2 vuotta Suomessa koulua käyneistä oppilaista.

Kaikkiaan S2-arviointiin osallistuneiden oppilaiden kielelliset valinnat ja suomen ja oman äidinkielen hyvinkin tasavahva käyttö kertoivat paitsi oppilaiden kyvystä hyödyntää kielellisiä resurssejaan, myös eri kielten painotuksista vuorovaikutussuhteiden ja -tilanteiden mukaan. Oman äidinkielen hyvä tai erittäin hyvä osaaminen ja käyttö painottui välittömään vuorovaikutukseen, puhumiseen ja kuuntelemiseen. Suomen kielen osaaminen oli puolestaan oman äidinkielen osaamista vahvempaa nimenomaan kirjoittamisessa ja lukemisessa. Suomi näyttäytyi yhteisenä kielenä paitsi suomenkielisten, mutta *lingua francana* todennäköisesti myös erikielisten ystävien kanssa (vrt. Lehtimaja 2012). Suomen kielen käyttö sisarusten kanssa kertoo myös valtakielen vähittäisestä siirtymisestä perheen arkeen ja perheen kieliympäristön muuttumisesta (ks. Latomaa & Suni 2010, 167–168). Toisaalta oppilaat käyttivät aikuisten kanssa eniten omaa äidinkieltään, mikä on tärkeää oman äidinkielen elinvoimaisuuden näkökulmasta.

Seuraavassa luvussa kuvataan arviointiin osallistuneiden oppilaiden osaaminen kielen osa-alueiden tuloksista muodostettuna kokonaisosaamisena, kielen osa-alueiden osaamisena sekä oppilaisen osaaminen sukupuolten ja alueellisesta tasa-arvonäkökulmasta. Sen jälkeen tarkastellaan oppilaaseen, hänen perheeseensä, opetusjärjestelyihin ja opettamiseen sekä oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden yhteyttä osaamiseen.

6
Oppilaiden S2-osaaminen ja siihen vaikuttavat tekijät

Oppilaista 87 prosenttia saavutti arvioinnissa *hyvän osaamisen* tason B1.1–B1.2 tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli tasolla B2.1. Vain 13 prosenttia oppilaista sijoittui A-tasolle, heistäkin yli puolet A2.2-tasolle. Oppilaiden kokonaisosaamisen taso oli siis varsin hyvä.

Oppilaiden koulunkäyntiaika selitti eniten heidän osaamistaan. Koko perusopetuksen Suomessa käyneiden oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli tasolla B2.1. Oppilaiden, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli 6–8 vuotta ja 3–5 vuotta, osaaminen oli tasolla B1.2. Perusopetuksen päättövaiheessa kouluun tulleiden oppilaiden osaaminen oli tasolla B1.1. Vähäinen koulunkäyntiaika selitti eniten A-tasolle jääneiden oppilaiden osaamista. Oppilaista, joiden koulunkäyntiaika oli 1–2 vuotta, 46 prosenttia jäi A-tasolle, ja 3–5 vuotta opiskelleista oppilaista 25 prosenttia jäi niin ikään A-tasolle.

Oppilaiden ymmärtämistaidot olivat vahvempia kuin tuottamistaidot. Luetun ymmärtämisessä runsaat 90 prosenttia oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Kuullun ymmärtämisessä sen saavutti tai ylitti 84 prosenttia oppilaista. Kirjoittamisessa hyvän tai sen ylittävän osaamisen tasolle ylsi 73 prosenttia oppilaista ja puhumisessa 74 prosenttia oppilaista. Luetun ymmärtämisen ja kuullun ymmärtämisen keskimääräinen taitotaso oli B2.1, kirjoittamisen B1.1 ja puhumisen B1.2. Luetun ymmärtämisessä alle hyvän osaamisen tason jäi yhdeksän prosenttia ja kuullun ymmärtämisessä 16 prosenttia oppilaista. Neljäsosa oppilaista jäi sekä puhumisessa että kirjoittamisessa B1.1-tason alle.

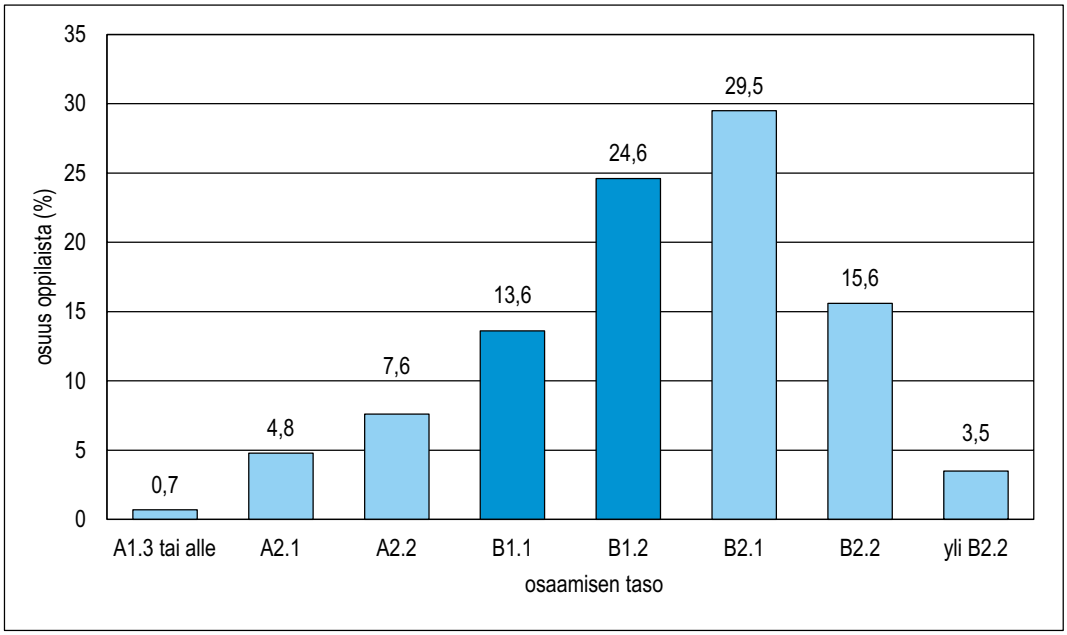
Koko perusopetuksen Suomessa käyneiden oppilaiden osaaminen oli vahvinta ymmärtämistaidoissa ja puhumisessa (B2.1), mutta kirjoittamisessakin he ylsivät hyvän osaamisen tasolle B1.2. Suomessa 6–8 vuotta koulua käyneiden oppilaiden osaaminen oli myös vahvempaa ymmärtämistaidoissa (B2.1) kuin tuottamistaidoissa (B1.2). Suomessa 3–5 vuotta koulua käyneillä oppilailla luetun ymmärtäminen oli B1.2-tasolla ja kuullun ymmärtäminen ja tuottamistaidot tasolla B1.1. Perusopetuksen päättövaiheessa kouluun tulleiden oppilaiden tuottamistaidot olivat A2.2-tasolla, ja kuullun ymmärtäminen oli lähes yhden taitotason (B1.1) verran luetun ymmärtämisen tasoa (B1.2) alempana.

Luetun ymmärtämisen tehtävistä muodostetun tiedonalojen kielen osaamista mittaavan kokonaisuuden keskimääräinen ratkaisuosuus oli 76 prosenttia. Tyypillisimmin oppilaat ratkaisivat tehtävistä oikein 87,5 prosenttia, mikä vastaa vähintään tasoa B1.1.

Oppilaiden osaamista tarkastellaan seuraavassa ensin kokonaisosaamisen ja sen jälkeen kielen osa-alueiden osaamisen näkökulmasta. Kummassakin tarkastelussa kuvataan sekä oppilaiden osaaminen kokonaisuudessaan että heidän osaamisensa koulunkäyntiajan mukaan.

6.1 Oppilaiden kokonaisosaaminen

Kuviossa 8 näkyy oppilaiden kokonaisosaamisen jakauma. Hyvän osaamisen taitotasot B1.1 ja B1.2 näkyvät kuviossa tummempina pylväinä.



KUVIO 8. Oppilaiden kokonaisosaaminen

Oppilaiden kokonaisosaamisen taso oli varsin hyvä. Heistä jopa 87 prosenttia saavutti hyvän osaamisen tason B1.1–B1.2 tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli B2.1-tasoa. A-tasolle sijoittui vain 13 prosenttia oppilaista, heistäkin yli puolet A2.2-tasolle. Koulunkäyntiajan vähyys selitti eniten A-tasolle jääneiden oppilaiden osaamista.[30]

30 DTA, ristiintaulukon analyysi, $\chi^2(2) = 245{,}913$, $p < 0{,}001$, Cohenin $w = 0{,}40$ (keskisuuri efektikoko – suuren raja 0,50) DTA, ANOVA, $F(2; 1527) = 146{,}22$, $p < 0{,}001$, $f = 30$

Koko perusopetuksen Suomessa käyneiden oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli tasolla B2.1 (ka. 4,7) ja 6–8 vuotta koulua käyneiden oppilaiden tasolla B1.2 (ka. 4,3). Suomessa 3–5 vuotta koulua käyneiden oppilaiden osaaminen oli myös tasolla B1.2 (ka. 3,5). Sen sijaan vain 1–2 vuotta suomalaista koulua käyneiden oppilaiden osaaminen oli tasolla B1.1 (ka. 2,8). Viime mainituista oppilaista 46 prosenttia jäi osaamisessaan A-tasolle, ja 3–5 vuotta koulua käyneistä oppilaista 25 prosenttia. 6–8 vuotta Suomessa koulua käyneistä oppilaista vain kuusi prosenttia jäi osaamisessaan A-tasolle, ja koko peruskoulun Suomessa käyneistä A-tasolle jäi vain nelisen prosenttia oppilaista.

Oppilaiden enemmistön ymmärtämis- ja tuottamistaitojen pitäisi siis olla varsin riittäviä sekä lukio-opintojen että ammatillisen koulutuksen aloittamiseen ja niistä suoriutumiseen, kun pitäydytään taitotasoasteikon kriteereiden mukaisessa osaamisessa. Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaan opiskelijalla tulisi valmistavan koulutuksen päättyessä olla taitotasoasteikon tasoa B1 vastaava toimiva tai sujuva peruskielitaito.

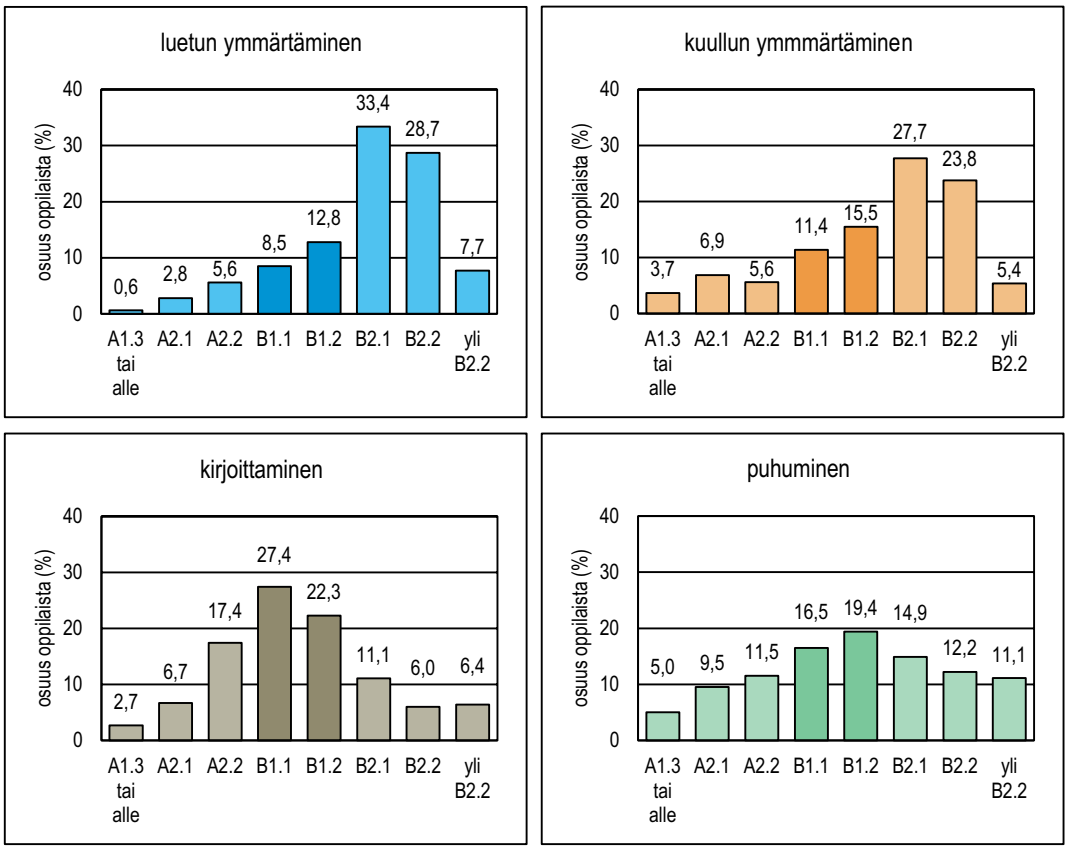
Niin ikään maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmentavassa koulutuksessa opiskelijan tavoitteena on saavuttaa B1-taso (OPH 2015a, 5). Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelijan opetuskielen taitoa pidetään riittävänä, jos hänellä on perusopetuksen päättötodistus, joka on suoritettu vastaanottavan oppilaitoksen opetuskielellä tai hän on suorittanut perusopetuksen suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärän vähintään arvosanalla seitsemän (7). Voi tosin pohtia, onko B1-taso riittävä toisen asteen opiskelun tavoitteisiin ja opiskelussa edellytettävien tiedonalojen kielen ja erilaisten tekstikäytänteiden osaamiseen nähden.

Arvioinnin sinänsä hyvä tulos herättää jälleen myös pohdinnan taitotasoasteikon soveltuvuudesta päättöarvioinnin hyvän osaamisen kriteeriksi (vrt. luku 3.3.2). Tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien kantaväestöä heikompaa koulumenestystä, ja viimeisimmät PISA-tulokset kertoivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osin riittämättömästä osaamisesta perusopetuksen päättövaiheessa (esim. Kuusela ym. 2008; Kilpi 2010; Harju-Luukkainen, Nissinen & Tarnanen 2015; Harju-Luukkainen ym. 2014; Kirjavainen & Pulkkinen 2015). Tästä näkökulmista taitotasoasteikon määrittelemä hyvä kielitaito ei näytä vastaavan eri oppiaineille ominaista tiedonalojen kielen osaamista tai tekstikäytänteiden hallintaa, joita oppilaalta perusopetuksen päättövaiheessa edellytetään.

Tulos antaa pohdinnan aihetta myös siksi, että 13 prosenttia oppilaista ei osaamisessaan yltänyt hyvän osaamisen tasolle. Tämä on haasteellista paitsi oppilaille itselleen, myös koulutusjärjestelmälle, jonka tulisi tarjota riittävä tuki oppilaiden toisen asteen opintoihin. Haaste on mittava erityisesti siinä tapauksessa, että perusopetuksen jälkeisiä koulutusvaihtoehtoja ei ole riittävästi tarjolla tai oppilaan osaamista koskevat tiedonsiirtokäytännöt perusopetuksen ja toisen asteen koulutusten välillä ovat vakiintumattomia ja vaihtelevia (ks. Pirinen 20015, 4).

6.2 Kielen osa-alueiden osaaminen

Oppilaiden osaaminen kielen osa-alueilla näkyy kuviossa 9.

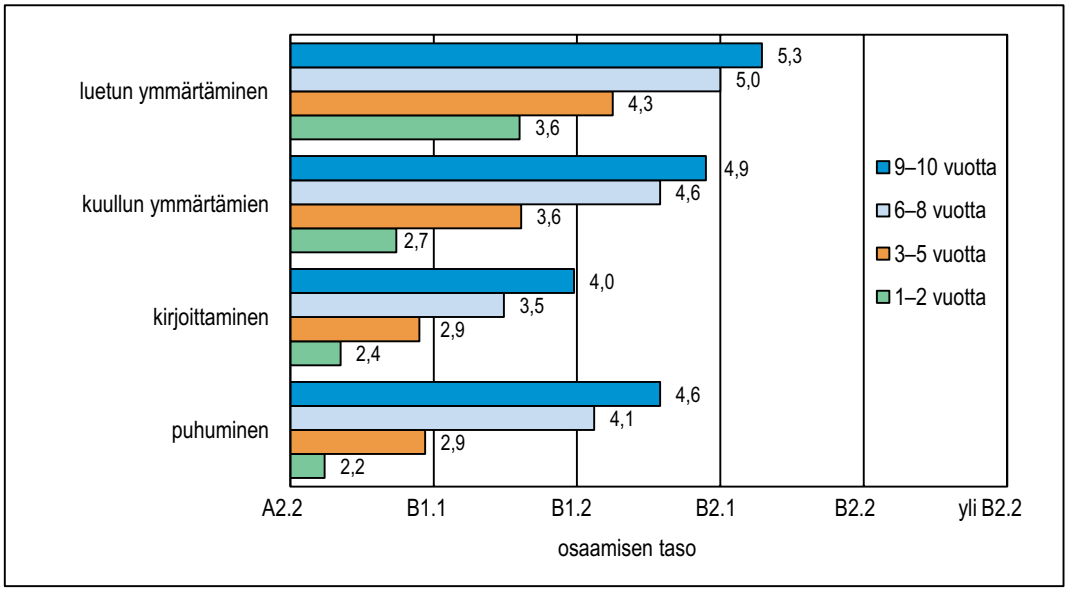


KUVIO 9. Oppilaiden osaaminen kielen osa-alueilla

Oppilaiden luetun ja kuullun ymmärtämisen tyypillisin taitotaso oli B2.1, kirjoittamisen B1.1 ja puhumisen B1.2. Oppilaista yli 90 prosenttia saavutti tai ylitti luetun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tason, ja kuullun ymmärtämisessä sen saavutti tai ylitti 84 prosenttia oppilaista. Kirjoittamisessa hyvän osaamisen tason saavutti tai ylitti 73 prosenttia oppilaista. Puhumisen otoksessa (n = 801) oppilaista 74 prosenttia saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Ymmärtämistaidot olivat oppilailla siis vahvempia kuin tuottamistaidot. Tulos ilmentää myös toisen kielen oppimisprosessin jatkumoa, jossa vastaanottamis- ja ymmärtämistaidot kehittyvät yleensä nopeammin kuin tuottamistaidot (ks. esim. Nissilä 2010b, 24, 27; Nissilä ym. 2006, 175; Suni 2008, 204).

Luetun ymmärtämisessä alle hyvän osaamisen B1.1-tason jäi yhdeksän prosenttia ja kuullun ymmärtämisessä 16 prosenttia oppilaista. Tuottamistaidoista sekä kirjoittaminen että puhuminen jäivät kumpikin noin neljäsosalla oppilaista alle hyvän osaamisen tason. Erityisesti kirjoittamisen jonkin verran heikompi osaaminen kytkeytyi sekä opettajien kuvaamiin opetuksen sisällöllisiin painotuksiin että oppilaiden kokemaan sisältöjen osaamisen (ks. luku 6.8.2). Opettajat painottivat säännöllisesti kirjoittamisen osa-alueen eri sisältöjä, erityisesti virheetöntä kirjoittamista ja opiskeluun liittyvien tekstien kirjoittamista, joten oppilaiden kirjoittamisen vahvistaminen nähtiin mitä ilmeisimmin tarpeellisena. Vastaavasti oppilaat kokivat osaavansa vähemmän virheetöntä kirjoittamista ja opiskeluun liittyvien tekstien kirjoittamista kuin puhumisen ja luetun ymmärtämisen sisältöjä. Toisaalta puhuminen jäikin opetuksessa kirjoittamista vähemmälle painotukselle. Opetuksessa arjen tilanteissa puhuminen oli sisällöistä keskeisempi kuin koulun puhetilanteissa suoriutuminen, mutta toisaalta se vaikutti enemmän päättöarviointiin.

Oppilailla, joiden osaaminen ei yltänyt B-tasolle, oli eniten haasteita tuottamistaidoissa. Kirjoittamisessa A-tasolle jäi vajaa kolmasosa oppilaista (31 %) ja puhumisessa neljäsosa oppilaista (26 %). Ymmärtämistaidoista kuullun ymmärtäminen osoittautui haasteellisemmaksi kuin luetun ymmärtäminen: oppilaista 16 % jäi kuullun ymmärtämisen osaamisessa A-tasolle ja luetun ymmärtämisessä yhdeksän prosenttia ei saavuttanut hyvän osaamisen tasoa. Osa oppilaista (9 %) jäi kaikilla kielen osa-alueilla B-tason alapuolelle. Kuviossa 10 näkyy oppilaiden osaaminen kielen osa-alueilla koulunkäyntiajan mukaan.

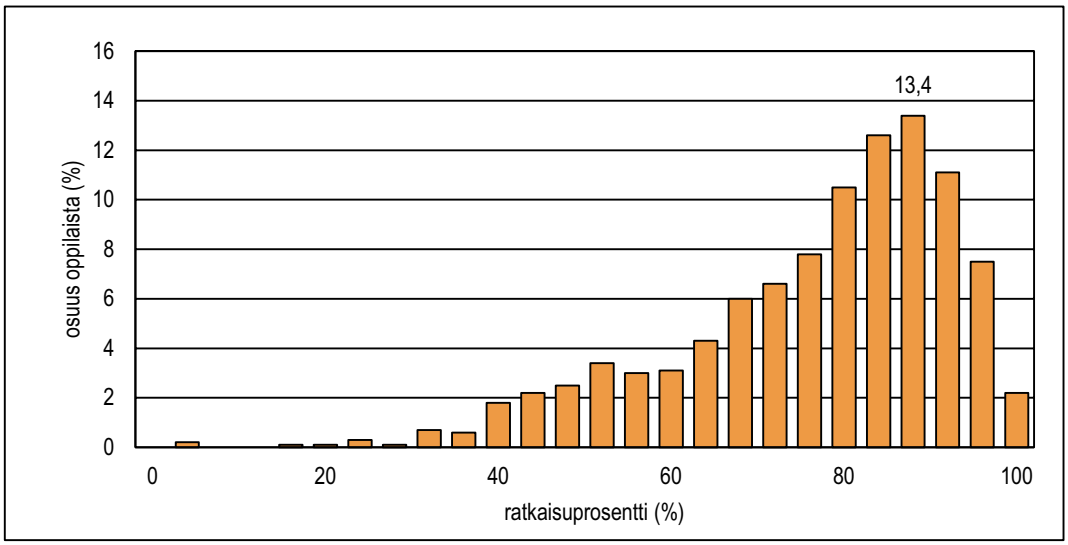


KUVIO 10. Oppilaiden osaaminen kielen osa-alueilla koulunkäyntiajan mukaan

Koko perusopetuksen Suomessa käyneiden oppilaiden osaaminen oli vahvinta ymmärtämistaidoissa ja puhumisessa (B2.1), mutta kirjoittamisessakin he ylsivät hyvän osaamisen tasolle B1.2. Suomessa 6–8 vuotta koulua käyneiden oppilaiden osaaminen oli myös vahvempaa ymmärtämistaidoissa (B2.1) kuin tuottamistaidoissa (B1.2). Suomessa 3–5 vuotta koulua käyneillä oppilailla luetun ymmärtäminen oli B1.2-tasolla ja kuullun ymmärtäminen ja tuottamistaidot tasolla B1.1. Perusopetuksen päättövaiheessa kouluun tulleiden oppilaiden tuottamistaidot olivat A2.2-tasolla, ja kuullun ymmärtäminen oli lähes yhden taitotason (B1.1) verran luetun ymmärtämisen tasoa (B1.2) alempana.

6.3 Tiedonalojen kielen osaaminen

Kokonaisosaamista kuvaavan mittarin sisään rakennettiin uusia opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014) ennakoiden *tiedonalojen kielen* osaamista mittaava kokonaisuus osasta luetun ymmärtämisen tehtäväosioita (ks. luku 4.1.4). Näitä tehtäväosioita oli viidessä tehtävässä yhteensä 24. Niistä taitotasoille B1.1 tai sitä ylemmille tasoille sijoittui 19 osiota. Oppilaiden osaaminen näissä osioissa kuvataan tässä ratkaisuprosentteina (kuvio 11).



KUVIO 11. Tiedonalojen kieltä mittaavan kokonaisuuden ratkaisuosuudet

Tehtäväkokonaisuuden keskimääräinen ratkaisuosuus oli 76 prosenttia, mutta tyypillisimmin tehtävistä ratkaistiin oikein 87,5 prosenttia. Tämä kertoo sen, että oppilaat suoriutuivat tehtävistä keskimäärin melko hyvin, ja että karkeasti arvioiden taitotaso tehtävien osaamisessa oli vähintään B1.1. Vaikka valtaosa oppilaista hallitsi hyvin tiedonalojen kieltä, oli joukossa myös paljon oppilaita, joiden osaamisen taso ei näissä tehtävissä vastannut toisen asteen opinnoissa edellytettävää osaamisen tasoa B1 (ks. luku 6.1).[31] Kuten luvussa 4.1.4 todettiin, tiedonalojen kieli luetun ymmärtämisen tehtävissä oli myös helpompaa verrattuna esimerkiksi perusopetuksen eri oppiaineiden 9. luokan oppikirjateksteihin.

Tiedonalojen kielen osaamisessa vaikutti olevan kahdenlaisia oppilaita, mikä näkyy kuviossa 14 kahtena erilaisena normaalijakaumana. Toisen jakauman keskiarvo on noin 50 prosentin tienoilla ja toisen lähes 90 prosenttia maksimipistemäärästä. Lukioon suuntaavien oppilaiden keskiarvo tehtävissä oli 81 prosenttia ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien 71 prosenttia. Lisäopetukseen tai toisen asteen valmistaviin opintoihin suuntautuvien oppilaiden keskiarvo oli 61 prosenttia enimmäispistemäärästä. Suomessa 1–2 vuotta opiskelleiden keskiarvo oli 62 prosenttia tiedonalojen kielen kokonaisuuden enimmäispistemäärästä, kun koko peruskoulun Suomessa käyneiden keskiarvo oli 81 prosenttia.

Alle 60 prosenttia tehtävistä ratkaisseet oppilaat poikkesivat merkitsevästi monen tekijän suhteen paremmin osanneista oppilaista. Ilmeisin selittäjä oli oppilaiden koulunkäyntiaika, joka yksinään selitti 18 prosenttia osaamisesta. Enintään kaksi vuotta koulussa olleista oppilaista 49 prosenttia jäi alle 60 prosentin ratkaisuosuuteen, kun koko peruskoulunsa Suomessa suorittaneista heistä oli kahdeksan prosenttia. Ero ryhmien välillä oli merkittävä.[32] Näiden muuttujien muodostama malli selitti alle 60 prosentin ratkaisuosuuden saavuttaneiden oppilaiden osaamista kuitenkin vain 22 prosenttia.[33]

31 Jos rajana pidetään samaa ”weak pass”-rajaa (50 %:n ratkaisuosuus) kuin muilla osa-alueilla, joilla muodostettiin varsinainen taitotaso 3TTW:n avulla, 8,5 prosenttia oppilaista ei saavuttanut tätä rajaa. Jos rajana pidetään 60 prosentin ratkaisuosuutta, sen alle jäi 18 prosenttia oppilaista.

32 DTA, ristiintaulukon analyysi, $\chi^2(3) = 196{,}12$, $p < 0{,}001$, $w = 0{,}33$ (keskisuuri efektikoko)

33 Lineaarinen regressioanalyysi $R^2_{Adj} = 0{,}22$

6.4 Osaamisen keskeiset tasa-arvotarkastelut

Tyttöjen ja poikien osaaminen oli keskimäärin lähes samantasoista, eikä heidän osaamisessaan ollut merkittävää eroa. Tytöistä 87 ja pojista 86 prosenttia saavutti tai ylitti hyvän osaamisen taitotason B1.1–B1.2. Poikien joukossa oli kuitenkin hiukan enemmän A-tason osaajia kuin tytöissä. Tyttöjen ja poikien osaamisessa oli tilastollisesti merkitsevä ero jokaisella kielen osa-alueella. Suurimmillaan ero oli kirjoittamisessa, jossa poikien keskimääräinen taitotaso oli B1.1 ja tyttöjen B1.2.

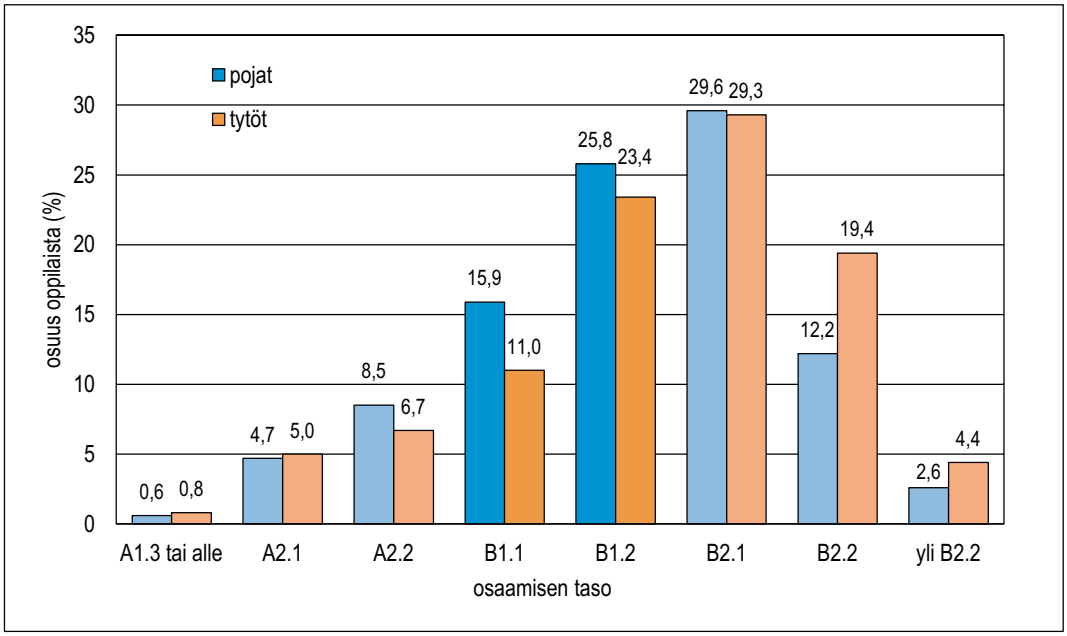
Eri AVI-alueiden oppilaiden kokonaisosaamisen keskiarvot sijoittuivat taitotasojen B1.1 ja B1.2 välille. Tytöt olivat kaikilla AVI-alueilla parempia kuin pojat, mutta tyttöjen ja poikien osaamisen välinen ero oli pieni. Pohjoisessa Suomessa tyttöjen ja poikien keskimääräinen osaamisen taso oli B1.1 ja muualla Suomessa B1.2. Ero tyttöjen ja poikien osaamisen välillä oli suurinta Itä-Suomen AVI-alueella, jossa tyttöjen keskimääräinen osaamisen taso oli B2.1 ja poikien B1.2. Muilla AVI-alueilla erot olivat vähäisiä.

Kaikissa kuntaryhmissä oppilaiden osaaminen oli keskimäärin tasoa B1.2. Maaseutumaisten kuntien oppilaiden kokonaisosaaminen oli merkitsevästi heikompaa kuin kaupunkimaisten kuntien oppilaiden. Pääkaupunkiseudulla opiskelevista oppilaista 85 prosenttia ylsi hyvän osaamisen tasolle tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli B1.2. Muualla Suomessa hyvän osaamisen tason saavutti tai ylitti 78 prosenttia oppilaista ja heidän keskimääräinen osaaminensa oli niin ikään tasolla B1.2.

S2-arvioinnissa tarkasteltiin muiden oppimistulosten arviointien tapaan keskeisinä tasa-arvoindikaattoreina tyttöjen ja poikien osaamisen eroja ja osaamisen alueellista vaihtelua. Alueellista osaamista tarkasteltiin maakuntajakoon pohjautuvilla aluehallintovirastojen (AVI) toimialueilla ja tilastolliseen kuntaryhmitykseen pohjautuvissa kaupunkimaisissa, taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa. Näiden lisäksi tässä arvioinnissa oli mielenkiinnon kohteena osaamisen tarkastelu pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välillä.

6.4.1 Tyttöjen ja poikien osaaminen

S2-oppimäärää opiskelevien tyttöjen ja poikien kokonaisosaamisen jakauma näkyy kuviossa 12.

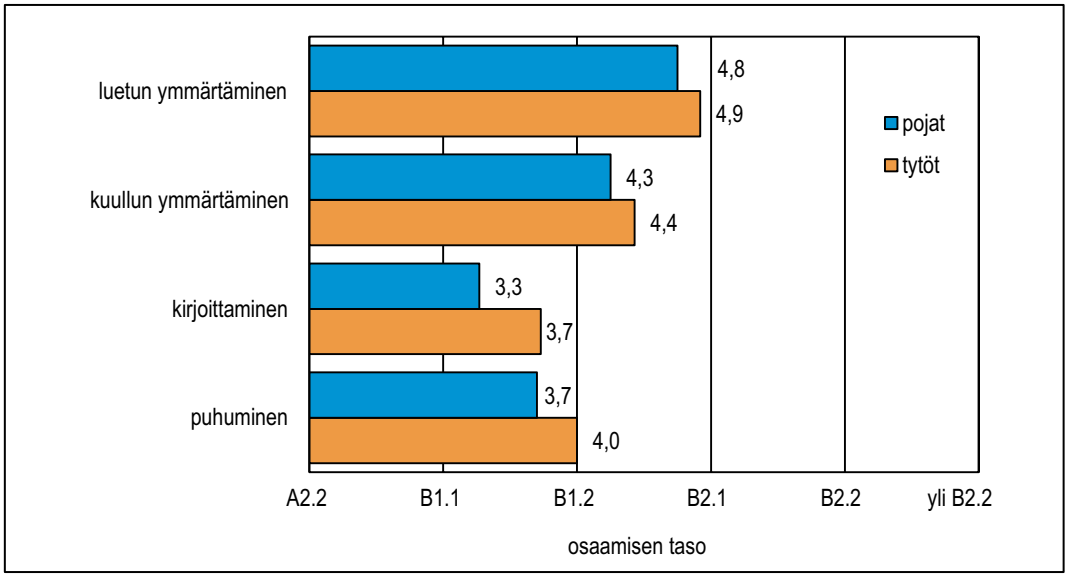


KUVIO 12. Tyttöjen ja poikien osaaminen

Tyttöjen ja poikien osaaminen oli keskimäärin lähes samantasoista, vaikka taitotasoilla B1.1 ja B2.2 erot olivat melko suuriakin. Kokonaisuudessaan tyttöjen ja poikien osaamisen jakaumien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero[34], mutta kummankin ryhmän *keskiarvot* vastasivat taitotasoa B1.2. Keskiarvojen ero oli tilastollisesti merkitsevä mutta ei merkittävä.[35]

Tytöistä 87 prosenttia ja pojista 86 prosenttia saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Poikien joukossa oli kuitenkin hiukan enemmän A-tason osaajia (14 %) kuin tytöissä (12 %). B-tasolla pojat olivat enemmistönä (41 %, tyttöjen osuus 34 %) nimenomaan hyvän osaamisen kriteerien tasoilla B1.1–B1.2, kun taas tytöistä yli puolet (53 %) selkeästi ylitti tuon tason. Tyttöjä (24 %) oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin poikia (15 %) B2.2-tason saavuttaneissa tai sen ylittäneissä oppilaissa.[36]

34 $\chi^2(7) = 25{,}63$; $p = 0{,}001$
35 ANOVA, $F(1; 1528) = 15{,}17$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}10$
36 Binomitestin todennäköisyys $p < 0{,}001$



KUVIO 13. Tyttöjen ja poikien osaaminen kielen osa-alueilla

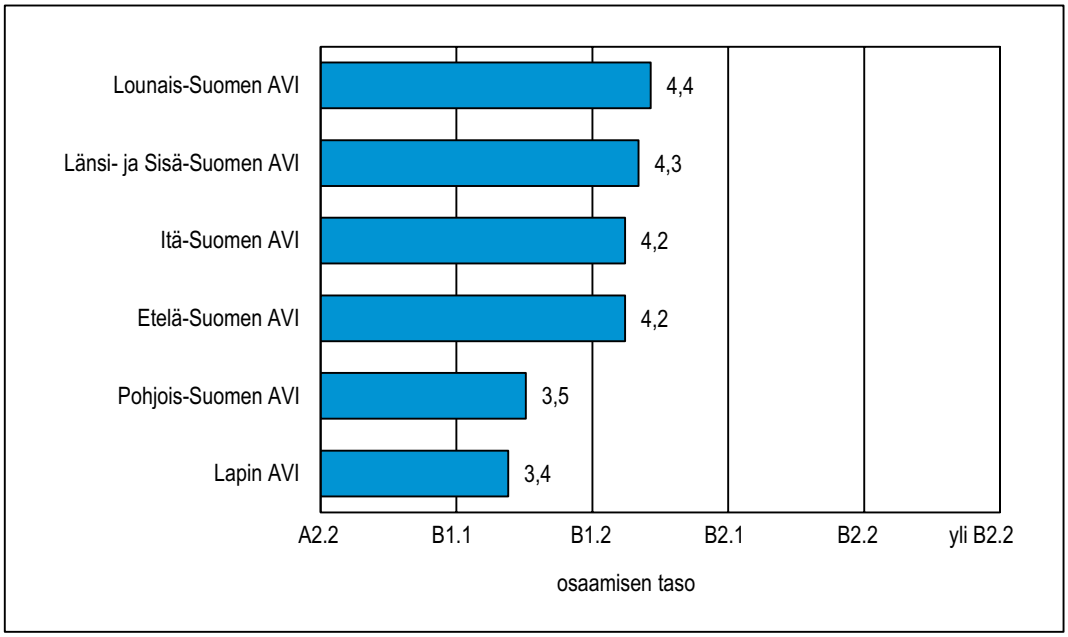
Sekä tyttöjen että poikien keskimääräinen osaaminen luetun ymmärtämisessä oli tasolla B2.1, kuullun ymmärtämisessä B1.2 ja puhumisessa niin ikään B1.2 (kuvio 13). Tyttöjen ja poikien osaamisessa oli tilastollisesti merkitsevä ero jokaisella kielen osa-alueella. Suurimmillaan ero oli kirjoittamisessa, mutta tällöinkin ero oli pientä.[37] Opettajat arvioivat tytöt jonkin verran paremmiksi kuin pojat kaikissa kirjoittamisen tehtävissä.

Osaaminen oli siis varsin tasaisesti jakautunutta tyttöjen ja poikien kesken verrattuna esimerkiksi viimeisimmän äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän arvioinnin tuloksiin, jossa poikien osaaminen oli tyttöjen osaamista heikompaa sekä kirjoittamisessa että kielentuntemuksessa (ks. Harjunen & Rautopuro 2015, 49). S2-arvioinnissa oppilaiden tasavertaista osaamista voi selittää se, että motivaatio toisen kielen oppimiseen lienee sekä pojilla että tytöillä yhtäläinen, koska suomen kielellä on oppilaille merkittävä välinearvo.

37 luetun ymmärtäminen: $F(1; 1524) = 5{,}12$, $p = 0{,}024$, $f = 0{,}06$; kuullun ymmärtäminen: $F(1; 1521) = 3{,}97$, $p = 0{,}047$, $f = 0{,}05$; kirjoittaminen $F(1; 1507) = 30{,}53$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}14$; puhuminen: $F(1; 799) = 4{,}75$, $p = 0{,}03$, $f = 0{,}08$.

6.4.2 Osaamisen tarkastelu alueittain

Eri AVI-alueiden oppilaiden kokonaisosaamisen keskiarvot sijoittuivat taitotasojen B1.1 ja B1.2 välille eli hyvän osaamisen tasolle. Millään AVI-alueella ei tätä tasoa kuitenkaan ylitetty. Oppilaiden kokonaisosaaminen eri AVI-alueilla näkyy kuviossa 14.

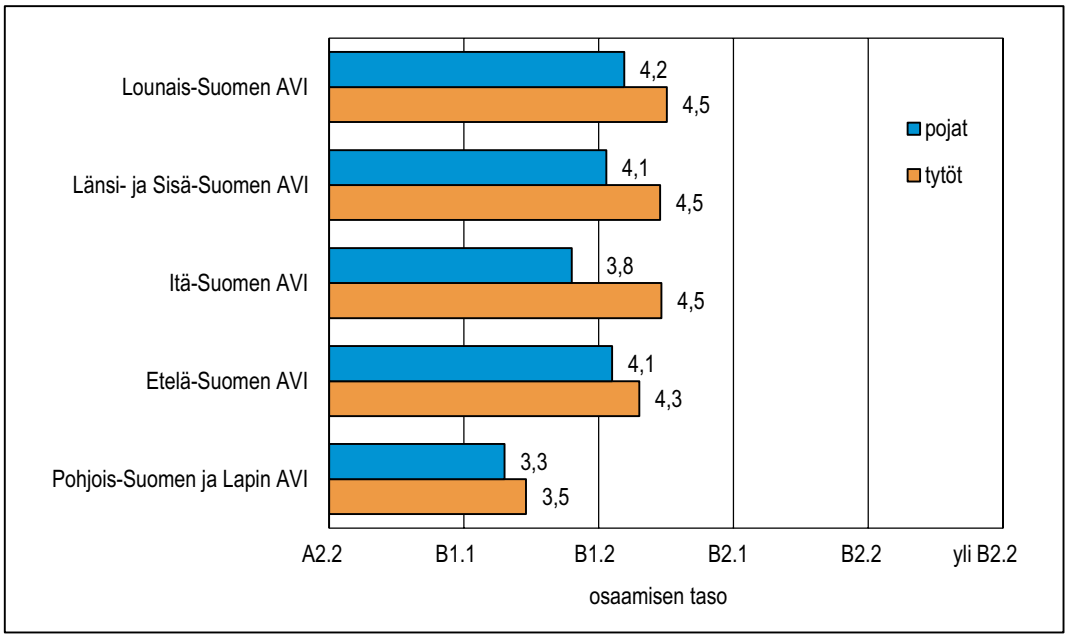


KUVIO 14. Oppilaiden osaaminen AVI-alueilla

Oppilaiden kokonaisosaamisessa eri AVI-alueiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä, joskaan ei merkittävä ero.[38] Pohjois-Suomen AVI-alueen oppilaiden osaaminen oli tilastollisesti merkitsevästi heikompaa kuin Etelä-Suomen, Lounais-Suomen ja Länsi- ja Sisä-Suomen oppilaiden osaaminen.[39] Myös Lapin AVI-alueen oppilaiden osaaminen oli heikompaa kuin muiden AVI-alueiden oppilaiden – Pohjois-Suomen AVI-aluetta lukuun ottamatta. Lapin oppilasmäärästä (n = 13) johtuen erot eivät kuitenkaan olleet merkitseviä. Koska Pohjois-Suomen ja Lapin AVI-alueiden oppilasmäärät olivat pieniä ja oppilaiden kokonaisosaamisen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, alueet yhdistettiin tulosten jatkotarkasteluissa. Tyttöjen ja poikien osaaminen eri AVI-alueilla näkyy kuviossa 15.

38 Brown-Forsythe -testi $F(5; 196{,}53) = 3{,}10$, $p = 0{,}01$, $f = 0{,}05$

39 Tukeyn testi, Pohjois-Suomen AVI-alueen oppilaiden osaaminen vs. Etelä-Suomen ($p = 0{,}002$), Lounais-Suomen ($p = 0{,}001$) ja Länsi- ja Sisä-Suomen ($p = 0{,}002$) AVI-alueiden oppilaiden osaaminen.



KUVIO 15. Tyttöjen ja poikien osaaminen AVI-alueilla

Tytöt olivat parempia kuin pojat kaikilla AVI-alueilla, ja osaamisessa oli tilastollisesti merkitsevä ero. Tytöt olivat kaikilla AVI-alueilla poikia parempia, mutta ero oli pieni.[40] Tyttöjen kokonaisosaamisessa oli selkeä ero, mitä tulee pohjoiseen ja muuhun Suomeen. Pohjoisessa Suomessa tyttöjen osaaminen oli kokonaisen taitotason verran heikompaa (B1.1) kuin tyttöjen osaaminen muualla Suomessa (B1.2). Samoin poikien osaaminen oli taitotason verran heikompaa (B1.1) kuin poikien osaaminen muualla Suomessa (B1.2). Osittain tätä selitti oppilaiden hieman heikompi sosioekonominen tausta[41] ja hieman lyhyempi koulunkäyntiaika Suomessa[42], joskin kummassakin ryhmässä koulunkäyntiaika oli 6–8 vuotta. Lisäksi eroa saattoivat selittää myös pohjoisen Suomen oppilaiden erilaiset kielitaustat.[43] Ero tyttöjen ja poikien osaamisen välillä oli suurinta Itä-Suomen AVI-alueella (tytöt B2.1, ka. 4,5; pojat B1.2, ka. 3,8). Muutoin erot olivat vähäisiä.

40 Kaksisuuntainen ANOVA, sukupuolen päävaikutus $F(1; 1524) = 14{,}79$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}10$

41 Vanhempien koulutustason ja elämäntilanteen perusteella muodostettu yksinkertainen sosioekonominen taustamuuttuja poikkesi pohjoisen Suomen ja muun Suomen välillä tilastollisesti merkitsevästi ($F(1; 1500) = 16{,}41$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}10$).

42 $p = 0{,}006$, $f = 0{,}07$

43 Analyysin yhteydessä pyrittiin löytämään tekijöitä, jotka selittäisivät pohjoisen Suomen muuta maata heikommat tulokset osaamisessa. Monien muuttujien joukosta vain nämä kaksi tekijää osoittautuivat yhdessä selittäviksi tekijöiksi pohjoisen Suomen heikommille tuloksille. Osaltaan tulosta voi selittää se, että pohjoisessa Suomessa oli merkitsevästi vähemmän taustaltaan vironkielisiä oppilaita (2 %) kuin muualla Suomessa (13 %) – vironkielisten S2-osaaminen oli aineistossa yleisesti ottaen korkea. Kokonaisuutena ilmiötä ei kuitenkaan kyetty selittämään oppilasaineiston taustamuuttujilla.

Oppilaiden osaaminen oli pohjoisen Suomen kouluissa tilastollisesti merkitsevästi heikompaa kuin muualla Suomessa kaikilla kielen osa-alueilla.[44] Erot eivät kuitenkaan olleet merkittäviä.[45] Kaikkiaan eri AVI-alueiden välillä ei juurikaan ollut eroja kielen osa-alueiden osaamisessa lukuun ottamatta pohjoisen Suomen oppilaita. Osa-alueista poikkeuksen teki puhuminen, jossa osaamisen vaihtelu oli muita osa-alueita suurempaa. Etelä-Suomen AVI-alueen oppilaiden puhumisen keskimääräinen osaaminen oli tasolla B1.2 (ka. 3,8), Lounais-Suomen oppilaiden niin ikään B1.2 (ka. 4,4), samoin Itä-Suomen oppilaiden (ka. 3,5) ja Länsi- ja Sisä-Suomen oppilaiden osaaminen (ka. 3,8). Pohjoisen Suomen AVI-alueiden oppilaiden puhumisen osaaminen jäi tasolle B1.1 (ka. 3,3).

Valtaosa arviointiin osallistuneista oppilaista asui kaupunkimaisissa kunnissa, ja taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa oppilaita oli yhteensä vain neljä prosenttia (ks. luku 4.1.5). Oppilaiden kokonaisosaamisessa oli eri kuntaryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä ero. Ero ei ollut kuitenkaan merkittävä.[46] Sekä kaupunkimaisissa, taajaan asutuissa että maaseutumaisissa kunnissa oppilaiden osaaminen oli keskimäärin tasoa B1.2. Maaseutumaisten kuntien oppilaiden osaaminen (B1.2, ka. 3,6) oli tilastollisesti merkitsevästi heikompaa kuin kaupunkimaisten kuntien oppilaiden osaaminen (B1.2, ka. 4,3).[47] Erot eri kuntaryhmien välillä olivat suurimmillaan puhumisessa, jossa maaseutumaisten kuntien oppilaiden osaaminen (B1.1, ka. 2,9) erosi yhden taitotason verran kaupunkimaisten kuntien oppilaiden osaamisesta (B1.2, ka. 3,9).[48] Pienimmillään erot olivat kirjoittamisen osa-alueella.

Oppilaista puolet opiskeli pääkaupunkiseudun kouluissa (luku 4.1.5). Heistä 85 prosenttia ylsi hyvän osaamisen tasolle tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaaminen sijoittui tasolle B1.2, jonka saavutti kolmasosa oppilaista. Muualla Suomessa 78 prosenttia oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Neljäsosa heistä ylsi osaamisessa keskimäärin B1.2-tasolle. Pääkaupunkiseudun (B1.2, ka. 4,2) ja muun maan (B.1.2, ka. 4,1) oppilaiden osaamisen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eikä myöskään merkittävää eroa.

44 Tukeyn testi: luetun ymmärtäminen, $p < 0{,}001$; kuullun ymmärtäminen, $p < 0{,}001$; kirjoittaminen, $p = 0{,}022$; puhuminen $p = 0{,}022$.

45 Kaikilla osa-alueilla $f < 0{,}07$.

46 ANOVA, $F(2;1527) = 3{,}47$, $p = 0{,}031$, $f = 0{,}05$

47 Tukeyn testi, $p = 0{,}043$

48 Tukeyn testi, $p = 0{,}041$

6.5 Oppilaaseen liittyvien tekijöiden yhteys osaamiseen

Parhaimmin arvioinnissa suoriutuivat vironkieliset, venäjänkieliset, kiinankieliset ja englanninkieliset oppilaat koulunkäyntiajastaan riippumatta. Heitä heikommin suoriutuneiden erikielisten oppilaiden osaamista selittivät erot oppilaiden sosioekonomisessa taustassa ja yleisessä koulumenestyksessä. Erot eri kieliryhmien osaamisessa olivat tilastollisesti merkitseviä mutta eivät merkittäviä.

Oman äidinkielen opetukseen osallistuneiden ja siihen osallistumattomien oppilaiden osaamisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Oppilaiden koettu suomen kielen osaaminen ja kokonaisosaaminen arvioinnissa olivat pääosin yhdensuuntaisia. Osaamisessaan tasolle B2.2 tai sen ylittävälle tasolle yltäneistä oppilaista lähes jokainen arvioi olevansa *hyvä* tai *erittäin hyvä* suomen kielessä. Vastaavasti A-tasolle sijoittuneista oppilaista 43 prosenttia arvioi osaavansa suomea *kohtalaisesti* tai sitä heikommin.

Suomessa syntyneissä, lyhyemmän ajan koulua käyneistä oppilaista 36 prosenttia jäi osaamisessa B1.2-tason alle, kun koko perusopetuksen suorittaneista oppilaista heitä oli vain 12 prosenttia. Suomessa syntyneiden ja koko peruskoulunsa Suomessa käyneiden oppilaiden osaaminen ei poikennut ennen peruskoulun alkua Suomeen tulleiden ja koko peruskoulun käyneiden oppilaiden osaamisesta.

Valmistavalla opetuksella oli voimakkain vaikutus osaamiseen niillä oppilailla, jotka olivat tulleet kouluun perusopetuksen päättövaiheessa. Näistä oppilaista valmistavaan opetukseen osallistuneiden oppilaiden taitotaso oli B1.1 ja siihen osallistumattomien oppilaiden taitotaso A2.2.

Oppilaista 37 prosenttia oli yhteishaussa hakeutunut lukioon ja 37 prosenttia ammatilliseen koulutukseen. Oppilaista neljä prosenttia oli hakeutunut lisäopetukseen ja kolme prosenttia joko lukioon valmistavaan tai ammatilliseen peruskoulutuksen valmentavaan koulutukseen. Lukioon hakeutuneiden oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli B2.1 ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuneiden oppilaiden osaamisen taso B1.2. Lukioon valmistavaan koulutukseen hakeutuneet oppilaat ylsivät keskimäärin tasolle B1.1 ja ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan koulutukseen hakeutuneet oppilaat tasolle A2.2. Lisäopetukseen hakeutuneiden oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli B1.2.

Oppilaista 66 prosenttia oli ollut jonkinasteisen tuen piirissä 9. luokalla. Näistä oppilaista 61 prosenttia oli saanut opiskeluunsa yleistä tukea, 23 prosenttia tehostettua tukea ja 15 prosenttia erityistä tukea. Yleistä tukea saaneiden oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli B2.1, tehostettua tukea saaneiden oppilaiden B1.2 ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osaamisen taso B1.1. Oppilaista 2,5 prosentilla oli yksilöllistetty S2-oppimäärä. Heidän keskimääräinen osaamisen tasonsa oli A2.2. Oppilaista 47 prosenttia ylsi tasolle B1.1 tai ylitti sen.

Suomen kielen käyttö vapaa-ajalla selitti merkitsevästi niiden oppilaiden osaamista, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli enintään viisi vuotta. Osaamista selitti myös oppilaan sosioekonominen tausta. Jos oppilas oli käynyt Suomessa koulua 1–2 vuotta, ja hänen sosioekonominen taustansa oli korkea, hänen osaamisensa oli tasolla B1.1, kun se matalan sosioekonomisen taustan omaavalla oppilaalla oli A2.2. Jos ensin mainittu oppilas lisäksi käytti vapaa-ajan tilanteissa suomea *vähintään yhtä usein kuin omaa tai jotain muuta kieltä*, hänen osaamisensa ylsi tasolle B1.2. Jos oppilaan koulunkäyntiaika Suomessa oli 3–5 vuotta ja hänellä oli korkea sosioekonominen tausta, hänen osaamisensa oli taitotasoa B1.2. Jos sosioekonominen tausta oli matala, oppilaan osaaminen oli tasolla B1.1. Jos ensin mainittu oppilas lisäksi käytti vapaa-ajan tilanteissa jossain määrin suomea, hänen osaamisensa oli tasolla B2.1.

Oppilaat asennoituvat S2-oppimäärään ja suomen kieleen myönteisesti, tytöt hieman poikia myönteisemmin. Myönteisimmin oppilaat kokivat oppimäärän hyödyllisyyden. Oppimäärästä pitäminen oli lähempänä neutraalia kuin myönteistä. Oppilaat eivät myöskään kokeneet ahdistusta S2-oppimäärän opiskelusta.

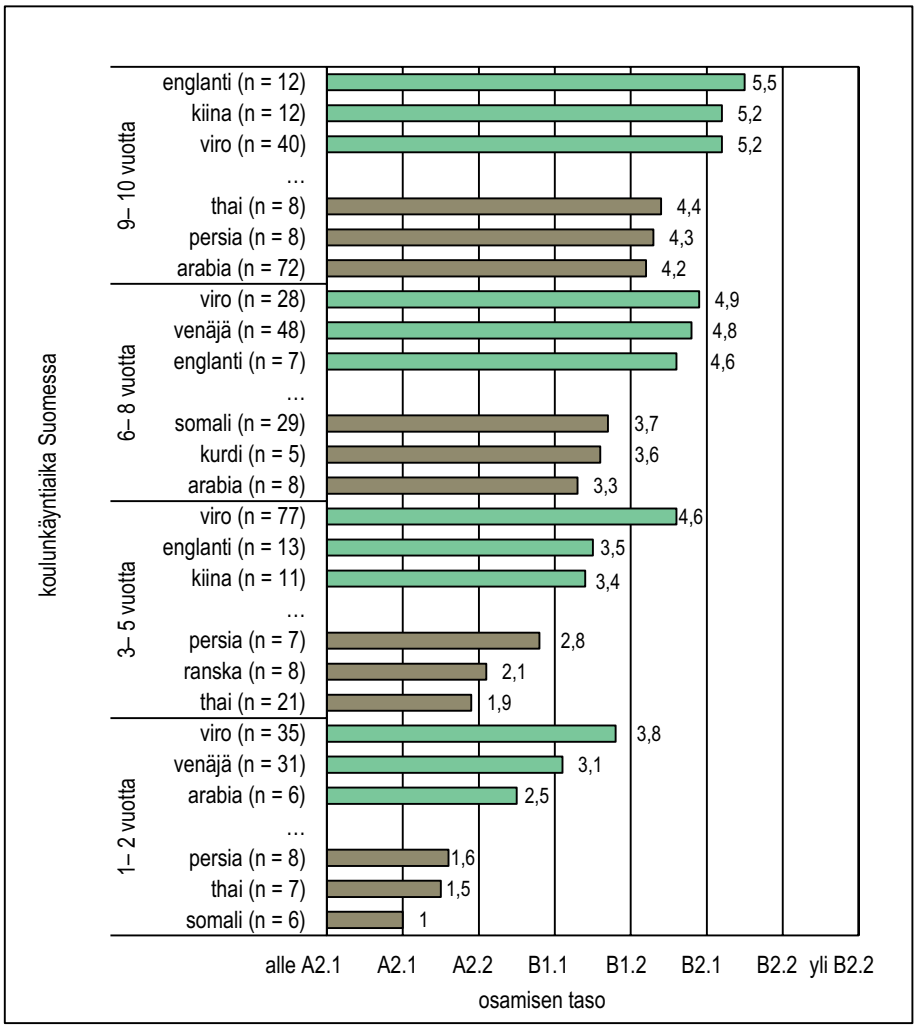
Oppilaiden 9. luokan poissaolojen määrä ei ollut yksiselitteisesti yhteydessä oppilaiden osaamiseen. Myöskään kotitehtäviin käytetty aika ei selittänyt oppilaiden osaamista.

Oppilaaseen liittyvistä tekijöistä tarkastellaan aluksi kielitaustan yhteyttä osaamiseen, koska äidinkieli kuvasi synnyinmaata paremmin oppilaiden monimuotoisuutta. Sen jälkeen kuvataan oman äidinkielen opetukseen osallistumisen yhteyttä osaamiseen, koska oman äidinkielen merkityksen tähdentäminen on eri vuosikymmenten S2-perusteissa (ks. luku 3) kulkenut S2-opetuksen rinnalla toiminnallisen kaksi- tai monikielisyyden edellytyksenä.[49] Lisäksi tarkastellaan toisen sukupolven oppilaiden osaamista, valmistavan opetuksen ja kolmiportaisen tuen yhteyttä osaamiseen, oppilaiden toisen asteen valintoja sekä vapaa-ajan suomen kielen käytön, asennoitumisen ja koulutyön säännöllisyyden yhteyttä osaamiseen.

6.5.1 Kielitausta

S2-arviointiin osallistuneiden oppilaiden nimeämiä äidinkieliä oli yhteensä 76 (ks. luku 5.1). Arvioinnissa tarkasteltiin arvioinnissa parhaiten ja heikoimmin osanneiden kieliryhmien oppilaiden osaamista suhteessa koulunkäyntiaikaan. Tarkastelun ulkopuolelle jätettiin ne kieliryhmät, joiden puhujia oli vain yksi tai kaksi. Kuviossa 16 näkyy eri kieliryhmien oppilaiden osaaminen.

49 Äidinkielen osaamisen merkitykseen toisen kielen oppimisessa on viitattu useissa tutkimuksissa ja raporteissa (ks. esim. Baker 2011; Latomaa 2007b; Lehtinen 2002; Thomas & Collier 2003).



KUVIO 16. Erikielisten oppilaiden osaaminen koulunkäyntiajan mukaan

Parhaimpiin tuloksiin ylsivät viron-, venäjän-, kiinan- ja englanninkieliset oppilaat koulunkäyntiajasta riippumatta. Vironkielisten oppilaiden osaamista selittänee ensisijaisesti läheinen kielisukulaisuus. Englannin-, kiinan- ja venäjänkieliset oppilaat ylsivät kuitenkin koulunkäyntiajastaan riippumatta lähes yhtä hyviin tuloksiin kuin vironkieliset oppilaat. Kyseisten kielitaustojen oppilaita yhdisti ensisijaisesti se, että heidän sosioekonominen taustansa (ks. luku 6.6)[50] oli erittäin merkitsevästi parempi kuin muiden kieliryhmien oppilaiden.[51]. Venäjän-, kiinan- ja englanninkieliset

50 Oppilaan sosioekonomisella taustalla tarkoitetaan tässä raportissa vanhempien koulutusta ja elämäntilannetta, joita tiedusteltiin oppilaiden taustalomakkeessa (ks. luku 6.6.2).

51 ANOVA, selittäjänä kieliryhmän viro-venäjä-englanti-kiina dummy-muuttuja, $F(1; 1500) = 88{,}46$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}24$

oppilaat käyttivät myös merkittävästi vähemmän suomea vapaa-ajan eri konteksteissa[52] ja muita ryhmiä enemmän omaa äidinkieltään kotona.[53] Näiden kieliryhmien oppilaat olivat myös koulumenestykseltään parempia: muun koulumenestyksen kanssa korreloiva matematiikan arvosana oli heillä korkeampi kuin muiden kieliryhmien oppilailla.[54] Lisäksi voi olettaa, että näissä kieliryhmissä myös myöhemmin perusopetukseen tulleiden oppilaiden aiempi koulunkäyntihistoria tuki heidän opiskeluaan.[55]

Alle B1.2- ja B1.1-tasoisesti osanneiden oppilaiden kieliryhmät vaihtelivat koulunkäyntiajan mukaan. Näiden kieliryhmien oppilailla oli merkittävästi matalampi sosioekonominen tausta kuin muiden kieliryhmien oppilailla.[56] He puhuivat kotonaan hieman enemmän suomea[57] kuin äidinkieltään ja heidän yleinen koulumenestyksensä matematiikan arvosanan perusteella oli merkitsevästi, joskaan ei merkittävästi, heikompi kuin muiden kieliryhmien oppilailla.[58] Kieliryhmien perusteella voi myös olettaa, että erityisesti myöhemmin perusopetukseen tulleiden oppilaiden aikaisempi koulunkäyntitausta on ollut vaihteleva ja rikkonainen.

Kuten luvussa 4.1.5 todettiin, S2-arviointiin osallistuivat myös ne oppilaat (n = 26), jotka opiskelivat kouluissa, joiden opetuskieli on muu kuin suomi. Näistä oppilaista puolet saavutti hyvän osaamisen tason B1.1 tai ylitti sen, ja puolet jäi A-tasolle. Keskimääräinen taitotaso A-tasolla oli A2.1. Tulos oli siis kaikkiaan heikompi kuin arvioinnin kokonaistulos. Tämä herättää kysymyksen siitä, onko saman S2-oppimäärän mukaan opiskelu tarkoituksenmukaista siinä tapauksessa, että koulun opetuskieli ei suoraan tue oppilaan suomen kielen oppimista.

6.5.2 Osallistuminen oman äidinkielen opetukseen

Oman äidinkielen opetukseen oli 9. luokalla osallistunut 57 prosenttia oppilaista. Yleisin syy opetukseen osallistumattomuuteen oppilailla oli se, että he osasivat äidinkieltään mielestään riittävästi (51 %). Venäjän-, viron- ja somalinkieliset oppilaat olivat valinneet useimmin tämän vaihtoehdon. Viidennes oppilaista (22 %) ei ollut osallistunut, koska opetusta ei ollut järjestetty. Kahdeksaa prosenttia oppilaista oman äidinkielen opiskelu ei kiinnostanut, ja niin ikään kahdeksalle prosentille oppilaista ei sopinut opetusaika. Opetukseen osallistuneiden ja osallistumattomien oppilaiden osaaminen näkyy kuviossa 17.

52 ANOVA, $F(1; 1518) = 113{,}37$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}27$

53 ANOVA, $F(1; 1518) = 76{,}22$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}22$

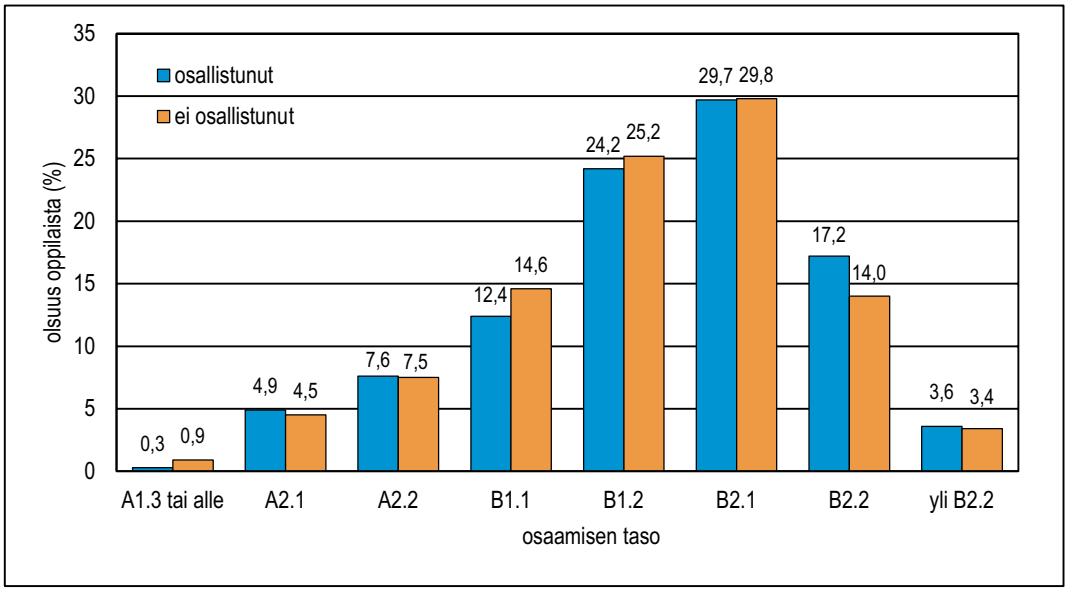
54 ANOVA, $F(1; 1472) = 14{,}43$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}10$

55 Regressioanalyysia varten kaikki kielet muutettiin dummy-muuttujiksi – kuuluuko kieliryhmään vai ei. Kaikkiaan 17 suurimmasta kieliryhmästä analyysi nosti esiin kuusi positiiviseen ja kolme negatiiviseen suuntaan vaikuttavaa kieliryhmää. Keskimääräistä parempaa osaamista osoittivat suomi, vietnam, viro, kurdi, albania ja venäjä. Kielten järjestys on regressioanalyysin kertomaan keskiarvojen eroon perustuva. Koska venäjänkielisissä oli monentasoisia oppilaita, keskimääräinen *hyöty* tähän kieliryhmään kuulumisesta oli selvästi vähäisempi kuin esimerkiksi suomen- tai vironkielisten, joiden ryhmissä selvästi useammat oppilaat olivat hyviä.

56 ANOVA, selittäjänä kieliryhmän arabia-persia-somali-thai dummy-muuttuja, $F(1; 1500) = 71{,}92$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}22$

57 ANOVA, $F(1; 1500) = 28{,}65$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}14$

58 ANOVA, $F(1; 1472) = 9{,}05$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}08$



KUVIO 17. Osaaminen ja oman äidinkielen opetukseen osallistuminen

Oman äidinkielen opetukseen osallistuneiden ja osallistumattomien oppilaiden osaaminen oli sangen tasavahvaa, eikä oppilaiden kokonaisosaamisessa ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.[59] Tulosta tarkasteltaessa on syytä huomioida, että oman äidinkielen opetukseen osallistumista koskeva kysymys koski oppilaan tilannetta 9. luokalla, eikä oppilailta kysytty, olivatko he jossain vaiheessa perusopetustaan osallistuneet oman äidinkielen opetukseen.

Tulos ei myöskään kerro siitä, että oman äidinkielen merkitys sinänsä olisi vähäinen suhteessa toisen kielen oppimiseen. Voidaan ajatella, että oppilaiden mahdolliset transnationaaliset verkostot (ks. Vertovec 2001) mahdollistavat oman äidinkielen käytön erilaisissa yhteisöissä ja tukevat siten oman äidinkielen kehittymistä (Hakulinen & Kalliokoski 2009, 88–89). Tosin tässä arvioinnissa suomen kielen osuus oppilaiden sosiaalisessa mediassa käyttämien kielten painotuksissa oli melko tasavahva ja joissain tilanteissa vahvempikin kuin oman äidinkielen tai muun kielen osuus (ks. luku 5.2). Oppilaista lähes 80 prosenttia käytti kuitenkin kotona aikuisten kanssa eniten omaa äidinkieltään ja sisarusten kanssa 44 prosenttia, joten oma äidinkieli oli oppilaiden kielellisessä repertuaarissa kuitenkin keskeisellä sijalla.

6.5.3 Koettu suomen kielen osaaminen

Oppilaiden arvio itsestään suomen kielen osaajina (ks. luku 5.2) vastasi yleisesti ottaen S2-arvioinnin tuloksia (taulukko 12).

59 ANOVA, $F(1; 1498) = 1{,}92$, $p = 0{,}166$

TAULUKKO 12. Oppilaiden arvio omasta suomen kielen taidosta suhteessa osaamisen tasoon

		suomen kielen osaaminen (luen, ymmärrän, kirjoitan, puhun)					
taitotaso		en lainkaan	huonosti	kohtalaisesti	hyvin	erittäin hyvin	yhteensä
A1.3 tai alle	yhteensä	1		5	4	1	11
	rivi-%	9,1		45,5	36,4	9,1	100,0 %
	sarake-%	33,3		3,1	0,6	0,1	0,7 %
A2.1	yhteensä	1	7	31	29	6	74
	rivi-%	1,4	9,5	41,9	39,2	8,1	100,0 %
	sarake-%	33,3	63,6	19,1	4,4	0,9	4,9 %
A2.2	yhteensä	1	4	36	59	16	116
	rivi-%	0,9	3,4	31,0	50,9	13,8	100,0 %
	sarake-%	33,3	36,4	22,2	8,9	2,3	7,60 %
B1.1	yhteensä			36	130	39	205
	rivi-%			17,6	63,4	19,0	100,0 %
	sarake-%			22,2	19,5	5,7	13,5 %
B1.2	yhteensä			38	197	141	376
	rivi-%			10,1	52,4	37,5	100,0 %
	sarake-%			23,5	29,6	20,7	24,7 %
B2.1	yhteensä			15	171	265	451
	rivi-%			3,3	37,9	58,8	100,0 %
	sarake-%			9,3	25,7	38,9	29,6 %
B2.2	yhteensä			1	66	171	238
	rivi-%			0,4	27,7	71,8	100,0 %
	sarake-%			0,6	9,9	25,1	15,6 %
yli B2.2	yhteensä				10	42	52
	rivi-%				19,2	80,8	100,0 %
	sarake-%				1,5	6,2	3,4 %
yhteensä		3	11	162	666	681	1523
		0,2 %	0,7 %	10,6 %	43,7 %	44,7 %	100,0 %
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

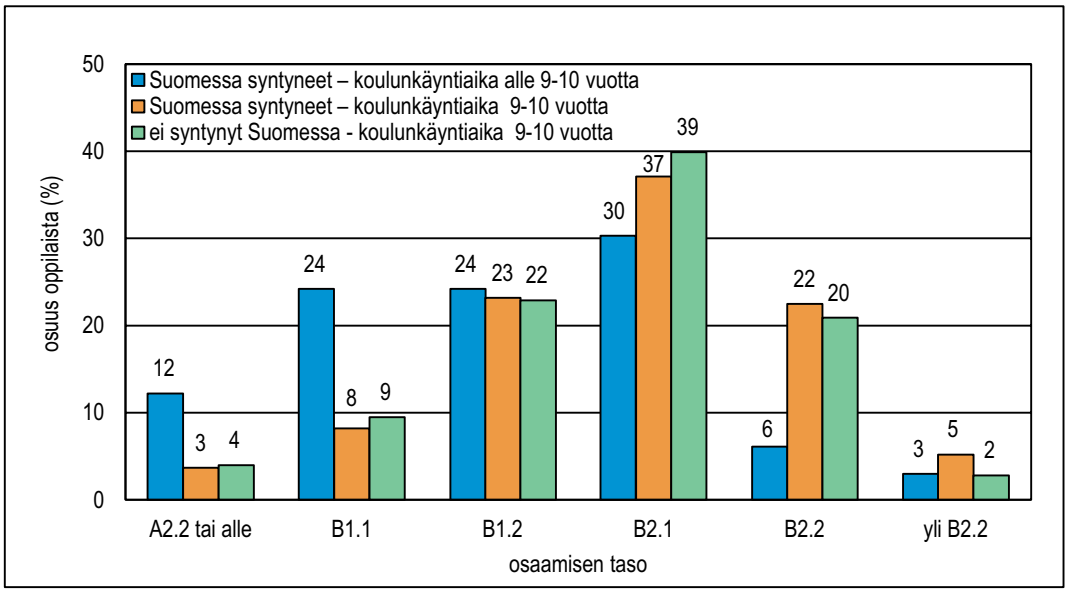
Lähes jokainen arvioinnissa ylimmille taitotasoille sijoittuneista oppilaista arvioi osaavansa suomea kaikkiaan *hyvin* tai *erittäin hyvin*. Vastaavasti A-tasolle sijoittuneista oppilaista 43 prosenttia (n = 86) arveli osaavansa suomea *kohtalaisesti* tai sitä heikommin. Oppilaista kahdeksan prosenttia (n = 115) osasi mielestään suomea *hyvin* tai *erittäin hyvin*, mutta heidän osaamisensa jäi A-tasolle (ks. taulukon lohenpunainen osa). Oppilaiden määrä viittaa siihen, että heidän käsityksensä suomen kielen osaamisesta ei vastannut heidän todellista osaamistaan eikä johtunut esimerkiksi tietoisesta alisuoriutumisesta. Näiden oppilaiden taustatekijöistä ei noussut mitään heitä yhdistävää selittävää tekijää.

6.5.4 Koulupolut

Oppilaiden koulupolut Suomessa olivat ennen 9. luokkaa olleet eripituisia ja vaiheiltaan erilaisia. Yli puolet oppilaista oli käynyt koko perusopetuksensa Suomessa, mutta kaikki Suomessa syntyneet oppilaat eivät olleet opiskelleet koko perusopetustaan suomalaisessa peruskoulussa. Oppilaista 47 prosenttia oli aloittanut koulupolkunsa valmistavasta opetuksesta. Myös oppilaiden perusopetuksen jälkeiset suunnat poikkesivat toisistaan. Seuraavaksi tarkastellaan toisen sukupolven oppilaiden osaamista, valmistavan opetuksen yhteyttä oppilaiden osaamiseen sekä osaamista suhteessa oppilaiden perusopetuksen jälkeisiin valintoihin.

Toisen sukupolven oppilaiden osaaminen

Luvussa 5.1 todettiin, että 11 prosenttia Suomessa syntyneistä oppilaista ei ollut käynyt koko peruskoulua Suomessa. Toisen sukupolven oppilaiksi määriteltiin ne, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli 9–10 vuotta riippumatta heidän synnyinmaastaan. Suomessa syntyneiden ja toisen sukupolven oppilaiden osaaminen näkyy kuviossa 18.



KUVIO 18. Toisen sukupolven oppilaiden osaaminen

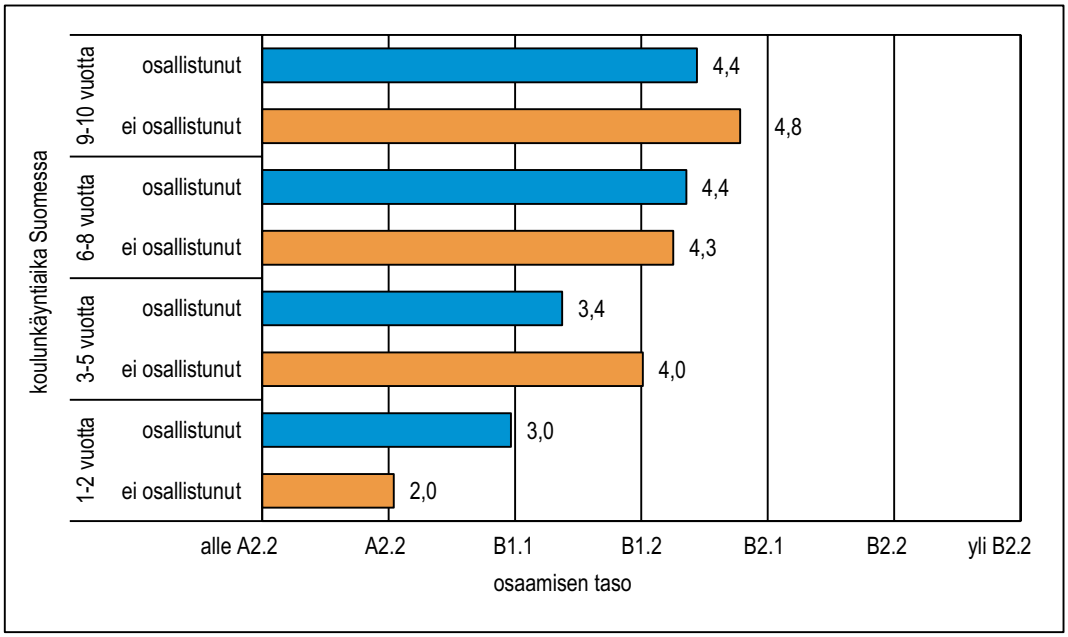
Lyhyemmän ajan koulua käyneistä Suomessa syntyneistä oppilaista 36 prosenttia jäi osaamisessa B1.2-tason alapuolelle, kun koko perusopetuksen suorittaneissa heitä oli vain 12 prosenttia. Vastaavasti taitotasolle B2.2 tai sen yli sijoittui vähemmän aikaa Suomessa koulua käyneistä oppilaista yhdeksän prosenttia, kun koko peruskoulun suorittaneista oppilaista 28 prosenttia

sijoittui tälle tasolle. Erot olivat merkitseviä ja merkittäviä.[60] Lyhyemmän koulupolun kulkeneille Suomessa syntyneille oppilaille haastavinta oli kirjoittaminen, jossa 29 prosenttia oppilaista jäi A-tasolle. Toiseksi haastavinta oli kuullun ymmärtäminen, jossa A-tasolle sijoittui 21 prosenttia oppilaista.

Suomessa syntyneiden ja koko peruskoulunsa Suomessa käyneiden oppilaiden ja niiden oppilaiden, jotka olivat syntyneet muualla, mutta käyneet Suomessa koko peruskoulun, osaamisessa ei ollut eroa.[61] Suomessa syntyneiden ja koko peruskoulun Suomessa käyneiden oppilaiden osuus oli hieman suurempi vain ylimmillä taitotasoilla verrattuna niihin oppilaisiin, jotka ovat tulleet Suomeen ennen peruskoulun alkua. Ero oli suuntaa antava vain tasolla yli B2.2.[62]

Valmistavaan opetukseen osallistuminen

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen, jota annetaan niille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden kielitaito ja/tai muut valmiudet eivät riitä esi- tai perusopetuksessa opiskeluun (OPH 2015), oli osallistunut 47 prosenttia oppilaista. Valmistavaan opetukseen osallistuneiden ja osallistumattomien oppilaiden osaaminen koulunkäyntiajan mukaan näkyy kuviossa 19.



KUVIO 19. Osaaminen ja valmistavaan opetukseen osallistuminen koulunkäyntiajan mukaan

60 $\chi^2(5) = 32{,}87$, $p < 0{,}001$, $w = 0{,}23$ (keskisuuri)
61 $\chi^2(5) = 3{,}25$, $p = 0{,}43$, $w = 0{,}07$ (pieni olisi 0,10)
62 Binomitodennäköisyys $p_{BIN} = 0{,}08$

Valmistavalla opetuksella oli selvästi – ja oletusarvoisesti – voimakkain vaikutus niiden oppilaiden (n = 136) osaamiseen, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli vain 1–2 vuotta. Tässä ryhmässä valmistavaan opetukseen osallistuneiden oppilaiden osaaminen oli tasolla B1.1, kun se valmistavaan opetukseen osallistumattomilla oppilailla oli A2.2. Ero oli merkittävä.[63] Tulos vahvistaa valmistavan opetuksen välttämättömyyttä oppilaan kielitaidon kehittymisen tukena erityisesti myöhään perusopetukseen tulleille oppilaille. Valmistavaan opetukseen osallistumisella ei ollut vaikutusta kaikkien oppilaiden osaamiseen enää perusopetuksen päättövaiheessa; esimerkiksi 3–5 vuotta koulua käyneiden, valmistavaan opetukseen *osallistuneiden* oppilaiden osaamisen taso jäi alhaisemmaksi kuin *ilman sitä* perusopetuksessa opiskelleiden. Erot olivat merkitseviä, mutta eivät välttämättä merkittävän suuria.[64] On tosin mahdollista, että osa arvioinnissa hyvin osanneista oppilaista ei enää muistanut tai hahmottanut osallistuneensa valmistavaan opetukseen, koska se oli voitu järjestää esimerkiksi suoraan perusopetukseen integroituna.

Pohdinnan aihetta antaa kuitenkin se, että jopa 19 prosenttia valmistavaan opetukseen osallistuneista oppilaista ei perusopetuksen päättyessä ylittänyt taitotasoa A1.3–A2.1, joka on kielen osaamisen tavoite valmistavan opetuksen päättyessä. Tätä selittää juuri oppilaiden vähäinen koulunkäyntiaika, mutta myös oppilaiden sosioekonominen tausta (ks. luku 6.6.2).

Toisen asteen valinnat

S2-arviointiin osallistuneet oppilaat jakautuivat toisen asteen valinnoissaan oleellisesti eri tavalla kuin 9. luokan päättäneet oppilaat valtakunnallisesti. Opetushallituksesta saadun tiedon mukaan oppilaista 37 prosenttia oli pyrkinyt lukioon ja 37 prosenttia ammatilliseen koulutukseen. Vuonna 2013 kaikista peruskoulun päättäneistä oppilaista 51 prosenttia pyrki lukioon ja 40 prosenttia ammatilliseen koulutukseen. Luvut ovat olleet samansuuntaisia vuosina 2005–2013.[65]

Tasaisemman jakauman lisäksi oleellinen ero oli oppilaiden opintojen jatkumossa toiselle asteelle. Valtakunnallisesti 9. luokan oppilaista vain yhdeksän prosenttia oppilaista ei vuonna 2013 jatkanut suoraan tutkintotavoitteista opiskelua, mutta S2-arviointiin osallistuneissa oppilaissa heitä oli 26 prosenttia. Ero on merkittävä.[66] Sitä selittävät oppilaiden hakeutuminen lisäopetukseen (4 %) ja lukioon valmistavaan tai ammatilliseen peruskoulutuksen valmentavaan koulutukseen (3 %) sekä se, että lähes kymmenestä prosentista oppilaita ei ollut saatavilla tietoa. Tämä johtui osaksi siitä, että joidenkin S2-arviointiin osallistuneiden oppilaiden koulujen oppilashallinto-ohjelmassa oli ollut tarkennetietona *suomi äidinkielenä*, jolloin heidän tietonsa eivät olleet käytettävissä toisen asteen valintatiedon osalta (Katariina Männikkö, Opetushallitus, sähköposti 8.2.2016). Oppilaista kaikkiaan 9,5 prosenttia ei ollut yhteishaussa hakeutunut tai päässyt lainkaan toisen asteen koulutukseen. Taulukossa 13 näkyvät oppilaiden perusopetuksen jälkeiset valinnat ja osaamisen taso.

63 DTA, ANOVA, $F(1; 138) = 7{,}24$, $p = 0{,}024$, $f = 0{,}23$

64 DTA, ANOVA, ryhmä 3–5 vuotta: $F(1; 371) = 11{,}57$, $p = 0{,}02$, $f = 0{,}18$
DTA, ANOVA, ryhmä 9–10 vuotta: $F(1; 789) = 14{,}84$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}14$

65 Luvut ovat vuodelta 2013 viimeksi tarkistusta aineistosta (Tilastokeskus 2015b).

66 Yhteensopivuustesti, $\chi^2(1) = 45{,}1$, $p < 0{,}001$, $w = 0{,}28$

TAULUKKO 13. Osaaminen ja toisen asteen opintoihin hakeutuminen

perusopetuksen jälkeiset opinnot Tilastokeskuksen aineiston perusteella					
taitotaso		ei tiedossa	ei hakenut/päässyt tai peruttu	yhteensä	hakeutunut koulutukseen
A1.3 tai alle	yhteensä	4	5	9	2
	rivi-%	44,4	55,6	100,0	18,2 %
	sarake-%	2,6	3,4	3,0	0,2 %
A2.1	yhteensä	17	17	34	40
	rivi-%	50,0	50,0	100,0	54,1 %
	sarake-%	11,0	11,7	11,3	3,3 %
A2.2	yhteensä	20	16	36	81
	rivi-%	55,6	44,4	100,0	69,2 %
	sarake-%	12,9	11,0	12,0	6,6 %
B1.1	yhteensä	23	23	46	162
	rivi-%	50,0	50,0	100,0	77,9 %
	sarake-%	14,8	15,9	15,3	13,2 %
B1.2	yhteensä	34	37	71	306
	rivi-%	47,9	52,1	100,0	81,2 %
	sarake-%	21,9	25,5	23,7	24,9 %
B2.1	yhteensä	25	35	60	391
	rivi-%	41,7	58,3	100,0	86,7 %
	sarake-%	16,1	24,1	20,0	31,8 %
B2.2	yhteensä	27	10	37	202
	rivi-%	73,0	27,0	100,0	84,5 %
	sarake-%	17,4	6,9	12,3	16,4 %
yli B2.2	yhteensä	5	2	7	46
	rivi-%	71,4	28,6	100,0	86,8 %
	sarake-%	3,2	1,4	2,3	3,7 %
yhteensä	yhteensä	155	145	300	1230
	rivi-%	51,7 %	48,3 %	100,0 %	80,4 %
	sarake-%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

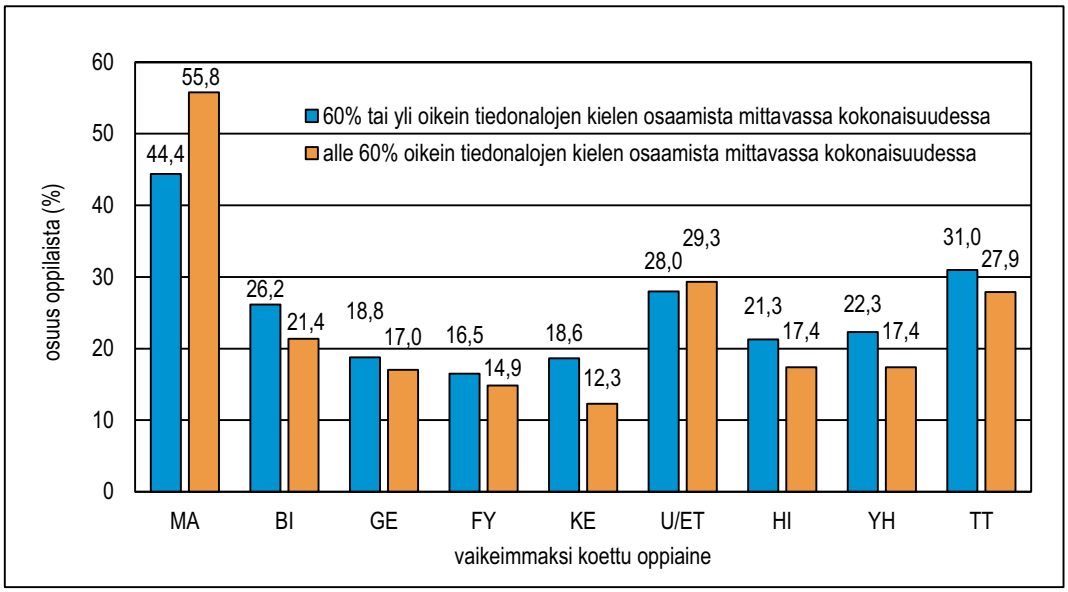
Lukioon hakeutuneiden oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli B2.1 ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuneiden oppilaiden B1.2. Lukioon valmistavaan koulutukseen hakeutuneet oppilaat ylsivät keskimäärin tasolle B1.1 ja ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan koulutukseen hakeutuneet oppilaat tasolle A2.2. Lisäopetukseen hakeutuneiden oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli tasoa B1.2. Haastavaa oppilaiden opiskelun jatkumon näkökulmasta on se, että lähes kymmenen prosenttia S2-arviointiin osallistuneista oppilaista ei ollut sijoittunut lainkaan perusopetuksen jälkeisiin opintoihin.

6.5.5 Oppimisen haasteet

Oppimisen haasteiden yhteyttä oppilaiden osaamiseen tarkastellaan oppilaiden vaikeimmiksi kokemien oppiaineiden ja tiedonalojen kielen sekä heidän saamansa oppimisen tuen näkökulmista.

Vaikeiksi koetut oppiaineet ja tiedonalojen kieli

Oppilaiden tiedonalojen kielen osaamista tarkasteltiin luvussa 6.3 ja todettiin oppilaiden osanneen sitä keskimäärin erittäin hyvin (ratkaisuosuuksien tyyppiarvo oli 90 %:n molemmin puolin). Kuitenkin oppilaista oli 18 prosenttia niitä, joiden osaaminen jäi tiedonalojen kielen kokonaisuudessa hyvin alhaiseksi. Arvelujen varaan jää, missä määrin nämä oppilaat olivat saavuttaneet esimerkiksi reaaliaineiden tavoitteet perusopetuksen loppuun mennessä. Tiedonalojen kielen näkökulmaa hahmotettiin myös kysymällä oppilailta heidän vaikeiksi kokemiaan oppiaineita. Kaikki oppilaat pitivät matematiikkaa haasteellisimpana. Matematiikassa myös ero tiedonalan kielen osaamisen ryhmien (60 % ylittäneet ja alittaneet) välillä oli suurin verrattuna muihin oppiaineisiin, mikä näkyy kuviossa 20.



KUVIO 20. Tiedonalojen kielen osaaminen ja oppilaan vaikeimmaksi kokema oppilaine

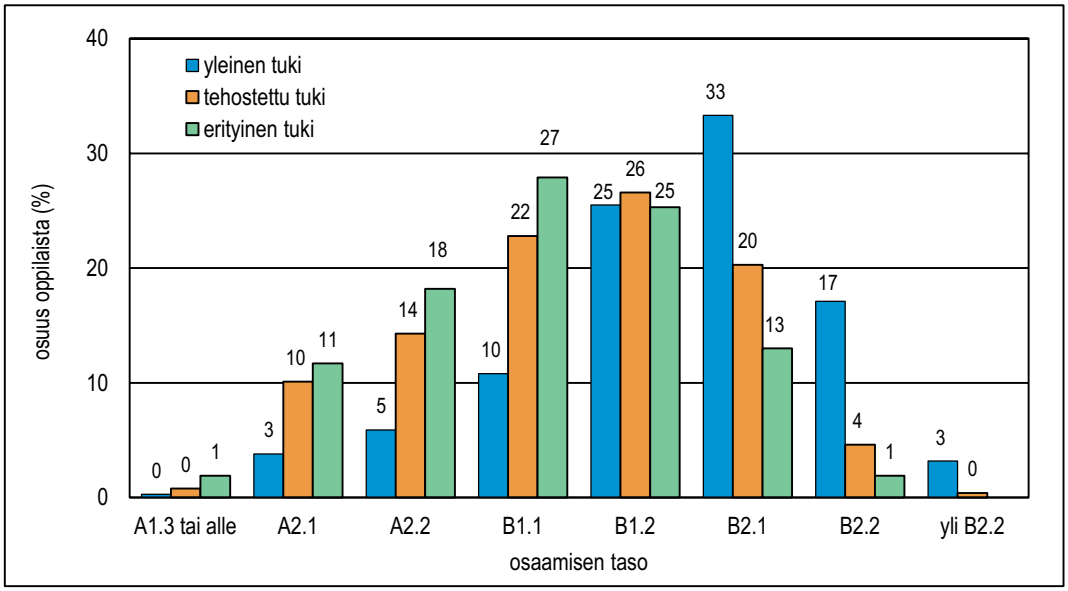
Niistä oppilaista, jotka saivat vähintään 60 prosenttia tiedonalan kielen osaamista mittaavan kokonaisuuden kokonaispistemäärästä, 44 prosenttia piti matematiikkaa vaikeimpana oppiaineena. Vastaavasti niistä oppilaista, jotka saivat alle 60 prosenttia kokonaispistemäärästä, 56 prosenttia piti matematiikkaa vaikeimpana oppiaineena. Kaikkiaan ne oppilaat, joiden osaaminen oli tiedonalan kielen kokonaisuudessa parempaa (60 % tai enemmän oikein), pitivät kaikkia oppiaineita hieman

vaikeampina kuin ne, joiden osaaminen oli heikompaa. Näin ehkä siksi, että hyvin osanneet oppilaat olivat opiskelleet perusopetuksessa kauemmin ja tiedostivat selkeämmin eri oppiaineiden opiskelun kielelliset haasteet. Poikkeuksena olivat uskonto ja elämänkatsomustieto, jossa eroja oppilaiden välillä ei ollut. Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että oppilaat kokivat eri oppiaineet lähes yhtä vaikeiksi riippumatta siitä, miten hyvin he olivat suoriutuneet tiedonalan kielen osaamista mittaavassa kokonaisuudessa.

Oppimisen tuki

Arviointiin osallistuneista oppilaista 66 prosenttia (n = 1018) oli ollut jonkinasteisen tuen[67] piirissä 9. luokalla. Näistä oppilaista 61 prosenttia (n = 627, joista 327 tyttöä ja 300 poikaa) oli saanut opiskeluunsa yleistä tukea, 23 prosenttia (n = 237, joista 97 tyttöä ja 140 poikaa) tehostettua tukea ja 15 prosenttia (n = 154, joista 59 tyttöä ja 95 poikaa) erityistä tukea.

Oppilaan taustalomakkeessa opettajaa ei pyydetty yksilöimään tuen kohdistumista, määrää tai kestoa 9. luokan aikana. Yleisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen vaikeuksien syyt ovat samankaltaiset kuin kantaväestöllä, mutta voivat johtua myös kulttuuri- ja kielisidonnaisista tekijöistä (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 39). Tämä todentui opettajien vastauksissa, joiden mukaan yksi keskeisimmistä yhteistyön aiheista oli oppilaan kielitaidon ongelmat (68 %), ja 60 prosenttia opettajista mainitsi myös yhteistyön oppilaan oppimisvaikeuksissa. Eri tukimuotoihin osallistuneiden oppilaiden osaamisen jakaumat näkyvät kuviossa 21.



KUVIO 21. Osaaminen ja kolmiportainen tuki

67 Kolmiportaista tukea koskevat perusopetuslain muutokset (Valtioneuvosto 2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutokset ja täydennykset (OPH 2010) ovat tulleet voimaan vuoden 2011 alussa. Tuki jakaantuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen.

Yleistä tukea saaneiden oppilaiden tyypillisin osaamisen taso oli B2.1, tehostettua tukea saaneiden B1.2 ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden B1.1. Jakaumat poikkeavat selvästi toisistaan, mikä kertoo siitä, että tarvittava tuki on kohdistunut oikein sitä tarvitseville oppilaille. Yleistä tukea saaneiden oppilaiden kokonaisosaaminen oli korkeinta: 89,9 prosenttia saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Myös tehostetun tuen piirissä olleet oppilaat osasivat kaikkiaan hyvin. Heistä 75 prosenttia saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Heidän joukossaan oli kuitenkin huomattavasti vähemmän B2.2-tason saavuttaneita tai sen ylittäneitä oppilaita. Niin ikään erityistä tukea saaneista oppilaista 68 prosenttia saavutti hyvän osaamisen tason tai ylitti sen.

S2-arvioinnissa 2,5 prosentilla oppilaista (n = 38, joista 12 tyttöä ja 26 poikaa) oli yksilöllistetty S2-oppimäärä. Keskeisimpinä syinä yksilöllistämiseen opettajat olivat maininneet laaja-alaiset oppimisvaikeudet (45 %), riittämättömän kielitaidon (22 %) ja vähäisen koulunkäyntiajan (11 %). S2-oppimäärän yksilöllistämine on harvoin tarpeen, koska oppimäärä sinällään mahdollistaa yksilöllisen ja joustavan etenemisen ja tavoitteiden asettamisen. Toisaalta lainsäädäntö ei sulje pois minkään oppimäärän yksilöllistämistä, jos oppilaalla on erityisen tuen päätös. (Leena Nissilä, Opetushallitus, sähköposti 21.9.2015.) Yksilöllistetyn oppimäärän mukaan opiskelleiden oppilaiden keskimääräinen taitotaso oli A2.2. Oppilaista 53 prosenttia jäi A-tasolle, mutta 47 prosenttia ylsi tasolle B1.1 tai ylitti sen. Tuloksen perusteella S2-oppimäärän yksilöllistämisen tarvetta tulisi vastaisuudessa siis harkita entistä huolellisemmin.

Tulkinnan haasteena on se, että ei tiedetä, miten heikkoa oppilaiden osaaminen olisi ollut ilman tehostettua tai erityistä tukea. Tuen muotoja esimerkiksi luokkamuotoiselle erityisopetukselle tulisi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteen aina miettiä tarkkaan, koska se tuo oppilaalle toisen vähemmistöidentiteetin, eikä opetuksessa ole aina mahdollisuutta huomioida riittävästi kaksi- tai monikielisyyden näkökulmaa (ks. Kuukka & Agge 2009, 99). Lisäksi viestinnällisen *erilaisuuden* ja viestinnän *häiriön* erottaminen on lähtökohtaisesti oleellista oppilaan tarvitseman tuen harkinnassa (vrt. Baker 2011).

6.5.6 Suomen kielen käyttö vapaa-ajalla

Oppilaan eri kielten käyttöä vapaa-ajalla kuvattiin jo luvussa 5.2. Tässä luvussa tarkastellaan tämän niin sanotun kieli-indeksin (vrt. Aikio 1988; Silverström & Rautopuro 2015) [68] yhteyttä osaamiseen oppilaan käyttämän suomen kielen näkökulmasta. Taulukossa 14 näkyvät tyttöjen ja poikien kieli-indeksin osatekijöiden keskiarvot.

68 Kieli-indeksiä on käytetty säännöllisesti modersmål och litteratur -oppimäärän arvioinneissa vuodesta 2004 lähtien (Silverström 2004; 2006; Hellgren 2011; Silverström & Rautopuro 2015).

TAULUKKO 14. Kieli-indeksin osatekijät

muuttujat*	oppilasmäärä		keskiarvo**		keskihajonta	
	poika	tyttö	poika	tyttö	poika	tyttö
puhun kaupassa ja muissa asiointitilanteissa	750	704	4,3	4,5	1,0	0,8
puhun harrastuksissani	747	690	4,0	4,0	1,2	1,3
puhun ystävieni kanssa	753	702	3,9	3,9	1,1	1,1
kirjoitan tekstiviestejä	748	703	3,7	3,7	1,2	1,1
seuraan yhteisöpalveluita (esim. blogit, Instagram, Twitter)	752	702	3,5	3,5	1,3	1,3
kirjoitan sähköposteja	747	709	3,3	3,5	1,3	1,3
osallistun keskusteluihin yhteisöpalveluissa (esim. blogit, Instagram, Twitter)	750	696	3,4	3,3	1,3	1,3
luen verkkolehtiä (esim. Iltalehti, Demi) tai muita verkkojulkaisuja	750	699	3,3	3,4	1,4	1,4
luen kirjoja ja/tai lehtiä ym.	750	704	3,3	3,4	1,3	1,3
kirjoitan blogia, runoja, tarinoita tai muita tekstejä	742	696	3,0	3,1	1,5	1,5
katselen elokuvia, sarjoja tai videoita TV:stä tai internetistä	755	710	3,0	2,8	1,3	1,2
puhun perheenjäsenten kanssa	749	701	2,6	2,6	1,3	1,2
puhun sukulaisten tai perheystävien kanssa	742	705	2,6	2,4	1,3	1,2
kuuntelen musiikkia	747	706	2,4	2,2	1,2	1,1

* muuttujat on järjestetty kokonaiskeskiarvon mukaan suuruusjärjestykseen
** asteikko 1 = ei koskaan suomeksi, 2 = selvästi harvemmin suomeksi kuin äidinkielelläni tai muulla kielellä, 3 = yhtä usein suomeksi kuiin äidinkielelläni tai jollain muulla kielellä, 4 = selvästi useammin suomeksi kuin äidinkielelläni tai muulla kielellä, 5 = aina suomeksi

Kieli-indeksin muodostamiseksi muuttujat laskettiin yhteen. Indeksin suuri arvo viittasi siihen, että oppilas käytti enimmäkseen suomea, ja pieni arvo viittasi päinvastaiseen tilanteeseen. Kieli-indeksin ja osaamisen tason välinen korrelaatio oli matala (r = 0,15). DTA:n avulla selvisi, että yhteys ei ollut suoraviivainen (mitä suurempi kieli-indeksin arvo, sitä korkeampi taitotaso) vaan pikemmin käyräviivainen. Kun mallissa huomioitiin oppilaan koulunkäyntiaika Suomessa ja hänen sosioekonominen taustansa (ks. luku 6.6.2), kieli-indeksi selitti merkitsevästi erityisesti niiden oppilaiden osaamista, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli enintään viisi vuotta:

Jos oppilaan koulunkäyntiaika Suomessa oli 1–2 vuotta ja hänellä oli *korkea* sosioekonominen tausta, hänen osaamisensa oli taitotasolla B1.1, ja jos sosioekonominen tausta oli *matala*, osaaminen oli taitotasolla A2.2. Jos korkean sosioekonomisen taustan omaava oppilas lisäksi toimi vapaa-ajan tilanteissa vähintään *yhtä usein suomeksi kuin äidinkielellä tai jollain muulla kielellä* (indeksin arvo suurempi kuin 2,6), hänen osaamisensa oli B1.2-tasolla. Ero oli *erittäin merkittävä* verrattuna ryhmään, jossa suomea käytettiin harvemmin kuin omaa äidinkieltä tai jotain muuta kieltä.[69]

Jos oppilaan koulunkäyntiaika Suomessa oli 3–5 vuotta ja hänellä oli *korkea* sosioekonominen tausta, hänen osaamisensa oli taitotasolla B1.2, ja jos sosioekonominen tausta oli *matala*, osaaminen oli taitotasolla B1.1. Jos korkean sosioekonomisen taustan omaava oppilas toimi vapaa-ajan

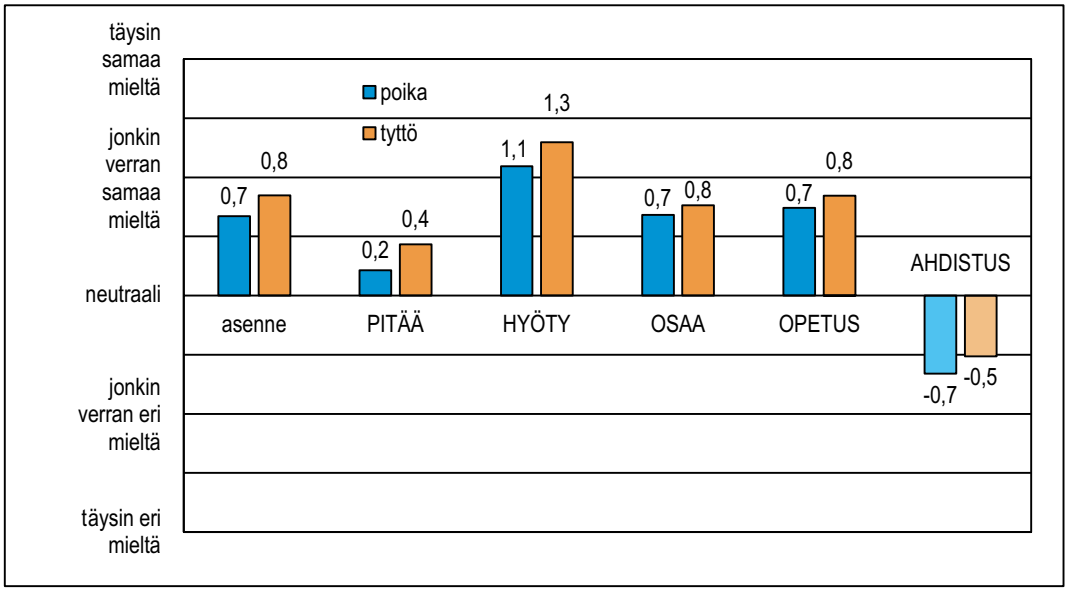
69 DTA, ANOVA, selittävänä kieli-indeksin arvo yli tai alle 2.61, $F(1; 73) = 14{,}56$, $p = 0{,}005$, $f = 0{,}45$

tilanteissa vähintään *yhtä usein suomeksi kuin äidinkielellä tai jollain muulla kielellä* (indeksin arvo suurempi kuin 2,2), hänen osaamisensa oli B2.1-tasolla. Ero oli *merkittävä* ryhmään nähden, jossa suomea käytettiin harvemmin kuin omaa äidinkieltä tai jotain muuta kieltä.[70]

6.5.7 Asenteet S2-oppimäärään ja suomen kieleen

Oppilaiden asenteita S2-oppimäärää ja suomen kieltä kohtaan kartoitettiin kolmessa asenneulottuvuudessa (ks. luku 4.2.1). Näistä OSAA-ulottuvuus korreloi ymmärrettävästi voimakkaimmin osaamisen kanssa (ks. esim. Tuohilampi & Hannula 2013; Metsämuuronen 2013b; Metsämuuronen & Tuohilampi 2014). Osaamiseen liittyvät asenneväittämät ovat enemmän toteavia ja todelliseen osaamiseen viittaavia, esimerkiksi *Olen hyvä S2:ssa*, kuin HYÖTY- ja PITÄÄ-ulottuvuuksille asettuvien muuttujien, joissa kyse on nimenomaan oppilaan asennoitumisesta.

Oppilaan taustakyselyn asenteita mittaavaan osioon liitettiin myös väittämiä, joiden avulla kartoitettiin oppilaan käsityksiä opetuksesta, kuten *Opettaja on kertonut S2-opetuksen tavoitteet opetusjakson alussa* ja *Opettaja on kertonut, mitkä asiat vaikuttavat S2-arvosanaan.* Tästä mittarista käytettiin nimeä OPETUS. Lisäksi mukana oli lyhyt S2-oppimäärään ja suomen kielen osaamiseen liittyvää ahdistusta koskeva mittari AHDISTUS, jossa oli kaksi muuttujaa: *Hermostun kovasti, jos en osaa S2-kotitehtäviä* ja *Pelkään, että suomen kielen taitoni eivät riitä lukiossa tai ammatillisissa opinnoissa.* Oppilaan kokonaisasennoitumisen ja edellä kuvattujen muuttujien keskiarvotiedot on koottu kuvioon 22.



KUVIO 22. Oppilaiden asenteet S2-oppimäärää ja suomen kieltä kohtaan

70 DTA, ANOVA, selittävänä Kieli-indeksi arvo yli tai alle 2,20, $F(1; 95) = 10{,}05$, $p = 0{,}035$, $f = 0{,}33$

Oppilaat asennoituvat S2-oppimäärään ja suomen kieleen selkeän myönteisesti, tytöt hieman poikia myönteisemmin.[71] Myönteisimmin oppilaat kokivat oppimäärän hyödyllisyyden, tytöt hieman poikia myönteisemmin.[72] Oppimäärästä pitäminen oli lähempänä neutraalia kuin myönteistä sekä tytöillä että pojilla. Verrattaessa tulosta viimeisimpään suomi äidinkielenä -oppimäärän (S1) oppimistulosten arviointiin (Harjunen & Rautopuro 2015, 88), S2-arviointiin osallistuneiden oppilaiden, erityisesti poikien, asennoituminen oli myönteisempää kuin suomi äidinkielenä -oppimäärää opiskelleilla oppilailla.[73] Oppilaat eivät myöskään kokeneet olevansa erityisen ahdistuneita.[74] Tytöt olivat hieman ahdistuneempia kuin pojat, mutta ero ei ollut merkittävän suuri.[75] Poikien ja tyttöjen yhtäläisen myönteisen asennoitumisen taustalla vaikuttanee sama tekijä kuin heidän yhtäläisessä osaamisessaan – suomen kieli nähdään avaimena jatko-opintoihin, työmarkkinoille ja yhteiskuntaan ylipäätään.

Edellä todettiin, että yleensä OSAA-ulottuvuus korreloi voimakkaimmin mitatun osaamisen kanssa: hyvin osanneet oppilaat siis tietävät olevansa hyviä ja heikosti osanneet heikompia. Tämä todentui myös S2-arvioinnissa. Korrelaatio kokonaisosaamisen ja OSAA-ulottuvuuden välillä oli $r = 0{,}48$. On kuitenkin hyvä muistaa luvun 4.2.2 tarkastelu siitä, että heikoimmin osanneessa viidenneksessä (alimmassa kvintiilissä) reliabiliteetti oli erittäin matala ($\alpha = 0{,}38$). Tämä johtui siitä, että oppilailla saattoi olla vaikeuksia ymmärtää joidenkin väittämien merkitystä. Kun OSAA-komponentti jätettiin asennoitumista kuvaavasta mallista pois, S2-oppimäärän opiskelussa koetun ahdistuksen määrä selitti osaamista selkeimmin.[76] Kun ahdistuksen määrä oli hyvin matala (välillä -2 ja -1,5), oppilaan osaaminen oli keskimäärin tasolla B2.1, ja ahdistuksen ollessa neutraalia korkeampaa (> 0,5), oppilaan osaaminen jäi yhtä taitotasoa alemmaksi (B1.2).

Avoimeksi jää, oliko oppilaan ahdistus seurausta heikosta osaamisesta vai päinvastoin. Jos oppilaan kokema ahdistus oli matalaa (välillä -2 ja -1,5), mutta hän koki S2:n erittäin hyödylliseksi (> 1,3), hänen osaamisensa oli taitotasoa ylempänä (B2.1) verrattuna siihen, että oppilas koki S2:n neutraaliksi tai vain vähän hyödylliseksi (< 0) (B1.2).[77] Kun oppilaan ahdistus oli suurta (>0,5) ja hänen kokonaisasenteensa S2:ta kohtaan ei ollut myönteinen (< 0), hänen osaaminensa jäi tasolle B1.1, mutta kun oppilaan kokonaisasenne oli myönteinen (> 1,4), myös hänen osaamisensa oli korkealla tasolla (B2.1) – huolimatta ahdistuksen määrästä.

6.5.8 Koulunkäyntiaktiivisuus

Oppilaan koulunkäyntiaktiivisuuden yhteyttä osaamiseen tarkasteltiin 9. luokan poissaolojen ja S2-kotitehtäviin käytetyn ajan perusteella. Tarkasteltu tehtiin suhteessa oppilaiden koulunkäyntiaikaan Suomessa. Poissaolojen määrän yhteyttä osaamiseen näkyy kuviossa 23 ja kotitehtäviin käytetyn ajan yhteys osaamiseen kuviossa 24.

71 ANOVA, $F(1; 1411) = 40{,}44$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}17$

72 ANOVA, $F(1; 1411) = 29{,}16$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}14$

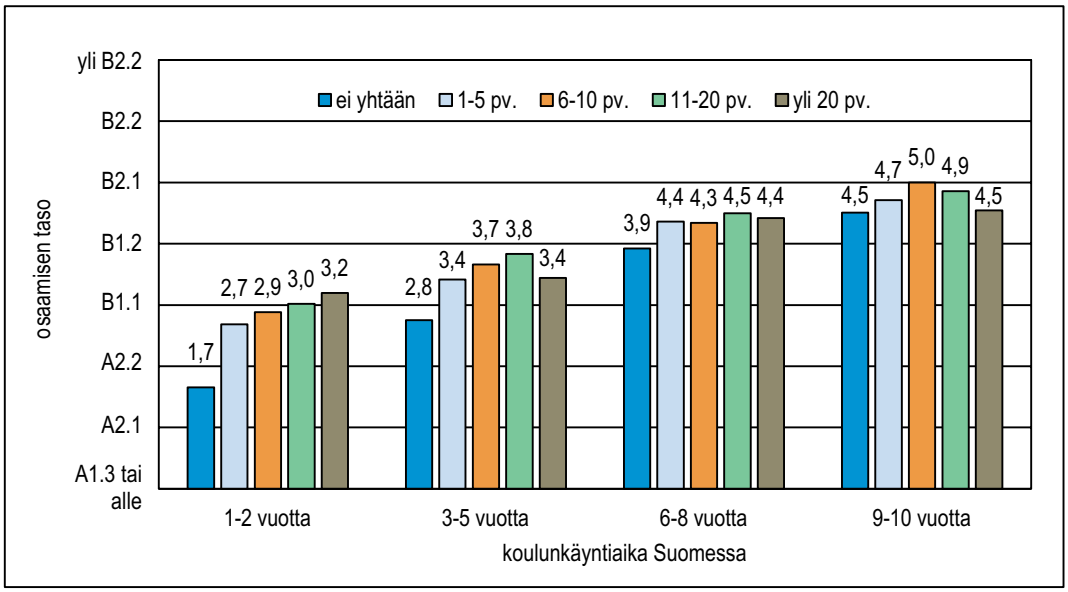
73 Oppilaiden myönteisempi asennoituminen näkyi niin kokonaisasenteessa (0,7 S2 vs. 0,1 S1), PITÄÄ- (0,2 S2 vs. -0,4 S1), HYÖTY- (1,1 S2 vs. 0,4 S1) kuin OSAA-ulottuvuudella (0,7 S2 vs. 0,1 S1).

74 Kun asteikko käännetään positiiviseksi, poikien ahdistuksen vähäisyys on samaa tasoa kuin heidän kokonaisasenteensa, asennoitumisensa opetukseen ja omaan osaamiseensa (0,7)

75 ANOVA, $F(1; 1425) = 5{,}50$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}06$

76 DTA, ANOVA, $F(3; 1435) = 75{,}71$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}23$

77 DTA, ANOVA, $F(2; 501) = 27{,}35$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}23$

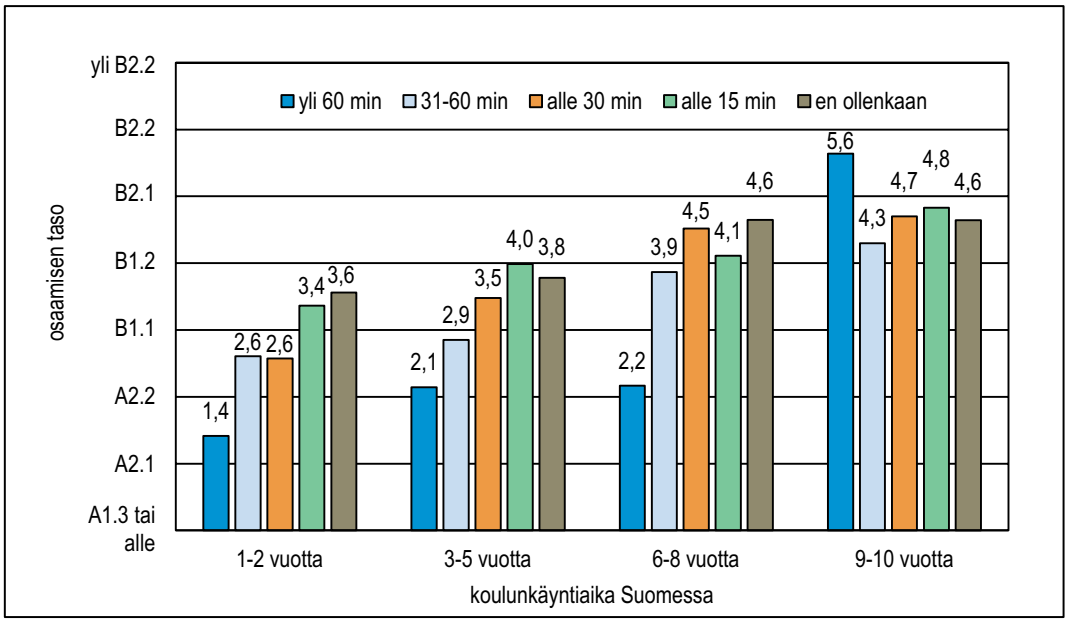


KUVIO 23. Poissaolojen yhteys osaamiseen

Oppilaiden ilmoittamien 9. luokan poissaolojen määrä ei ollut yksiselitteisesti yhteydessä oppilaiden osaamiseen. *Ei yhtään* -vaihtoehdon valinneiden oppilaiden tulokset olivat heikoimpia heidän koulunkäyntiajastaan riippumatta. Erityisen heikkoja tulokset olivat vain 1–2 vuotta Suomessa opiskelleiden ryhmässä verrattuna saman ryhmän niihin oppilaisiin, jotka olivat olleet pois ainakin joitakin päiviä. Tulokset eivät olleet kaikkein heikoimpia niiden oppilaiden ryhmässä, jossa oppilaat olivat olleet poissa yli 20 päivää.[78] Osaamisen erot ryhmien välillä ovat pieniä (kuvio 23).[79]

78 Tulos on selvästi erilainen kuin esimerkiksi matematiikan arvioinnissa (Metsämuuronen, 2016a), jossa jo yli kymmenen päivää poissa olleiden toisen asteen opiskelijoiden osaaminen oli merkitsevästi matalampaa kuin opiskelijoiden, jotka eivät olleet pois juuri lainkaan.

79 Kaksisuuntainen ANOVA, poissaolojen omavaikutus, $F(4; 1416) = 7{,}06$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}14$



KUVIO 24. S2-kotitehtäviin käytetyn ajan yhteys osaamiseen

S2-kotitehtäviin käytetty aika ei selittänyt oppilaiden osaamista, päinvastoin. Osaamisen taso oli sitä heikompi, mitä enemmän oppilas oli käyttänyt aikaa S2-kotitehtävien tekoon.[80] Erityisesti ne oppilaat, jotka käyttivät kotitehtäviin yli tunnin, osasivat lähes kaikissa koulunkäyntiajan ryhmissä vähintään kahden taitotason verran heikommin kuin parhaimmin osanneet oppilaat. Poikkeuksen tekivät 9–10 vuotta Suomessa koulua käyneiden oppilaiden ryhmässä ne, jotka käyttivät yli tunnin kotitehtävien tekemiseen. Tämä selittänee myös sitä, että oppilaan arvosana voi olla heikompi kuin hänen osaamisensa. Opettaja arvioi myös oppilaan työskentelytaitoja, ja jos kotitehtävät ovat usein tai aina tekemättä, kiitettävän tai erinomaisen arvosanan antaminen ei ole perusteltua pelkästään taitotasoasteikon kriteerien perusteella. Ryhmässä, joka ei käyttänyt lainkaan aikaa S2-kotitehtävien tekoon (n = 267), suurin osa oli viron- ja venäjänkielisiä (39 %). Vastaavasti ryhmässä, joka käytti yli tunnin aikaa kotitehtävien tekemiseen (n = 27), viron- ja venäjänkielisiä on vain kolme (11 %).

Poissaoloihin ja S2-kotitehtävien tekemiseen oppilaiden aktiivisuuden indikaattoreina tulee suhtautua varauksella, kuten edelliset tarkastelut osoittavat. Oppilaiden määrä, koulun opetusjärjestelyt ja S2-opetuksen muodot ja käytännöt vaikuttavat siihen, miten paljon ja minkä tyyppisiä kotitehtäviä oppilaille annetaan – jos annetaan – ja mitkä kotitehtävät eri järjestelyin opetetut oppilaat tässä arvioinnissa mielsivät S2-kotitehtäviksi. Myös erillisten S2-oppituntien sijoittaminen koulupäivän päätteeksi voi vaikuttaa siihen, että hyvä oppilas jää nimenomaan S2-tunnilta pois. Vastaavasti heikommin osaava oppilas voi pitää tarpeellisena mahdollisimman säännöllistä koulunkäyntiä, mutta se ei kuitenkaan välittömästi vaikuta hänen osaamisensa tason nopeaan nousemiseen.

Oppilaisiin liittyvien tekijöiden tarkastelusta siirrytään seuraavaksi kuvaamaan kodin resursseihin liittyvien tekijöiden yhteyttä oppilaiden osaamiseen.

80 Kaksisuuntainen ANOVA, kotiläksyihin käyteyn ajan omavaikutus, $F(4; 1418) = 12{,}31$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}19$

6.6 Kodin resurssien yhteys osaamiseen

Oppilaista yli 60 prosenttia oppilaista asui kummankin vanhemman kanssa. Viidesosa oppilaista asui äidin kanssa ja kahdeksan prosenttia asui jommankumman vanhemman kanssa uusperheessä. Vuorotellen jommankumman kanssa asui kolme prosenttia oppilaista ja pelkästään isän kanssa vain vajaa kaksi prosenttia. Oppimistulokset ovat parempia (B1.2) niillä oppilailla, jotka asuivat kummankin vanhemman tai äidin kanssa. Vain isän kanssa tai muulla tavoin asuvien oppilaiden taitotaso oli keskimäärin B1.1.

Oppilaista lähes 60 prosenttia oli *jonkin verran* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että he saivat kotoa tukea opiskeluunsa. Ne oppilaat, jotka kokivat saavansa tukea, ylsivät taitotasolle B2.1. Myös vähemmän tukea saaneet oppilaat ylsivät hyvän osaamisen tasolle B1.1. Oppilaista peräti 83 prosenttia oli *jonkin verran* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että heidän vanhempansa pitivät suomen kielen osaamista tärkeänä.

Oppilaiden vastausten perusteella heidän vanhempiensa koulutustaso näyttäytyi melko korkeana. Runsaalla neljäsosalla oppilaiden isistä oli jokin korkea-asteen koulutus ja äideistä runsaalla viidesosalla. Keskiasteen koulutus oli lähes 30 prosentilla oppilaiden äideistä ja runsaalla 20 prosentilla isistä. Perusasteen opinnot oli suorittanut kahdeksan prosenttia äideistä ja kuusi prosenttia isistä. Oppilaiden isistä reilu puolet oli kokopäivätöissä ja äideistä 35 prosenttia. Äideistä viidesosa oli kotona hoitamassa kotia ja lapsia, ja isistä vain vajaa kolme prosenttia.

Vanhempien koulutuksesta ja elämäntilanteesta muodostettiin oppilaan sosioekonomista taustaa kuvaava muuttuja. Ne, oppilaat, joilla oli korkein sosioekonominen tausta, saavuttivat osaamisessaan keskimäärin taitotason B2.1, kun alemman sosioekonomisen taustan omaavat oppilaat ylsivät keskimäärin B1.1-tasolle. Oppilaan sosioekonomisella taustalla oli merkittävä yhteys osaamisen tasoon riippumatta oppilaan koulunkäyntiajasta. Poikkeuksena olivat ne oppilaat, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli 9–10 vuotta. Tässä ryhmässä ero korkeimman ja matalimman sosioekonomisen taustan omaavien oppilaiden välillä on vain yksi taitotaso. Kun molempien vanhempien koulutustaso oli korkea ja he olivat kokopäivätyössä, oppilaiden osaaminen oli samantasoista koulunkäyntiajasta riippumatta.

Kodin resursseilla – vanhempien sosioekonomisella asemalla[81], kielellisillä voimavaroilla ja koulutusasenteilla – on monissa maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria koskevissa tutkimuksissa todettu olevan keskeinen merkitys heidän koulumenestykseensä (esim. Heath, Rothon & Kilpi 2008; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185). Esimerkiksi Berneliuksen (2005; 2013) mukaan oppilaan koulumenestyksen taustatekijöiden, kuten aikuisväestön koulutustason ja koulutuseetoksen, alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin oppilaspohjan eriytymisen kautta syntyvinä oppimistulosten eroina. Myös Kuuselan (2010, 46–47) mukaan jopa 80 prosenttia helsinkiläiskoulujen välisestä oppimistulosten vaihtelusta voitiin selittää tilastollisesti oppilaiden äitien keskimääräisellä koulutustasolla.[82] Tässä arvioinnissa oppilaan sosioekonomisen taustan ja osaamisen yhteyksien analysoinnissa käytettiin oppilailta saatua tietoa perhetilanteesta sekä vanhempien koulutustaustasta ja elämäntilanteesta.

6.6.1 Oppilaan perhetilanne

Oppilaista 63 prosenttia asui kummankin vanhemman kanssa. Viidesosa oppilaista asui vain äidin kanssa ja kahdeksan prosenttia asui uusperheessä jommankumman vanhemman kanssa. Vuorotellen jommankumman vanhemman kanssa asui kolme prosenttia oppilaista ja pelkästään isän kanssa kaksi prosenttia. Muita oppilaan asumismuotoja (yhteensä 4 %) ei pyydetty tarkentamaan.

Osaamisen näkökulmasta oppilaiden perhetilanteet jakautuivat kolmeen ryhmään DTA:n perusteella: oppilas asui 1) isän ja äidin kanssa, vuorotellen äidin ja isän kanssa tai jommankumman vanhemman kanssa uusperheessä, 2) vain äidin kanssa ja 3) vain isän tai muun aikuisen kanssa tai muulla tavoin. Muulla tavalla kuin vain isän tai muun aikuisen kanssa asuvan oppilaan osaaminen oli tasolla B1.2. Vain isän tai muun aikuisen kanssa asuvien oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli tasolla B1.1. Vain äidin kanssa asuvien oppilaiden osaaminen oli merkitsevästi heikompaa kuin kummankin vanhemman kanssa asuvien oppilaiden, mutta molempien ryhmien oppilaiden osaaminen oli tasolla B1.2. Erot ryhmien välillä eivät olleet merkittäviä.[83]

Kodin tukea oppilaan koulunkäyntiin mitattiin oppilaan taustalomakkeen väittämillä *Saan kotoa tukea opiskeluuni* ja *Vanhempien/huoltajan mielestä suomen kielen osaaminen on tärkeää*, joihin oppilaat vastasivat viisiportaisella Likertin asteikolla (1 = *täysin eri mieltä*, 2 = *jonkin verran eri mieltä*, 3 = *en osaa sanoa*, 4 = *jonkin verran samaa mieltä* ja 5 = *täysin samaa mieltä*). Oppilaista lähes 60 prosenttia

81 Vanhempien koulutus on yksi sosioekonomisen aseman (SES) osatekijöistä. Kansallisissa oppimistulosarviointien yhteydessä ei ole kysytty vanhempien työhön tai kodin varallisuuteen liittyviä seikkoja toisin kuin kansainvälisissä PISA- ja TIMSS -arvioinneissa. SES määritellään eri tavoin vanhempien tulojen, koulutuksen ja ammattien perusteella. Painotukset vaihtelevat ekonomisesta asemasta sosiaaliseen statukseen, eikä sosioekonomisen aseman mittaamiseen ei ole yhtä yleisesti hyväksyttyä tapaa (Krieger ym. 1997; Bradley & Corwyn 2002; APA 2007, 5).

82 Oppimistulosarvioinneissa sosioekonomista taustaa on käytetty hyödyksi vain muutamissa erillisanalyyseissa (mm. Metsämuuronen 2006; 2007), ja tällöinkin tieto on ollut koulun tasolle yhdistetty niin sanottu aggregaattitieto, joka on saatu Tilastokeskuksen rekisteristä. Aiemmissa arvioinneissa tietoa ei siis ole voitu yhdistää yksittäisiin oppilaisiin, vaan se on kuvannut koulun oppilaaksiottoalueen yleistä sosioekonomista tasoa. Vanhempien koulutustaustaa on OPH:n ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen oppimistulosarvioinneissa vuodesta 2011 lähtien kartoitettu pelkästään oppilaan antamalla tiedolla siitä, ovatko vanhemmat ylioppilaita vai ei (Kuusela, 2011). Vanhempien ylioppilastausta on selittänyt selvästi osaamisen eroja (esimerkiksi Kärnä, Hakonen & Kuusela 2012, 142–144; Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012; 116–124; Summanen 2014, 107–110; Venäläinen 2014, 138–142; Hildén & Rautopuro 2014, 80; Härmälä & Huhtanen 2014, 197; Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014, 80; Metsämuuronen 2013b; 2016a).

83 DTA, ANOVA, $F(2; 1508) = 17{,}93$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}11$

oli *jonkin verran* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että he saivat tukea opiskeluunsa, viidesosa ei osannut sanoa, ja vain 18 prosenttia oli *jonkin verran* tai *täysin eri mieltä*. Oppilaista jopa 83 prosenttia oli *jonkin verran* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että vanhemmat pitivät suomen kielen osaamista tärkeänä.

Muuttujista muodostettiin summamuuttuja *kodin tuki*, jonka pienet arvot kertoivat vähäisestä ja suuret arvot paljosta tuesta. DTA jakoi muuttujan neljään ryhmään: 1–2,5 (taitotaso B1.1, ka. 3,4), yli 2,5–3,5 (B1.2, ka. 3,9), yli 3,5–4,5 (B1.2, ka. 4,3) ja yli 4,5 (B2.1, ka. 4,5). Oppilaiden osaamisessa oli siis noin kahden taitotason ero niiden oppilaiden välillä, jotka eivät kokeneet saavansa kotoa tukea opiskeluunsa (B1.1) ja niiden, jotka selvästi kokivat saaneensa tukea (B2.1). Huolimatta oppilaiden kokemasta kodin tuen vaihtelusta osaaminen kaikissa ryhmissä oli vähintään tasoa B1.1.

6.6.2 Oppilaan sosioekonominen tausta

Oppilaiden vanhempien koulutus näkyy taulukossa 15 ja elämäntilanne taulukossa 16.

TAULUKKO 15. Vanhempien korkein koulutus

koulutusaste	äiti (%, vastanneiden n = 1478)	isä (%, vastanneiden n = 1408)
korkea-aste	22,9	26,0
keskiaste/yleissivistävä	15,6	9,5
keskiaste/ammatillinen	13,6	16,3
perusaste	7,8	6,1
perusasteen opintoja	7,0	4,8
ei koulutusta	4,9	2,3
en tiedä	28,0	35,0

Oppilaiden vastausten perusteella heidän vanhempiensa koulutustaso näyttäytyi melko korkeana. Oppilaiden isistä runsaalla neljäsosalla oli korkea-asteen koulutus ja äideistäkin runsaalla viidesosalla. Keskiasteen koulutus oli lähes 30 prosentilla oppilaiden äideistä ja runsaalla 20 prosentilla isistä. Perusasteen oli suorittanut kahdeksan prosenttia äideistä ja kuusi prosenttia isistä. Vailla koulutusta oli vain vajaa viisi prosenttia äideistä ja runsaat kaksi prosenttia isistä. Huomattava osa oppilaista ei tiennyt vanhempiensa koulutustaustaa.

TAULUKKO 16. Vanhempien elämäntilanne

elämäntilanne	äiti (%, vastanneiden n = 1456)	isä (%, vastanneiden n = 1311)
kokopäivätyössä	35,0	54,6
kotona, hoitaa kotia/lapsia	20,5	2,8
osa-aikatyössä	19,2	16,0
opiskelija	12,9	5,9
työtön	7,8	10,8
muu tilanne	4,7	9,9

Vanhempien elämäntilannetta koskevaan kysymykseen vastanneiden oppilaiden isistä reilu puolet ja äideistä 35 prosenttia oli kokopäivätöissä. Äideistä viidesosa oli kotona hoitamassa kotia ja lapsia, isistä vain vajaa kolme prosenttia. Oppilaita ei pyydetty yksilöimään, olivatko isät työttömyyden vuoksi kotona, mutta koska vastausvaihtoehdoissa oli selkeästi myös *työtön*-vaihtoehto, voidaan olettaa, että he olivat kotona muusta syystä.

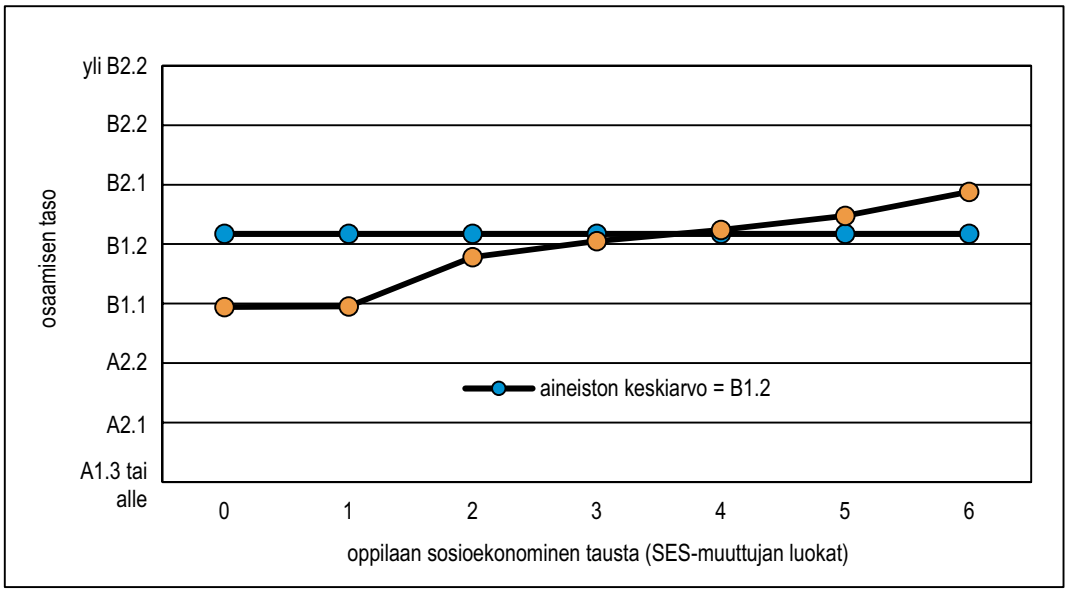
Vanhempien koulutuksesta ja elämäntilanteesta muodostettiin yksinkertainen SES-muuttuja äidin ja isän korkeimman koulutuksen ja kummankin vanhemman elämäntilanteen perusteella siten, että ensin haettiin DTA:n avulla näistä neljästä muuttujasta ne jakokohdat, jotka maksimoivat erot oppilaan osaamisen tasoissa. Jakokohdat määrittyivät seuraavasti (taulukko 17):

TAULUKKO 17. Yksinkertaisen SES-muuttujan muodostaminen vanhempien koulutustaustan ja elämäntilanteen avulla

	0 pistettä	1 piste	2 pistettä
Äidin korkein koulutus	ei koulutusta, opintoja peruskoulussa/vastaavassa	opintoja peruskoulussa/ vastaavassa, peruskoulu, en tiedä	lukio, ammatillinen, korkea-aste
Isän korkein koulutus	ei koulutusta, opintoja perus-koulussa/vastaavassa, en tiedä	peruskoulu, lukio, ammatillinen, korkea-aste	
Äidin elämäntilanne	opiskelija	osa-aikatyössä, kotona, työtön, muu	kokopäivätyössä
Isän elämäntilanne	osa-aikatyö, opiskelija, kotona, työtön	kokopäivätyössä, muu	

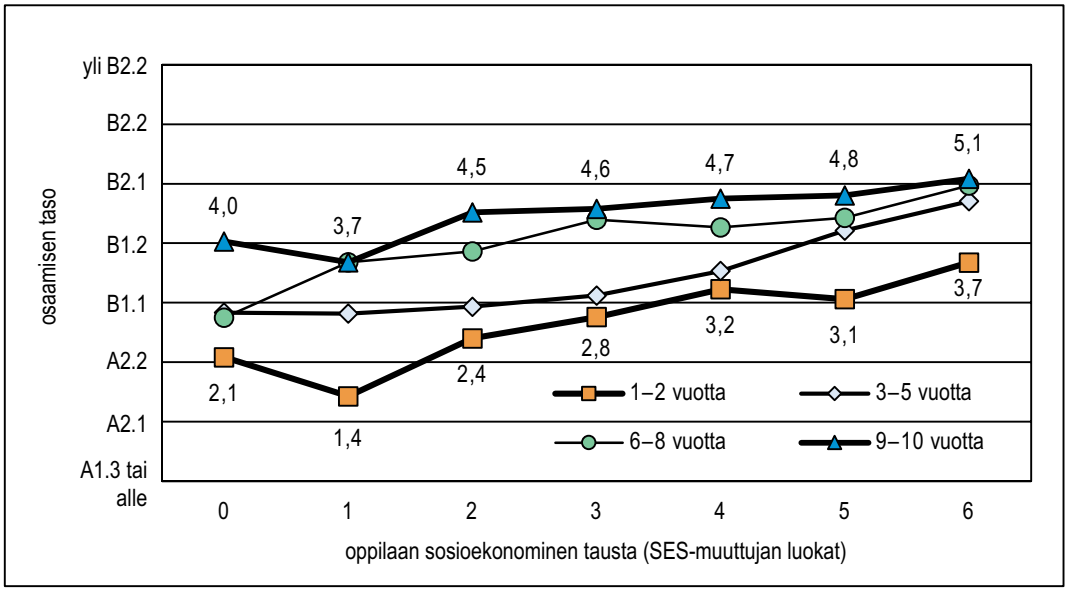
Toisessa vaiheessa muuttujat laskettiin yhteen ja saatiin muuttuja, joka jakautui seitsemään luokkaan. Luokassa 0 vanhemmat kuuluivat kaikkien neljän muuttujan suhteen alimpaan ryhmään ja luokassa 6 ylimpään ryhmään. Väliluokat muodostuivat erilaisista yhdistelmistä eikä numeerista arvoa voinut tulkita yksiselitteisesti. Muuttuja voitiin kuitenkin selkeästi tulkita niin, että mitä suurempi pistemäärä, sitä myönteisempi oli oppilaan sosioekonomisen taustan vaikutus hänen osaamiseensa.

Oppimisen haasteita kuvaavassa luvussa todettiin, että oppilaan sosioekonominen tausta oli oleellinen tekijä selitettäessä kieli-indeksin osuutta oppilaan osaamisessa. SES-muuttuja korreloi oppilaan osaamiseen jossain määrin ($r = 0{,}31$) ja erotteli oppilaat kahdelle taitotasolle (kuvio 25).



KUVIO 25. Oppilaan sosioekonomisen taustan yhteys osaamiseen

Ylimpään SES-ryhmään kuuluvat oppilaat sijoittuivat keskimäärin taitotasolle B2.1, kun kahteen alimpaan SES-ryhmään kuuluvat sijoittuivat keskimäärin taitotasolle B1.1. Oppilaan sosioekonomisen taustan yhteys oppilaiden osaamiseen koulunkäyntiajan mukaan näkyy kuviossa 26.



KUVIO 26. Oppilaan sosioekonomisen taustan yhteys osaamiseen koulunkäyntiajan mukaan

Kaikissa koulunkäyntiajan ryhmissä oppilaan sosioekonomisella taustalla oli merkittävä yhteys osaamisen tasoon – ero pisimmän ja lyhyimmän ajan koulua käyneiden oppilaiden välillä oli yleisesti ottaen kaksi taitotasoa. Poikkeuksena olivat ne oppilaat, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli 9–10 vuotta. Tässä ryhmässä ero korkeimman ja matalimman sosioekonomisen taustan omaavien oppilaiden osaamisessa oli vain yksi taitotaso. Kuviosta 26 nähdään, että kun kummankin vanhemman koulutustaso oli korkea ja he olivat kokopäivätyössä (SES-muuttujan luokka 6), oppilaiden osaaminen oli samantasoista riippumatta koulunkäyntiajasta – lukuun ottamatta perusopetuksen päättövaiheessa Suomeen tulleita oppilaita.

6.7 Opetusjärjestelyiden yhteys osaamiseen

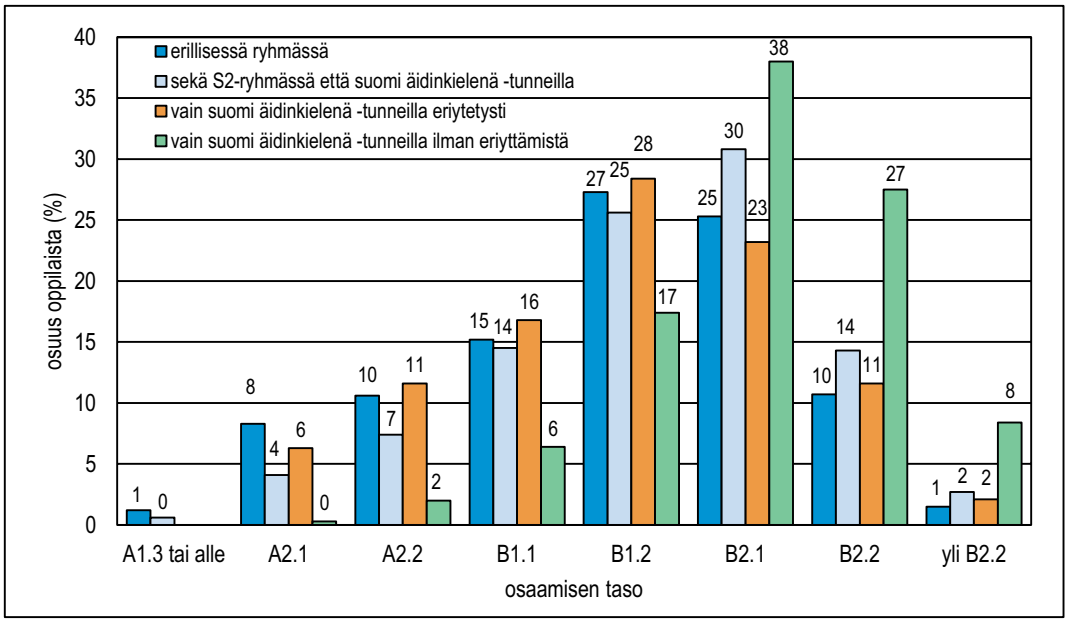
Oppilaista runsas kolmasosa opiskeli vain erillisessä S2-ryhmässä ja samoin runsas kolmasosa S2-ryhmässä että suomi äidinkielenä -tunneilla. Oppilaista, jotka opiskelivat S2-oppimäärää vain suomi äidinkielenä -oppitunneilla ilman eriyttämistä, jopa 98 prosenttia saavutti hyvän osaamisen tason tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli merkittävästi parempaa (B2.1) verrattuna sekä niiden oppilaiden osaamiseen, jotka opiskelivat erillisissä ryhmissä että niiden oppilaiden osaamiseen, jotka opiskelivat suomi äidinkielenä -oppitunneilla eriytetysti (taitotaso kummassakin B1.2).

Opettajien ja oppilaiden vastaukset poikkesivat toisistaan opetuksen eriyttämisen suhteen. Vastausten erilaisuutta selittivät opettajien ja oppilaiden taustakyselyiden erilaiset muotoilut ja opettajien alhainen vastausprosentti. Tulosta selitti myös se, että suomi äidinkielenä -oppitunneilla ilman eriyttämistä opiskelleista oppilaista kolme neljäsosaa oli käynyt koko peruskoulun Suomessa.

Oppilaiden taustalomakkeessa kysyttiin, millä tavalla he olivat opiskelleet S2-oppimäärää 9. luokan aikana. Vastausvaihtoehdot olivat *erillisessä S2-ryhmässä*, *sekä S2-ryhmässä että suomi äidinkielenä -tunneilla*, *vain suomi äidinkielenä -oppitunneilla, mutta minulla on ollut myös S2-oppikirja tai muuta S2-materiaalia* ja *vain suomi äidinkielenä -oppitunneilla eikä minulla ole ollut S2-oppikirjaa tai muuta S2-materiaalia*. Oppilaiden vastausten mukaan 35 prosenttia opiskeli *vain erillisessä S2-ryhmässä* ja *sekä S2-ryhmässä että suomi äidinkielenä -tunneilla* opiskeli 35 prosenttia. Oppilaista *vain suomi äidinkielenä -tunneilla* eriytetysti opiskeli kuusi prosenttia ja *vain suomi äidinkielenä -tunneilla* ilman eriyttämistä lähes neljäsosa (23 %) oppilaista.

Opettajien (n = 208) taustakyselyssä opetuksen vaihtoehdot esitettiin seuraavasti: *vain erillisessä ryhmässä* (32 %), *sekä erillisessä ryhmässä että suomi äidinkielenä -oppitunneilla* (32 %), *vain suomi äidinkielenä -oppitunneilla eriyttäen* (16 %) ja *vain suomi äidinkielenä -oppitunneilla ilman eriyttämistä* (8 %). Lisäksi opettajilla oli vaihtoehdot *sekä erillisessä S2-ryhmässä että samanaikaisopettajana suomi äidinkielenä -oppitunneilla* (8 %), *vain samanaikaisopettajana suomi äidinkielenä -oppitunneilla* (1 %) sekä *muulla tavoin, miten* (3 %), jossa mainittiin opetus valmistavassa opetuksessa ja muiden vaihtoehtojen yhdistelmät

Opettajien antamat tiedot olivat siis varsin samansuuntaisia oppilaiden antamien tietojen kanssa opetuksen eriyttämistä lukuun ottamatta. Vastausten erilaisuutta selittävät taustakyselyiden erilaiset muotoilut[84], opettajien alhainen vastausprosentti (62 %) ja se, että ilman eriyttämistä -vaihtoehdon valinneet oppilaat eivät välttämättä ole hahmottaneet samanaikaisopetusta omaan opiskeluunsa kohdistuvaksi eriyttämiseksi. Siten oppilaat eivät välttämättä ole hahmottaneet. Tämä tekee opettajien ja oppilaiden antamien tietojen vertailemisen vaikeaksi. Kuviossa 27 esitetään kuitenkin eri opetusjärjestelyin opiskelleiden oppilaiden kokonaisosaaminen taitotasoittain oppilaiden vastausten mukaisesti.



KUVIO 27. Osaaminen opetusjärjestelyiden mukaan

Oppilaista, jotka opiskelivat S2-oppimäärää suomi äidinkielenä -oppitunneilla ilman eriyttämistä, peräti 98 prosenttia saavutti hyvän osaamisen tason tai ylitti sen. Näiden oppilaiden osaamisen taso oli merkittävästi parempaa (taitotaso B2.1, ka. 5,0) verrattuna sekä erillisissä S2-ryhmissä opiskelleiden että eriytetysti suomi äidinkielenä -oppitunneilla opiskelleiden oppilaiden osaamiseen (taitotaso kummassakin B1.2, ka. 3,8).[85]

Tulosta selittää edellä kuvatun oppilaiden vastausten likimääräisyyden lisäksi osin se, että suomi äidinkielenä -oppitunneilla ilman eriyttämistä opiskelleista oppilaista kolme neljäsosaa (74,5 %) oli käynyt koko peruskoulun Suomessa. Oppilaista 13 prosentilla koulunkäyntiaika oli 6–8 vuotta. Yhdeksän prosenttia oppilaista oli käynyt koulua vain 3–5 vuotta ja neljä prosenttia vain

84 Oppilaiden taustalomake oli kokonaisuudessaan hyvin laaja, ja siksi vaihtoehtoja yksinkertaistettiin. Jälkikäteen tarkasteltuna esimerkki samanaikaisopetuksesta olisi pitänyt lisätä oppilan lomakkeeseen.

85 DTA, ANOVA, $F(2; 1474) = 85{,}30$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}24$

1–2 vuotta. Vastaavasti juuri ne oppilaat, joiden koulunkäyntiaika oli lyhyempi, saivat enemmän kohdennettua tukea erillisessä S2-opetuksessa. Seuraavat opettajien lainaukset kuvaavat hyvin edellä kuvattua tulosta.

> *S2-oppilaani opiskelevat samoilla oppitunneilla kuin ne oppilaat, joiden äidinkieli on suomi. Yleensä he eivät missään tapauksessa halua erottua muista oppilaista esimerkiksi käyttämällä eri oppikirjaa. Lisäksi S2-oppilaideni suomen kielen taito on tähän mennessä ollut niin hyvä, että ei ole ollut tarpeen opettaa asiointia arjen tilanteissa tai muuta vastaavaa.*

> *2-oppilaat opiskelevat suomi äidinkielenä -ryhmissä, joissa S2-status huomioidaan arvioinnissa sekä opetuksessa tarpeen mukaan eriyttämällä. S2-oppilaille on tarjolla erillisiä S2-tunteja, joissa muutama S2-oppilas kerrallaan saa yksilöllistä suomen kielen opetusta tarpeen mukaan.*

Opetusjärjestelyiden yhteyttä osaamiseen tulee tarkastella myös siinä kontekstissa, jota on kuvattu luvussa 5.1. Jotkut koko peruskoulun Suomessa käyneistä oppilaista olivat ehkä perusopetuksen alusta saakka opiskelleet suomi äidinkielenä -tunneilla ja oppineet siellä taidot, joita edellytetään taitotasoasteikon kuvaamalla hyvän osaamisen tasolla. Siten heidän opetustaan ei ole tarvinnut eriyttää kuin tarvittaessa. Oppilaan taustakyselyssä ei myöskään kysytty, oliko oppilas opiskellut kyseisin järjestelyin koko kouluajan vai oliko hän jossain vaiheessa siirtynyt opiskelemaan suomi äidinkielenä -oppitunneille, joten pohdinta jää tältä osin avoimeksi. Joka tapauksessa opetusjärjestelyiden ja osaamisen yhteys herättää kysymyksen S2-oppimäärän tarpeellisuudesta niille oppilaille, jotka todella opiskelevat suomi äidinkielenä -tunneilla ilman eriyttämistä, ja S2-oppimäärän mukainen opiskelu todennetaan jälkikäteen vain päättöarvioinnissa.

6.8 Opettajan, opettamisen ja oppimisympäristön yhteys osaamiseen

Arviointiin osallistuneista opettajista 62 prosenttia (n = 210) vastasi opettajille suunnattuun taustakyselyyn. Vastanneista opettajista naisia oli 91 prosenttia ja miehiä yhdeksän prosenttia. Heistä kolmella neljäsosalla oli muodollinen kelpoisuus S2-opetukseen. Muodollisesti kelpoisten opettajien oppilaat osasivat kokeessa jossain määrin paremmin (B1.2, ka. 4,2) kuin muiden opettajien oppilaat (B1.2, ka. 3,7). Opettajan opetuskokemus tai hänen saamansa täydennyskoulutus ei sitä vastoin selittänyt oppilaiden osaamisen tasoa.

Opetuksen eriyttäminen oli keskeisintä S2-opetuksen toteuttamisessa. Lisäksi opettajat antoivat säännöllisesti henkilökohtainen palautetta ja motivoivat oppilaita opiskeluun. Opetuksen eriyttämisellä ja palautteen annolla ei ollut yhteyttä oppilaiden osaamiseen tilastollisen merkitsevyyden ja merkittävyyden näkökulmasta.

Opettajat tekivät eniten yhteistyötä suomi äidinkielenä -opettajan kanssa, erityisopettajan kanssa ja reaaliaineiden opettajien kanssa. Yhteistyötä tehtiin opetuksen sisältöjen suunnittelussa, opintojen aikaisessa arvioinnissa sekä oppilaan kielitaidon ongelmissa. Yhteistyö eri toimijoiden kanssa sinänsä ei selittänyt oppilaiden osaamisen tasoa, sen sijaan opetuksen suunnitteluun ja samanaikaisopetukseen liittyvä yhteistyö vaikutti oppilaiden osaamiseen myönteisesti.

S2-oppikirja ja suomi äidinkielenä -oppikirja olivat keskeisimpiä oppimateriaaleja. Suomi äidinkielenä -oppikirjaa käyttävien oppilaiden osaaminen oli selvästi parempaa, kun kirjaa käytettiin *lähes aina* (B1.2) verrattuna ryhmään, jossa sitä käytettiin *vain harvoin* tai *ei koskaan* (B1.1). Oppimateriaali ei välttämättä selittänyt hyvää osaamista, vaan oppilaiden osaaminen sääteli oppimateriaalin valintaa.

Kielen rakenteen ja kielitiedon sisällöt olivat opetuksessa vahvasti esillä. Myös kirjoittamisen osa-alueen eri sisällöt näyttäytyivät lähes yhtä vahvoina. Luetun ymmärtämisessä opiskeluun liittyvien tekstien lukeminen ja ymmärtäminen oli osuudeltaan suurempi kuin kaunokirjallisten tekstien lukeminen ja ymmärtäminen. Kaunokirjallisten tekstien lukemisen ja ymmärtämisen painottaminen osoittautui oppilaiden osaamista erottelevaksi tekijäksi. Kun kaunokirjallisia tekstejä oli käsitelty *usein* tai *lähes aina*, oppilaiden osaaminen oli merkittävästi parempaa (B1.2, ka. 4,3) kuin silloin, kun niin oli tehty harvemmin (B1.2, ka. 3,7).

Opettajien mukaan hyviä oppimistuloksia edistivät opetuksen hyvä suunnittelu ja tuki, toimiva ryhmäjako, toimiva opetusmateriaali sekä riittävät resurssit. Eniten hyvien oppimistulosten saavuttamista hankaloittivat opetuksen ja opetusjärjestelyiden suunnittelemattomuus ja oppilaiden vaihteleva osaamisen taso sekä resurssien puute.

Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen ja oppilaiden oppimiseen liittyvät haasteet näyttäytyivät kouluissa keskeisimpinä. Mikäli haasteita oli paljon tai erittäin paljon, oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli merkittävästi heikompaa (B1.2, ka. 3,6) kuin jos haasteita oli koulussa vähemmän (B1.2, ka. 4,3).

Rehtoreiden mukaan kouluissa oli selkeät toimintaperiaatteet rasismia ja syrjintää vastaan. Tätä voidaan katsoa osaltaan tukevan myös oppilaiden vastaukset kysymyksiin kiusattuna ja kiusaajana olemisesta. Oppilaista 90 prosenttia vastasi, ettei ole koskaan ollut kiusaamisen kohteena. Oppilaista 90 prosenttia ilmoitti, ettei ollut koskaan 9. luokan aikana kiusannut. Valtaosa rehtoreista oli sitä mieltä, että koulussa on kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta tukeva ilmapiiri. Kolmasosa oppilaista viihtyi koulussa *erittäin hyvin* ja puolet *melko hyvin*.

Tässä luvussa kuvataan S2-arvioinnissa mukana olleiden opettajien taustoja, heidän tekemäänsä yhteistyötä ja opetuksen toteuttamista. Näiden tekijöiden yhteys oppilaiden osaamiseen vaihteli, mikä on ymmärrettävää, koska S2-opetuksen opetusjärjestelyt vaihtelivat niin ikään. Ylipäätään kouluun tai opettajaan liittyvien tekijöiden selitysosuus oppilaiden osaamisessa on Suomessa ollut tavallisesti pieni. Lisäksi tarkastellaan opettajien näkemyksiä hyviä oppimistuloksia edistävistä ja vaikeuttavista tekijöistä. Lopuksi kuvataan arviointiin osallistuneiden oppilaiden oppimisympäristöjen monimuotoisuutta rehtoreiden taustakyselyn perusteella.

6.8.1 S2-opetusta antavat opettajat

S2-arviointia toteuttamassa oli 338 opettajaa, joista 62 prosenttia (n = 210) vastasi opettajille suunnattuun sähköiseen taustakyselyyn. Syynä melko alhaiseen vastausprosenttiin saattoi olla se, että linkki opettajien kyselyyn lähetettiin vain rehtoreiden sähköpostiin, ja sen edelleen lähettäminen ei toiminut toivotulla tavalla. Rehtoreilla oli tarkka tieto arvioinnin tehneistä opettajista, ja sähköisen kyselyn oletettiin helpottavan opettajien vastaamista.[86]

Vastanneista opettajista naisia oli 91 prosenttia ja miehiä yhdeksän prosenttia. Lähes kolmasosa (30 %) opettajista opetti S2-oppimäärää yläkoulussa yli 16 oppilaalle. Opettajista 15 prosenttia antoi opetusta vain yhdelle tai kahdelle oppilaalle ja viidesosa opetti 3–5 oppilasta. Viidesosa opettajista (20 %) opetti 6–10 yläkoulun oppilasta ja 13 prosenttia 11–15 oppilasta.

Opettajien kelpoisuus ja työkokemus

Aineenopettajina S2-opetusta antavien opettajien kelpoisuus määräytyy opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen (Valtioneuvosto 1998c, 5 §) mukaisesti. S2-oppimäärää opettavalla opettajalla tulee siis olla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus: ylempi korkeakoulututkinto, perus- ja aineopinnot suomen kielessä, perus- ja aineopinnot kotimaisessa kirjallisuudessa tai yleisessä kirjallisuustieteessä, puheviestinnän opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot.

Muodollinen kelpoisuus S2-opetukseen oli lähes kolmella neljäsosalla (73 %) kyselyyn vastanneista opettajista. Muista opettajista yhteensä 15 prosenttia oli suorittanut joko opettajan pedagogiset opinnot (8 %), perus- ja aineopinnot suomen kielessä (6 %) tai muita perusopetuksessa opetettavien aineiden opintoja (1 %). Opettajista yhdeksällä prosentilla oli muu opettajakelpoisuus, esimerkiksi erityisopettajan tai vieraan kielen opettajan kelpoisuus. Vain kolmella prosentilla opettajista ei ollut muodollista kelpoisuutta.

Opettajista 71 prosentilla oli vakinainen virka tai työsuhde. Määräaikaisia oli runsas viidesosa (22 %) ja loput olivat päätoimisia tuntiopettajia. Vakinaisten ja muodollisesti pätevien opettajien kohtalaisen suurta määrää selittää se, että 66 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista opetti myös suomea äidinkielenä. Kymmenen prosenttia toimi myös erityisopettajina ja kymmenen prosenttia opetti jotain muuta oppiainetta. Pelkästään S2-opetusta antavia opettajia oli 14 prosenttia vastanneista (n = 29). Myös näistä opettajista lähes 70 prosentilla oli vakinainen virka tai toistaiseksi voimassa oleva työsuhde, mikä osaltaan kertoo myös S2-opetuksen aseman vakiintumisesta.

86 Huolimatta vastausprosentin alhaisuudesta ovat opettajakyselyn tulokset tietyin varauksin kuitenkin yleistettävissä, koska opettajien vastaukset jakautuivat monipuolisesti suhteessa sekä opettajien kelpoisuuteen, opettajakokemukseen että opetusjärjestelyihin.

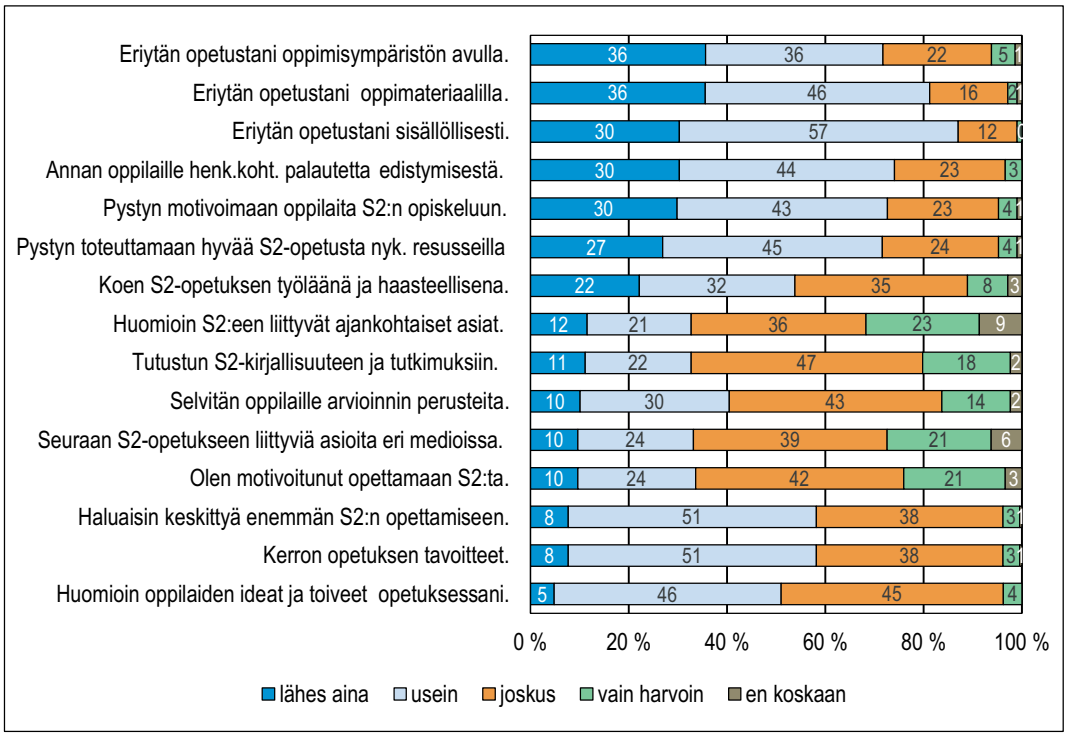
Korkeintaan viiden vuoden opettajakokemus oli reilulla neljäsosalla opettajista (26 %), 6–10 vuoden kokemus 22 prosentilla ja 23 prosentilla puolestaan 11–15 vuoden kokemus. Yli 15 vuoden opettajakokemus oli 28 prosentilla. Toisin kuin hyvinkin tasaisesti jakautunut opettajakokemus, kokemus S2-opetuksesta vaihteli opettajilla siten, että ensimmäistä vuottaan S2-opettajana toimi kymmenen prosenttia vastanneista, ja suurin osa, 42 prosenttia opettajista, oli opettanut S2-oppimäärää vasta 1–5 vuotta. Opettajista 27 prosenttia oli opettanut 6–10 vuotta, ja 11–15 vuotta S2-opetusta antaneita oli 15 prosenttia opettajista. S2-opetuksen konkareita oli seitsemän prosenttia; he olivat opettaneet S2-oppimäärää yli 15 vuotta. Korkeintaan viisi vuotta opettaneiden opettajien suuri määrä kertoo osaltaan S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden määrän kasvusta. Perusopetuksen 7.–9. luokilla S2-oppimäärää opiskelleiden oppilaiden määrä kasvoi vuosina 2007–2012 55 prosenttia (Kumpulainen 2014, 48).

Pätevien opettajien oppilaat suoriutuivat arvioinnissa jossain määrin paremmin (B1.2, ka. 4,2) kuin muiden opettajien oppilaat (B1.2, ka. 3,7).[87] Tulos selittyi osaltaan aiemmin kuvatuilla oppilaisiin liittyvillä tekijöillä. Opettajan ikä ja opetuskokemus eivät sitä vastoin selittäneet oppilaiden osaamisen tasoa.

Opettajien ammatillinen kehittyminen

Opettajia pyydettiin pohtimaan omaa opetustaan päättövaiheen näkökulmasta, ja tiedusteltiin heidän osallistumistaan ja tarpeitaan S2-täydennyskoulutukseen viimeisen kolmen vuoden aikana. Lisäksi opettajia pyydettiin vastaamaan viisiportaisella asteikolla (*en koskaan*, *vain harvoin*, *joskus*, *usein* ja *lähes aina*) väittämiin, jotka koskivat muun muassa opetuksen eriyttämistä, palautteen antoa sekä omaa ja oppilaiden motivoituneisuutta. Vastaukset näkyvät kuviossa 28.

87 ANOVA, $F(1, 196) = 5{,}31$, $p = 0{,}022$, $f = 0{,}16$



KUVIO 28. Opettajien näkökulmia päättövaiheen S2-opetukseen

Opetuksen eriyttäminen oli keskeistä S2-opetuksen toteuttamisessa (*usein* tai *lähes aina* sisällöllisesti 87 %, oppimateriaalin avulla 82 % ja oppimisympäristöä hyödyntäen 72 %). Tämän voi katsoa kertovan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta opetuksessa. Myönteistä oli niin ikään säännöllinen henkilökohtainen palautteenanto (*usein* tai *lähes aina* 74 %) ja oppilaiden motivointi opiskeluun (*usein* tai *lähes aina* 73 %). Pohdinnan aihetta antaa se, että opettajista yli puolet (54 %) koki S2-opetuksen *usein* tai *lähes aina* työläänä ja haasteellisena, ja vain kolmasosa koki olevansa motivoitunut opettamaan S2:ta *usein* tai *lähes aina*. Arvioinnin perusteiden (*usein* tai *lähes aina* 40 %) ja opetuksen tavoitteiden selvittäminen (*usein* tai *lähes aina* 59 %) ovat normitettuja (Valtioneuvosto 1994a, 22 § ja Valtioneuvosto 1994b, 10 §) ja tarpeen myös oppilaiden motivoinnin näkökulmasta, ja niiden tulisikin olla keskeisesti esillä myös S2-opetuksessa.

Lähes puolet opettajista (48 %) ei ollut saanut lainkaan S2-opetukseen liittyvää täydennyskoulutusta, ja alle päivän mittaiseen koulutukseen oli osallistunut kahdeksan prosenttia opettajista. Täydennyskoulutukseen saattoi osallistua *usein* tai *lähes aina* vain noin kolmasosa (32 %) opettajista. *Ei koskaan* -vaihtoehdon ilmaisi vastaajien enemmistö, 37 prosenttia. Opettajat toivoivat täydennyskoulutusta eniten opetusmenetelmiin ja työtapoihin (62 %).

Opetuksen eriyttämisellä, palautteen annolla ja muilla edellä kuvatuilla opetuksen ulottuvuuksilla ei ollut yhteyttä oppilaiden osaamiseen tilastollisen merkitsevyyden ja merkittävyyden näkökulmasta. Myöskään täydennyskoulutukseen osallistuminen ei tässä arvioinnissa selittänyt osaamisen tasoa.

Opettajien yhteistyö

Opettajat tekivät eniten yhteistyötä suomi äidinkielenä -opettajan kanssa (74 %), erityisopettajan kanssa (70 %) ja reaaliaineiden opettajien kanssa (64 %). Yhteistyön aiheet koskivat eniten opetuksen sisältöjen suunnittelua (79 %), opintojen aikaista arviointia (73 %) sekä yhteistyötä oppilaan kielitaidon ongelmissa (68 %). Vastaukset todentavat osaltaan opetusjärjestelyiden kirjoa, S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden erityisen tuen tarvetta, oppilaiden tuen tarvetta myös eri oppiaineiden ja siten tiedonalojen kielen oppimisessa sekä arvioinnin haasteellisuutta.

Opettajan yhteistyö eri toimijoiden kanssa sinänsä ei selittänyt oppilaiden osaamisen tasoa.[88] Opetuksen suunnitteluun ja samanaikaisopetukseen liittyvä yhteistyö vaikutti osaamiseen myönteisesti. Jos opettaja ei tehnyt lainkaan yhteistyötä, oppilaiden keskimääräinen osaaminen jäi tasolle B1.1, kun se yhteistyötä tehneiden opettajien oppilailla oli keskimäärin tasolla B1.2. Koska näiden opettajien oppilaita oli aineistossa vain 22, ovat johtopäätökset tuloksesta vain suuntaa antavia.

6.8.2 Opetuksen toteuttaminen

S2-opetuksen toteuttamista kartoitettiin kysymyksillä opetussuunnitelmasta, opetuksen sisällöistä, menetelmistä ja materiaaleista. Opettajista runsaalla kolmasosalla (37 %) oli käytössä opetuksen järjestäjän opetussuunnitelma ja kolmasosalla (34 %) opetuksen järjestäjän opetussuunnitelma, joka oli samasanainen S2-perusteiden kanssa. Vajaalla kolmasosalla (29 %) oli koulukohtainen opetussuunnitelma. Niinpä myös tavoitteet ja sisällöt oli pääsääntöisesti ilmaistu S2-perusteiden mukaisesti (59 %), osassa myös taitotasoittain ja osa-alueittain (30 %). Vuoden 2004 perusteiden vastaisesti (ks. Nissilä 2010a) ne oli jaoteltu myös vuosiluokittain (26 %), kursseittain (9 %) ja nivelvaiheittain (5 %). Opetussuunnitelman muodolla ja sisällöllisellä rakenteella ei ollut yhteyttä oppilaiden osaamiseen.[89]

Taitotasoasteikkoon oli opetussuunnitelmissa viitattu eniten vain arvosanan kahdeksan yhteydessä (38 %). Opetussuunnitelmista 28 prosenttia viittasi siihen yleisesti. Lähes viidesosassa (20 %) S2-opetussuunnitelmista taitotasoasteikko oli suhteutettu myös muihin arvosanoihin. Taustakyselyn laajuuden vuoksi opettajia ei pyydetty kuvaamaan tarkemmin taitotasojen ja arvosanojen välistä yhteyttä, mikä olisi sinänsä ollut mielenkiintoinen tieto tässä arvioinnissa tarkastellun opettajan arviointitoiminnan näkökulmasta (vrt. luku 7).

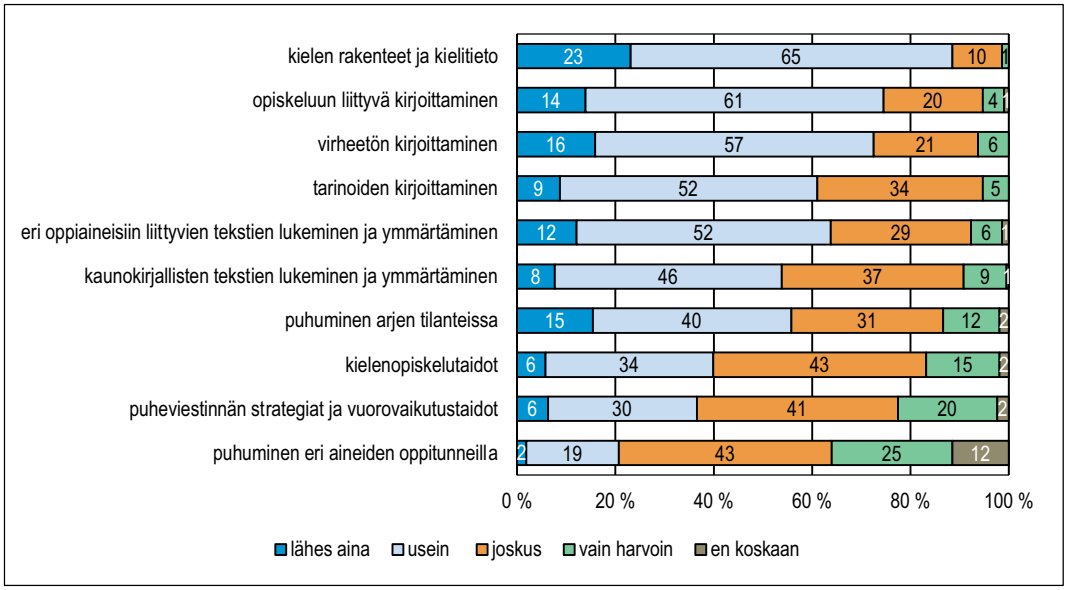
S2-opetuksen sisällölliset painotukset

Opettajat arvioivat viisiportaisella asteikolla (*en koskaan*, *vain harvoin*, *joskus*, *usein* ja *lähes aina*) S2-opetuksen sisältöihin, menetelmiin ja materiaaleihin liittyviä painotuksia. Asteikon määreet pidettiin väljinä lukuvuoden jaksotuksen vaihtelun ja opetusjärjestelyiden moninaisuuden vuoksi:

88 DTA, ANOVA, $F(1; 965) = 20{,}23$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}15$

89 Opettajat saivat valita useita eri vaihtoehtoja. Siksi prosenteista tulee yhteensä yli 100.

koska vain runsaat 30 prosenttia opettajista opetti S2-oppimäärää pelkästään erillisissä ryhmissä, voidaan olettaa, että vaihtelevat opetusjärjestelyt säätelivät sisältöjen painotuksia ja menetelmien valintaa. S2-opetuksen sisältöä koskevat väittämät perustuivat S2-opetussuunnitelman sisältöalueisiin. Opetuksen painotukset oppitunneilla näkyvät kuviossa 29.



KUVIO 29. S2-opetuksen sisällölliset painotukset

Kielen rakenteeseen ja kielitietoon liittyvät sisällöt olivat opetuksen sisältöinä lähes jokaisella tunnilla (*usein* tai *lähes aina* 88 %). Kirjoittamisen osa-alueen eri sisällöt näyttäytyivät rakenteen ja kielitiedon sisältöjen kanssa lähes yhtä vahvoina. Virheettömästi kirjoittaminen (*usein* tai *lähes aina* 73 %) kytkeytyy myös kielen rakenteisiin ja kielitietoon, joten opettajien vastauksissa näyttäytyi myös kielenhuollollinen orientaatio S2-opetukseen. S2:n ja muiden oppiaineiden opiskeluun liittyvien tekstien kirjoittamisen osuus sisällöissä oli myös hyvin vahva (*usein* tai *lähes aina* 74 %), ja yli 60-prosenttisesti oppitunneilla opetettiin *usein* tai *lähes aina* myös tarinoiden ja muiden henkilökohtaisten tekstien kirjoittamista.

Rakenteiden ja kirjoittamisen ohella opetuksessa painottui luetun ymmärtämisen osa-alue. Kirjoittamisen tavoin siinäkin opiskeluun liittyvien tekstien lukeminen ja ymmärtäminen oli osuudeltaan suurempi (*usein* tai *lähes aina* 64 %) kuin kaunokirjallisten tekstien lukeminen ja ymmärtäminen (*usein* tai *lähes aina* 54 %). Tuottamistaidoista puhuminen jäi S2-opetuksessa kirjoittamista vähemmälle painotukselle: arjen tilanteissa puhuminen oli opetuksen sisällöissä kuitenkin keskeisempää (*usein* tai *lähes aina* 55 %) kuin puhuminen ja vastaaminen muiden oppiaineiden tunneilla, jota opetti *usein* tai *lähes aina* vain viidesosa opettajista (21 %).

Opettajan kuvaamista opetuksen sisällöistä kaunokirjallisten tekstien lukemisen ja ymmärtämisen painottaminen osoittautui oppilaiden osaamista erottelevaksi tekijäksi. Kun kaunokirjallisia tekstejä oli käsitelty *usein* tai *lähes aina*, oppilaiden osaaminen oli merkittävästi parempaa (B1.2, ka. 4,3) kuin silloin, kun niin oli tehty harvemmin (B1.2, ka. 3,7).[90]

Oppilaiden vastaukset (asteikko *jokaisella tunnilla*, *lähes joka tunnilla*, *joillakin tunneilla*, *vain harvoilla tunneilla*, *ei koskaan*) opetuksen sisällöistä olivat sangen yhdenmukaisia opettajien vastausten kanssa. Oppilaista 69 prosenttia oli sitä mieltä, että kielen rakenteiden ja kielitiedon opettaminen oli esillä *lähes joka tunnilla* tai jopa *jokaisella tunnilla*. Samoin kuin opettajien vastauksissa, myös oppilaiden mielestä tuottamistaidoista painottui kirjoittaminen puhumista enemmän. Lähes 60-prosenttisesti oppilaat olivat sitä mieltä, että sekä virheetöntä kirjoittamista (57 %) että opiskeluun liittyvää kirjoittamista (58 %) opetettiin *lähes joka tunnilla* tai *jokaisella tunnilla*.

Sekä opettajien että oppilaiden vastausten perusteella opetuksen sisällöllisiä painotuksia oppitunneilla näyttivät ohjaavan keskittyminen kielen rakenteisiin ja opiskeluun liittyvien tekstien tuottamiseen ja ymmärtämiseen. Vastaava painotus tuli esille myös viimeisimmässä toisen kotimaisen kielen (finskan) oppimistulosarvioinnissa (Toropainen 2010, 58). Kun opettajien ja oppilaiden vastauksia vertaa luvussa 3.3.1 kuvattuihin S2-opetussuunnitelman sisältöihin, olivat erityisesti kirjallisuuteen, puheviestintään ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät sisällöt oppitunneilla vähemmän esillä kuin S2-perusteiden näkökulmasta voisi olettaa.

Opetuksen sisällöllisten painotusten ja oppilaiden kokeman kielen osaamisen vastaavuus tuli esiin oppilaiden taustakyselyn vastauksissa. Oppilaat pitivät vahvimpana suullisen kielitaidon osaamistaan: arjen tilanteissa lähes 80 prosenttia oppilaista puhui omasta mielestään *hyvin* tai *erittäin hyvin*, ja eri aineiden oppitunneilla oppilaista yli 80 prosenttia puhui ja vastasi *hyvin* tai *erittäin hyvin*. Kielen rakenne (*hyvin* tai *erittäin hyvin* 49 %) ja virheetön kirjoittaminen (*hyvin* tai *erittäin hyvin* 68 %) nousivat oppilaiden itsearvioinnissa sisällöiksi, joiden osaaminen ei ollut *niin* hyvää kuin esimerkiksi puhumisen sisältöjen osaaminen.

S2-opetuksen menetelmät ja työtavat

Opettajajohtoinen opetuskeskustelu oli tyypillisin opetusmenetelmä: sitä käytti *usein* tai *lähes aina* yhteensä 74 prosenttia opettajista. Opettajista 61 prosenttia suosi *usein* tai *lähes aina* myös oppilaan itsenäistä työskentelyä oppitunneilla, ja 56 prosentilla pari- ja/tai ryhmätyöskentely oli käytössä *usein* tai *lähes aina*. Näin työtapojen perinteinen kolmijako, opettajajohtoisuus, vuorovaikutteisuus ja oppilaskeskeisyys (vrt. Lahdes 1977) edustui kohtalaisen tasavahvasti S2-opetuksessa. Pelien ja leikkien käyttö oli opetuksessa myös melko yleistä (*usein* tai *lähes aina* yhteensä 38 %).

Oppimisympäristöjen digitalisoitumisen näkökulmasta verkko-oppimisympäristön yhteinen hyödyntäminen näyttäytyi S2-opetuksessa sangen vähäisenä. Tosin *usein* käytetty oppilaiden itsenäinen työskentely -vaihtoehto sisälsi myös verkkopohjaisen työskentelyn. Sinänsä tietotekniset välineet olivat hyvin resursoituja: opettajista 62,7 prosentilla oli käytössä tietokone opettajainhuoneessa, ja 95 prosentilla käyttämässään luokassa. Henkilökohtaisia tabletteja oli

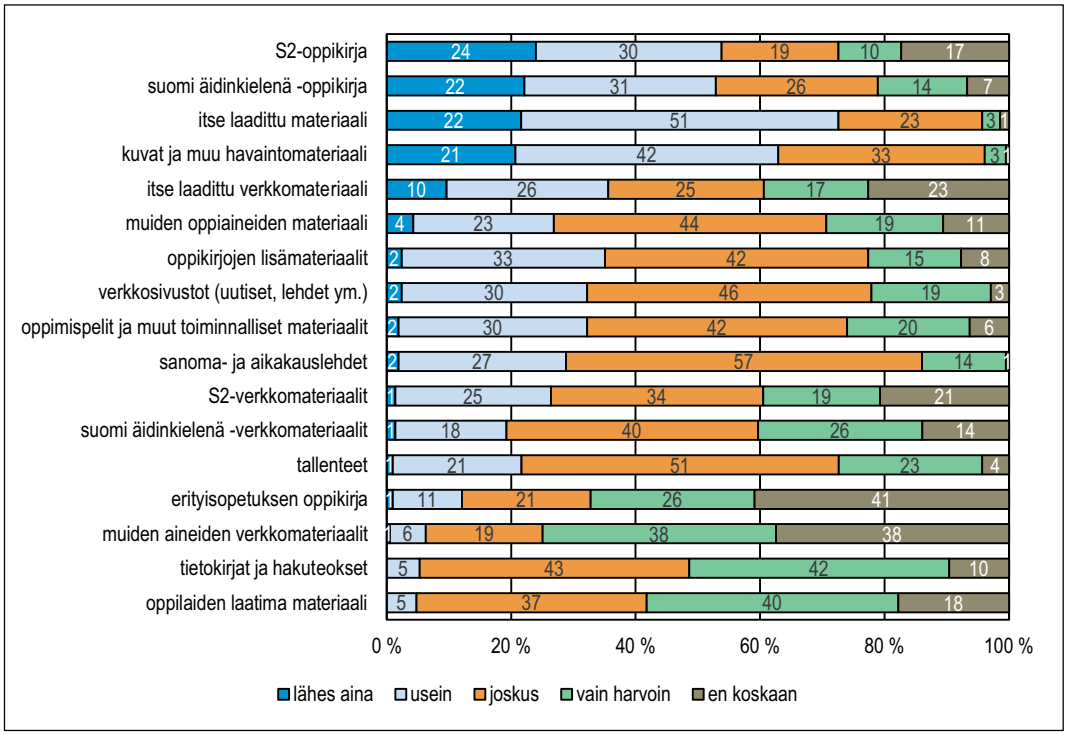
90 DTA, ANOVA, $F(1; 195) = 10{,}80$, $p = 0{,}018$, $f = 0{,}24$

34 prosentilla opettajista, älytaulu luokassa 32 prosentilla. Opettajista 65 prosenttia ilmoitti, että oppilailla on käytössään tietokoneita, ja opettajista 43 prosenttia ilmoitti että oppilaiden käytössä on tabletteja.

Sähköisten materiaalien käyttö ei erotellut oppilaita osaamisen suhteen. Myöskään työtavoilla ei ollut suoraa yhteyttä oppilaiden osaamiseen. Työtavoista ainoastaan pelien ja leikkien maltillinen käyttö (*joskus* tai *vain harvoin*) tuotti keskimäärin parempaa osaamista (B1.2, ka. 4,3) kuin jos näitä olisi käytetty *usein* tai *lähes aina* tai *ei koskaan* (B1.2, ka. 3,7).[91]

Oppimateriaalit

Opettajien vastaukset oppitunneilla käytetyistä oppimateriaaleista myötäilivät edellä kuvattuja menetelmiä ja työtapoja (kuvio 30).



KUVIO 30. S2-opetuksessa käytetyt materiaalit

Opettajat (72 %) olivat kaikkiaan pääosin tyytyväisiä oppimateriaalin riittävyyteen. Materiaalin riittämättömyyden ensisijaisina syinä opettajat mainitsivat oppikirjan tai muun materiaalin suoranaisen puuttumisen tai riittämättömän tiedon mahdollisista materiaaleista.

91 DTA, ANOVA $F(1; 195) = 13{,}21$, $p = 0{,}005$, $f = 0{,}26$

S2-oppikirja (*usein* ja *lähes aina* 54 %) ja suomi äidinkielenä -oppikirja (*usein* tai *lähes aina* 53 %) olivat keskeisiä materiaaleja. Opettajista kolme neljäsosaa käytti itse laatimiaan materiaaleja *usein* tai *lähes aina*, ja 63 prosenttia opettajista käytti *usein* tai *lähes aina* kuvia ja muuta havaintomateriaalia. Runsas kolmasosa (36 %) opettajista käytti myös itse tehtyä verkkomateriaalia, mutta valmiita S2-verkomateriaaleja *usein* tai *lähes aina* vain neljäsosa opettajista. Erityisopetukseen tarkoitettua oppikirjaa ei juurikaan käytetty (*ei koskaan* tai *vain harvoin* 67 %), ja vielä vähemmän käytettiin muiden oppiaineiden verkkopohjaisia materiaaleja (*ei koskaan* tai *vain harvoin* 76 %).

Suomi äidinkielenä -oppikirjan käytöllä, S2-oppikirjan käytöllä ja muiden oppiaineiden oppimateriaalien käytöllä oli yhteys oppilaiden osaamiseen. Suomi äidinkielenä -oppikirjaa käyttävien opettajien oppilaiden osaaminen oli selkeästi parempaa (B1.2), kun oppikirjaa käytettiin *lähes aina* verrattuna ryhmään, jossa sitä käytettiin *vain harvoin* tai *ei koskaan* (B1.1). Ero oli merkittävä.[92] Todennäköistä on, että oppimateriaali ei niinkään selittänyt osaamista vaan päinvastoin se valittiin oppilaiden osaamisen mukaan. Arvioinnissa hyvin osanneet oppilaat eivät tarvinneet eriyttävää materiaalia, vaan opiskelivat saman materiaalin tuella kuin suomi äidinkielenä -oppimäärää opiskelevat oppilaat.

Vastaavasti S2-oppikirjan ja muiden oppiaineiden materiaalien käyttö ennustivat oppilaiden osaamisen alempaa tasoa. Jos S2-oppikirjaa käytettiin *lähes aina*, oppilaiden osaaminen oli tasolla B1.2 (ka. 3,5). Jos sitä käytettiin *joskus* tai *usein*, osaaminen oli parempaa, mutta myös tasolla B1.2 (ka. 4,0) ja jos sitä käytettiin *vain harvoin* tai *ei koskaan*, osaaminen oli tasolla B2.1 (ka. 4,6).[93] Jos S2-oppikirjaa käytettiin *joskus* tai *usein* ja lisäksi käytettiin erityisopetukseen tarkoitettuja materiaaleja, oppilaiden osaaminen oli tasolla B1.1 (ka. 3,0). Tätäkin tulosta selittävät ensisijaisesti oppilaaseen liittyvät tekijät.

Opettajilla oli myös mahdollisuus antaa lisätietoa opetuksensa sisällöistä, menetelmistä, työtavoista ja materiaaleista. Seuraavat lainaukset kuvaavat hyvin sitä moninaisuutta, jonka oppilaiden heterogeenisyys opetuksen toteuttamiseen tuottaa.

> *S2-opetuksen menetelmät ja tavat riippuvat paljon ryhmästä. Vahvan kielitaidon ryhmien kanssa etenemme varsin samaa tahtia äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen kanssa painottaen S2-oppilaan kannalta oleellisia sisältöjä. Käytössämme oleva oppikirja tukee tätä. Vähän aikaa Suomessa olleiden opiskelijoiden kanssa joudun kannattelemaan kielen rakenteiden ja opiskelun lisäksi paljon muutakin koulukäyntiä ja pyrin käyttämään muiden aineiden materiaaleja opetukseni tukena. Jos luokassa on samaan aikaan paljon heikkoja oppilaita eri ryhmistä, menee opetus välillä hieman haastavaksi sumplimikseksi. Tällöin yhdistän kokonaisuuksia ja keskityn vain olennaisimpaan luokkatasosta välittämättä. Yläkoulun puolella suurin osa oppilaista on osan aikaa S2-tunneilla ja osa aikaa äidinkielen ryhmässä. Se tuottaa välillä tasapainoilua.*

> *Koska ryhmä on pieni, käytän paljon yhteistä keskustelua. Koska ryhmässä on eri vuosiluokilla olevia ja eritasoisia, käytän paljon yksilötehtäviä ja sitä, että oppilaat opettavat toisiaan.*

92 ANOVA, $F(4; 949) = 14{,}07$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}24$

93 DTA, ANOVA $F(2; 194) = 12{,}51$, $p < 0{,}001$, $f = 0{,}25$

Koulussamme on melko vähän S2-oppilaita, jotka pääsääntöisesti ovat kielitaidoiltaan hyviä ja suurimmaksi osaksi osallistuvat tavalliseen äidinkielen opiskeluun, siksi on osittain hankalaa vastata tarkasti kysymyksiin.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan opettajien käsityksiä hyviä oppimistuloksia edistävistä ja vaikeuttavista tekijöitä.

6.8.3 Hyviä oppimistuloksia edistävät ja vaikeuttavat tekijät

Helena Vesaranta

S2-arvioinnin toteuttaneita opettajia pyydettiin kuvaamaan niitä oppilaan kielitaitoon, opetukseen, opetusjärjestelyihin ja muihin näkökulmiin liittyviä tekijöitä, jotka edistävät ja vaikeuttavat hyvien oppimistulosten saavuttamista S2:ssa. Lisäksi heiltä pyydettiin pohtimaan itseään arvosanan antajana, kuvaamaan päättöarvioinnin helpoksi ja haastavaksi tekeviä asioita sekä taitotasoasteikon hyötyä päättöarvioinnissa. Näihin avokysymyksiin vastasi 72 prosenttia (n = 150) opettajakyselyyn vastanneista opettajista.

Opettajien vastaukset käsiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009). Kysymyksittäin ryhmiteltyjä vastauksia luettiin aluksi huolella, jotta saataisiin kokonaiskäsitys niiden sisällöstä. Sen jälkeen kuhunkin kysymykseen liittyviä yksittäisiä vastauksia tarkasteltiin uudelleen ja pyrittiin hahmottamaan niistä esiin nousevia oppimistuloksiin ja arviointiprosessiin vaikuttavia tekijöitä. Näistä muodostettiin *pääkategoriat*, joiden alle koottiin niihin liittyvät opettajien vastausten yksittäiset lauseet, lauseen osat tai ilmaukset. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan lähemmin kuhunkin kysymykseen liittyviä keskeisimpiä pääkategorioita. Suluissa on ilmaistu sekä kuhunkin kysymykseen että keskeisimpiin kategorioihin liittyvien ilmausten määrä. Kategorioita havainnollistetaan opettajien autenttisten lainausten avulla.

Opettajien vastauksista hyviä oppimistuloksia edistäviä tekijöitä kuvaavista ilmauksista (frekvenssi, f = 469) nousi esiin kahdeksan pääkategoriaa: opetuksen hyvä suunnittelu ja tuki, toimiva ryhmäjako, toimiva opetusmateriaali, riittävät resurssit, oppilaan motivaatio, suomen kielen aktiivinen käyttö ja oppilaan kouluhistoria. Keskeisimmiksi näistä nousivat opetuksen hyvä suunnittelu ja tuki (f = 144), toimiva ryhmäjako (f = 103), opetusmateriaalien toimivuus (f = 57) sekä riittävät resurssit (f = 53).

Opettajien näkemyksien mukaan erityisesti hyvä opetuksen suunnittelu ja tuki ovat avainasemassa oppilaan hyvän kielitaidon tason saavuttamisessa. Vastausten perusteella hyvin suunniteltu opetus tukitoimineen piti sisällään muun muassa aktiivisen yhteistyön niin aineenopettajien kuin eritysopettajienkin kanssa. Yhteistyön eri tasoja kuvattiin samanaikaisopetuksen toteutumisella niin, että oppiaineet on sijoitettu lukujärjestyksellisesti samaan aikaan, oppiaineiden sisältöjä on hyödynnetty kielten opettamisessa sekä joustavilla opetusjärjestelyillä kuten ryhmäjaon huolellisella suunnittelulla.

> *Parhaat oppimistulokset saavutan sillä, että toteutan esim. jonkin jakson sisällön opetuksen haluamallani tavalla. Esim. yläkoulun puolella sovimme AI-opettajien kanssa kunkin jakson aiheen ja jaamme tunnit niin, että S2-oppilaat voivat opiskella esim. kielioppiasiat eri ryhmässä.*

Erityisesti ryhmän koolla on selkeä vaikutus sen toimintatapoihin. Opettajat korostivat toimivan ryhmäjaon merkitystä. Liian suuressa ryhmässä ei pysty tukemaan oppilaan yksilöllisiä tarpeita, ja pienessä ryhmässä oppilas ei vastaavasti saa tarpeeksi vuorovaikutteista harjoitusta. Kun kielitaidon osaaminen oppilailla on hyvin eri tasolla, opetusta on vaikea toteuttaa vastaamaan kunkin oppilaan osaamisen tasoa. Opettajat toivoivatkin, että ryhmät muodostettaisiin oppilai-

den tarpeiden mukaisesti. Heidän mielestään toimivan ryhmäjaon toteutumisen mahdollistaa oppiaineiden sijoittelu lukujärjestyksellisesti niin, että samanaikaisopetusta voitaisiin toteuttaa mahdollisimman paljon ja eri oppiaineiden sisältöjä voitaisiin hyödyntää kielen opettamisessa.

Taitotason mukaan eriytetty opetus auttaa opettajaa huomioimaan jokaisen oppilaan tarpeet.

Avovastauksista poimittujen ilmausten perusteella opettajat pitivät kolmanneksi keskeisempänä asiana hyvien oppimistulosten saavuttamisessa opetusmateriaalinen ajanmukaisuutta. Materiaalin tulee olla ajanmukaista, monipuolista ja taitotasolle sopivaa. Etenkin eriyttävän materiaalin saatavuutta ja selkeyttä pidettiin tärkeänä. Opetusmateriaalinen toimivuuteen lukeutuivat myös tekniset apuvälineet, kuten tietokoneet ja tabletit. Sähköisten opetusmateriaalien hyödyntäminen tuo opetukseen vaihtelevuutta ja tarvittaessa antaa mahdollisuuden eriyttämiseen sekä itsenäiseen työskentelyyn.

Selkeät oppimateriaalit, joiden avulla itsenäinenkin työskentely on mahdollista.

Toimivat sähköiset materiaalit.

Jotta hyvä opetuksen suunnittelu pystytään toteuttamaan, tarvitaan riittävää resursointia. Opettajat painottivat resurssien merkitystä hyvien oppimistulosten saavuttamisen taustalla. Jotta tuntien järjestäminen onnistuisi optimaalisesti, tarvitaan riittävästi tunteja ja opettajia. Riittävä resursointi takaa sen, että oppilasryhmien kokoonpano voidaan suunnitella oppilasaineksen tarpeiden mukaan.

Riittävä S2-tuntimäärä, riittävästi aikaa kahdenkeskiseen ja yksilölliseen vuorovaikutukseen oppilaan kanssa.

Hyviä oppimistuloksia vaikeuttavia tekijöitä kuvaavista ilmauksista (f = 448) muodostuivat seuraavat pääkategoriat: opetuksen ja opetusjärjestelyiden suunnittelemattomuus, oppilaiden erilainen taso, resurssin puute, oppilaan heikko motivaatio, oppimateriaalien heikkous, oppimisilmapiiri, oppilaalle soveltumaton ryhmäkoko, suomen kielen vähäinen käyttö ja oppilaan oppimisvaikeudet. Eniten hyvien oppimistulosten saavuttamista hankaloittivat toisiinsa kytkeytyvinä opetuksen ja opetusjärjestelyiden suunnittelemattomuus (f = 106) ja oppilaiden hyvin erilainen taitotaso suomen kielessä (f = 70). Resurssien puute (f = 66) puolestaan vaikeutti niin opetuksen suunnittelua kuin opetusjärjestelyiden toteutumista. Oppilaan heikko motivaatio (f = 54) nousi opettajien vastauksissa edellisten lisäksi hyvien oppimistulosten saavuttamista estäväksi tekijäksi.

Opettajat mainitsivat, että yhteistyön puute muiden aineenopettajien kanssa on yksi merkittävä tekijä, joka hankaloittaa opetuksen suunnittelua. Opettajien mukaan opetuksen eriyttämisen mahdollisuus jää käyttämättä, kun oppilaan kielellinen tausta jää huomioimatta muiden oppiaineiden tunneilla, ja näin kokonaisvaltaista kielen omaksumista ei pääse tapahtumaan. Opetusjärjestelyiden suurena haasteena pidettiin S2-tuntien sijoittelua työjärjestyksessä. Tuntien pito joko aamuisin tai iltapäivisin koettiin epäsuotuisina ajankohtina niin opettajien yhteistyön kannalta kuin oppilaiden näkökulmasta. Jos S2 -tunnit olisi sijoitettu samanaikaisesti äidinkieli ja kirjallisuus -tuntien kanssa, yhteistyön toteutuminen mahdollistuisi ja samalla oppilaiden eriyttäminen onnistuisi.

Samassa ryhmässä olevien oppilaiden hyvin eritasoinen kielitaidon taso hankaloitti erittäin paljon oppituntien toteutusta; ryhmään on usein sijoitettu hyvin heikkoja suomen kielen taitajia ja puolestaan hyvin suomen kieltä osaavia oppilaita. Tarpeiden ollessa liian erilaisia väistämättä myös opetuksen anti tunneilla jää riittämättömäksi oppilaiden tarpeisiin nähden. Ryhmien heterogeenisyyden lisäksi ryhmässä opiskelevien oppilaiden akateemisten taitojen puute yhdistettynä oman äidinkielen heikkoon osaamiseen oli opettajien mukaan yksi syy, joka vaikeutti hyvien oppimistuloksien saavuttamista.

Tuntien ja ryhmien muodostaminen lukujärjestysteknisten seikkojen, ei taitotasojen, mukaan.

Sekalaiset ryhmät. Hyvin heikkojen ja hyvin edistyneiden laittaminen samaan ryhmään ei palvele ketään. Joku jää aina tarvitsemaansa opetusta paitsi.

Kaiken tämän takana puolestaan nähtiin olevan tuntiresurssin puute. Opettajat kokivat, että sekä oppitunteja että tukitunteja oli aivan liian vähän, mikä aiheutti kiireen ja riittämättömyyden tunnetta. Halua olisi opettaa, tukea, keskittyä vaikeisiin asioihin oppitunneilla, mutta aika ei riitä joko tuntiresurssin vähäisyyden vuoksi tai liian suuren opetusryhmän takia.

Se, ettei erillistä S2-opetustuntiresurssia ole.

Yhtenä oppimistuloksia vaikeuttavana tekijänä opettajat pitivät S2-oppituntien sijoittumista oppilaan työjärjestykseen. Kun oppitunnit ovat joko aamu- tai iltapäivisin muiden oppituntien jälkeen, oppilaat mieltävät S2-tunnit ylimääräisiksi oppitunneiksi, ja kiusaus jäädä tunneilta pois on suuri. Lisäksi oppilaiden asenne kieltä kohtaa saattaa olla kielteinen eikä sen oppimista pidetä tärkeänä. Kaikki tämä on suoraan yhteydessä oppilaan opiskelumotivaatioon. Opettajien huomioita oppilaan heikon opiskelumotivaation yhteydestä oppimistuloksiin tukevat myös tutkimustulokset (esim. Oxford 1996). Tutkijat ovatkin osoittaneet, että motivaation luonteeseen vaikuttavat hyvin monet eri tekijät, kuten asenne kieliyhteisöä, kieltä, kurssia tai opettajaa kohtaan. Kielenoppimisen motivaatio on myös sidoksissa tavoitteiden sisältöön, selkeyteen ja niiden arvoon oppijalle: toisin sanoen kysymys on siitä, onko tavoitteet esitetty ja asetettu niin, että oppilas on tietoinen niistä. Oppilaan taustatekijöitä ei voi sivuuttaa ja kielellisellä lahjakkuudella, aikaisemmin opitulla kielellä sekä perheoloilla on ratkaiseva vaikutus opiskelumotivaatioon.

Oppilaan haluttomuus oppia suomea ja tulla S2-tunneille (aamuaika lukujärjestyksessä).

Oppilaan ja koko perheen tulevaisuuden suunnitelmat Suomeen jäämisestä vaikuttavat opiskelumotivaatioon.

Opettajien vastausten perusteella voidaan todeta, että hyviä oppimistuloksia edistävät ennen kaikkea kokonaisvaltainen suunnitelmallisuus opetustyössä. Huomioitavaa kuitenkin on, että vaikka opettajalla on haluja laajaan yhteistyöhön suunnittelussa, opetusjärjestelyt ja opetukseen suunnatut resurssit eivät aina pysty tukemaan tätä prosessia.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan arvioinnissa mukana olleita kouluja paitsi S2-opetuksen näkökulmasta, myös monimuotoisuutta tukevina oppimisen ympäristöinä. Kuvaus perustuu rehtoreiden taustakyselyn vastauksiin.

6.8.4 Koulut monimuotoisuutta tukevina oppimisympäristöinä

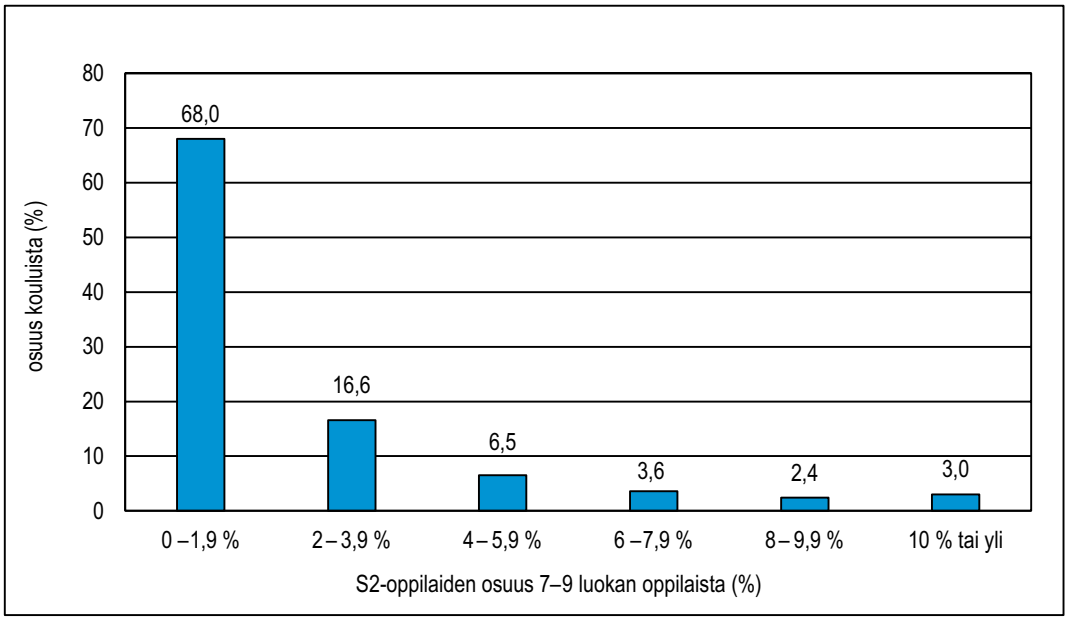
Rehtoreiden taustakyselyssä kartoitettiin S2-opetuksen järjestelyitä ja resursointia sekä pyrittiin myös hahmottamaan koulua oppimisympäristönä ja etnisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden näkökulmasta. Kyselyyn vastasi 70 prosenttia rehtoreista (n = 179). Naisia rehtoreista oli 82 ja miehiä 97. Opettajakelpoisuudeltaan he olivat pääasiassa aineenopettajia (67 %). Luokanopettajia oli viidennes (21 %) ja loput erityisopettajia tai opinto-ohjaajia. Rehtoreina toimivilla aineenopettajilla oli eniten matematiikan, kemian, fysiikan ja tietotekniikan eri aineyhdistelmien kelpoisuuksia (n = 27). Rehtorikokemusta oli yli puolella vastanneista (53 %) yli kymmenen vuotta, lähes yhdellä neljäsosalla (24 %) 6–10 vuotta ja viidesosalla (23 %) alle vuodesta viiteen vuoteen.

Valtaosa rehtoreista (86 %) oli osallistunut opetuksen järjestäjän tarjoamaan koulutukseen kolmen viimeisen vuoden aikana. Lisäksi he olivat osallistuneet Opetushallituksen järjestämään koulutukseen (63, 7 %), opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen ja aluehallintoviranomaisten hallinnoiman Osaava-hankkeen koulutuksiin (44 %), yliopiston tarjoamiin koulutuksiin (32 %) ja johtamisen erikoisammattitutkinnon kaltaisiin pitkäkestoisiin koulutuksiin (27 %). Erityisesti S2-opetukseen ja/tai kielelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyvää täydennyskoulutusta viimeisen kolmen vuoden aikana ilmoitti saaneensa runsas puolet (55 %) rehtoreista. Vain seitsemän rehtoria oli saanut S2-opetukseen ja/tai kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyvää koulutusta yli kolme päivää kolmen viimeisen vuoden aikana.

Yli kolmasosa kouluista (35 %) oli 7–9 vuosiluokkien yläkouluja ja niin ikään runsas kolmasosa (33 %) vuosiluokkien 1–9 kouluja. Runsaalla kolmasosalla (33 %) kouluista oli käytössä jaksojärjestelmä, jossa opetus oli jaettu neljään jaksoon, ja yli neljäsosalla (28 %) viisijaksojärjestelmä. Niin ikään runsaalla neljäsosalla (27 %) opetus toimi syys- ja kevätlukukausien mukaisesti. Lähes 40 prosenttia kouluista oli järjestänyt S2-opetusta 6–10 vuoden ajan, ja yli kymmenen vuoden kokemus siitä oli kolmasosalla (33 %) kouluista. Runsaassa neljäsosassa (27 %) S2-opetusta oli annettu 0–5 vuotta.

Erillistä S2-opetusta annettiin pääasiassa suomi äidinkielenä -tuntien kanssa samaan aikaan, sekä jaksoittain (35 %) että useammassa koulussa hajautettuna (39 %). Lisäksi 17 prosenttia rehtoreista vastasi, että opetusta annetaan hajautetusti koko lukuvuoden ajan huolimatta siitä, että muu opetus on jaksotettu. Erillisen S2-opetuksen resursointia koskevaan kysymykseen rehtoreista 39 prosenttia vastasi koulun oman tuntiresurssin käytön, 28 prosenttia erillisen valtionavustuksen, ja näiden yhdistelmän 32 prosenttia rehtoreista.

Arviointiin osallistuneet koulut poikkesivat toisistaan merkittävästi S2-oppimäärää opiskelevien 9. luokkalaisten määrän suhteen (ks. luku 4.1.5). Niin ikään arviointiin osallistuneiden oppilaiden määrä suhteessa heidän koulujensa yläluokkalaisten oppilaiden kokonaismäärään vaihteli paljon (kuvio 31).



KUVIO 31. S2-oppilaiden osuus koulun 7.–9.-luokkien oppilaista

Vain kolme prosenttia arviointiin osallistuneista kouluista oli sellaisia, joissa S2-oppimäärää opiskelevia oppilaita oli kymmenen prosenttia tai sitä enemmän. Valtaosassa kouluja (68 %) S2-oppilaita oli alle kaksi prosenttia vuosiluokkien 7–9 oppilaista.

S2-arviointiin osallistuvia kouluja haluttiin tarkastella myös etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta tukevina oppimisympäristöinä ja siinä mielessä *monikulttuurisina*[94] kouluina (vrt. Kuukka 2009). Etnisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen näkyy kouluissa monimuotoisuutta tukevina opetusjärjestelyinä ja kotoutumiseen, kielen oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvänä tukena. Tukitoimenpiteitä ovat arvioinnin kohteena olleen S2-opetuksen lisäksi muun muassa perusopetukseen valmistava opetus, uskontojen opetus, oman äidinkielen opetus, opiskeluun ja kodin ja koulun yhteistyöhön kohdennettu tuki sekä ylipäätään monimuotoisuuden huomioiminen koulun toimintakulttuurissa ja oppimisympäristössä. Näitä seikkoja kartoitettiin myös rehtoreiden taustakyselyssä. Rehtoreita pyydettiin myös pohtimaan monikulttuurisuuteen liittyvien haasteiden ja hyötyjen ilmenemistä koulussa (ks. Kuukka 2009) sekä arvioimaan koulun johtamista ja toimintakulttuuria lähinnä S2-opetuksen näkökulmasta.

94 Monikulttuurisuus on muiden globalisaatioon ja kansainväliseen muuttoliikkeeseen liittyvien käsitteiden – kuten *maahanmuuttaja* ja *maahanmuuttajataustainen* – ohella haasteellinen käsite, jonka esimerkiksi Saukkonen (2013) määrittelee etniseksi ja kulttuuriseksi monimuotoisuudeksi. Hän tähdentää etnisyyden erottamista kulttuurista, koska jälkimmäiseen liittyviä ominaisuuksia ja käytäntöjä on entistä vaikeampi päätellä sen perusteella, mistä ihminen on kotoisin tai mihin yhteisöön omasta mielestään kuuluu. Niin ikään Saukkonen erottaa *monikulttuurisuus*- ja *multikulturalismi* -käsitteet. Multikulturalismi tarkoittaa sitä, että yhteiskunta tunnustaa etnisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden, arvostaa sitä ja tukee sen säilymistä erilaisin toimenpitein. (mts. 12.)

S2-oppimäärää opiskeleville oppilaille yleisimmin tarjottuja kohdennettuja tukitoimia olivat tukiopetus (84 %), osa-aikainen erityisopetus (71 %) sekä koulunkäyntiavustajan käyttö (60 %). Näiden tukimuotojen runsautta selittää se, että lähes 67 prosenttia arviointiin osallistuneista oppilaista oli opettajien antaman tiedon mukaan saanut 9. luokan aikana jotakin tukea (ks. luku 6.5.5). Lisäksi kouluissa oli tarjottu läksykerhoja (38 %) ja erillistä ohjausta perusasteen jälkeisiin opintoihin (32 %). Muina tukimuotoina mainittiin muun muassa resurssiopettajan käyttö ja lisätunnit joko S2:een tai muihin aineisiin. Kouluista 11 prosenttia ei ollut tarjonnut mitään erillistä tukea S2-opetuksen lisäksi.

Rehtorikyselyn vastausten mukaan 27 prosenttia kouluista järjesti valmistavaa opetusta, runsas puolet (52 %) oman äidinkielen opetusta ja niin ikään 52 prosenttia eri uskontojen opetusta. Opetettavista äidinkielistä eniten edustettuja olivat venäjä, somali, arabia ja viro (yli 20 koulussa jotakin tai useampia näistä kielistä). Kurdin, persian, espanjan, vietnamin ja albanian opetusta tarjottiin yli kymmenessä koulussa. Koulukohtaisesti opetettavien kielten määrä vaihteli yhdestä jopa 17 eri kieleen. Muista uskonnoista islamin uskontoa opetettiin 84 koulussa, katolista uskontoa 36 koulussa ja ortodoksista uskontoa 14 koulussa. Buddhalaisuutta opetettiin kymmenessä koulussa. Yksittäisiä mainintoja saivat myös baha'i-uskonnon, juutalaisuuden ja hindulaisuuden opetus. Joissakin kouluissa opetettiin enimmillään neljää muuta uskontoa evankelis-luterilaisen uskonnon lisäksi.

Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä yhteistyömuodoista 70 prosenttia kouluista tarjosi vanhempainvarteissa tai muissa tapaamisissa tarvittaessa tulkkauspalveluita. Seuraavaksi eniten valittu vaihtoehto (51 %) oli se, että yhteistyömuodot ovat samat kaikkien oppilaiden huoltajille. Erikielisiä tiedotteita laati runsas neljäsosa (27 %) kouluista, ja erillisiä vanhempainiltoja tulkkausmahdollisuuksin oli järjestänyt 16 prosenttia kouluista.

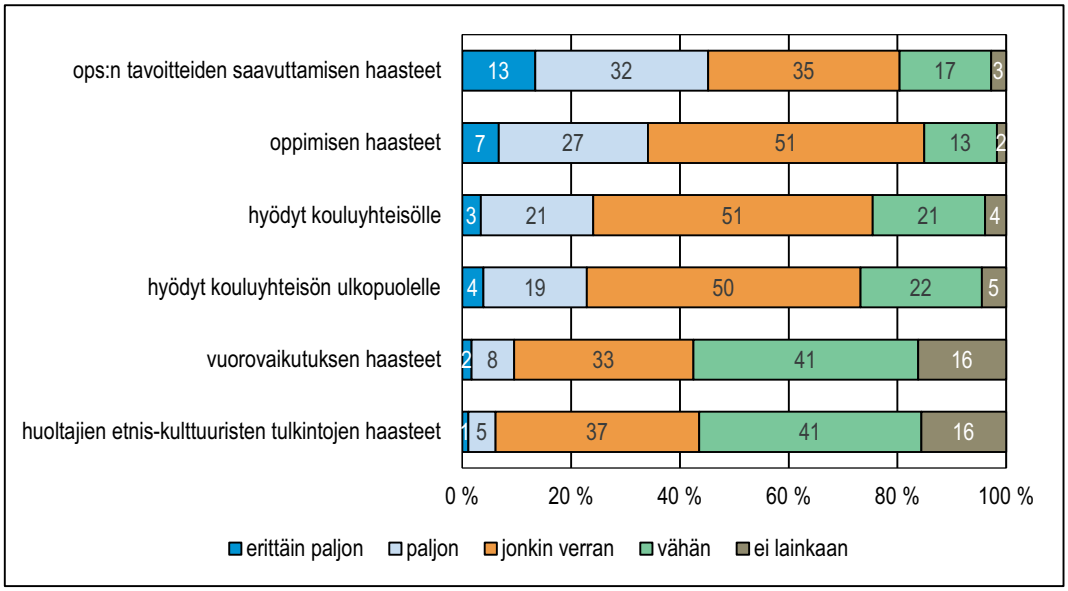
Rehtoreista 46 prosenttia vastasi myöntävästi kysymykseen kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä haasteiden ilmenemisestä. Rehtoreiden useimmin mainitsema haaste (39 %) liittyi yhteisen kielen puuttumiseen. Sen lisäksi esiin nousivat huoltajien erilaiset käsitykset tai näkemykset koulunkäyntiin liittyvistä asioista (20 %) ja kulttuurisiin tulkintoihin liittyvät erot (18 %). Haasteina mainittiin myös huoltajan tavoitettavuus, esimerkiksi sovitusta tapaamisesta poisjäänti, sekä kouluissa käytössä olevan Wilma-ohjelman käytön haasteet. Seuraavat rehtoreiden avovastaukset todentavat näitä haasteita.

Huoltajien mahdollisuudet tukea oppilaan koulunkäyntiä ovat rajalliset, taustalla kielitaidon puute, puutteelliset tiedot suomalaisesta koulujärjestelmästä, työn asettamat ajalliset haasteet.

Käsitykset suomalaisesta koulusta, huoltajien on välillä vaikea käsittää, miksi psykologi testaa, kun lapsi ei ole 'sairas tai vammainen' – tarkoituksena selvittää oppimisvaikeuksia, käsitys suomalaisesta koulutuksesta – mitä vaaditaan esim. lääketieteelliseen pääsemiseksi.

Eivät osallistu koulun yhteisiin tilaisuuksiin; eivät edes heille tulkin kanssa kohdennettuihin vanhempainiltoihin.

Samansuuntaisia kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä haasteita nousi esiin myös Kuukan (2009) väitöstutkimuksessa, joka käsitteli rehtoreiden eettistä johtamista monikulttuurisissa kouluissa. Kyseisessä tutkimuksessa monikulttuurisuuden haasteiksi ja hyödyiksi nimettyjen asioiden ilmenemistä kouluissa haluttiin tarkastella lähemmin myös tässä arvioinnissa.[95] Rehtorit näkivat haasteiden ja hyötyjen ilmenemisen seuraavanlaisina (kuvio 32).

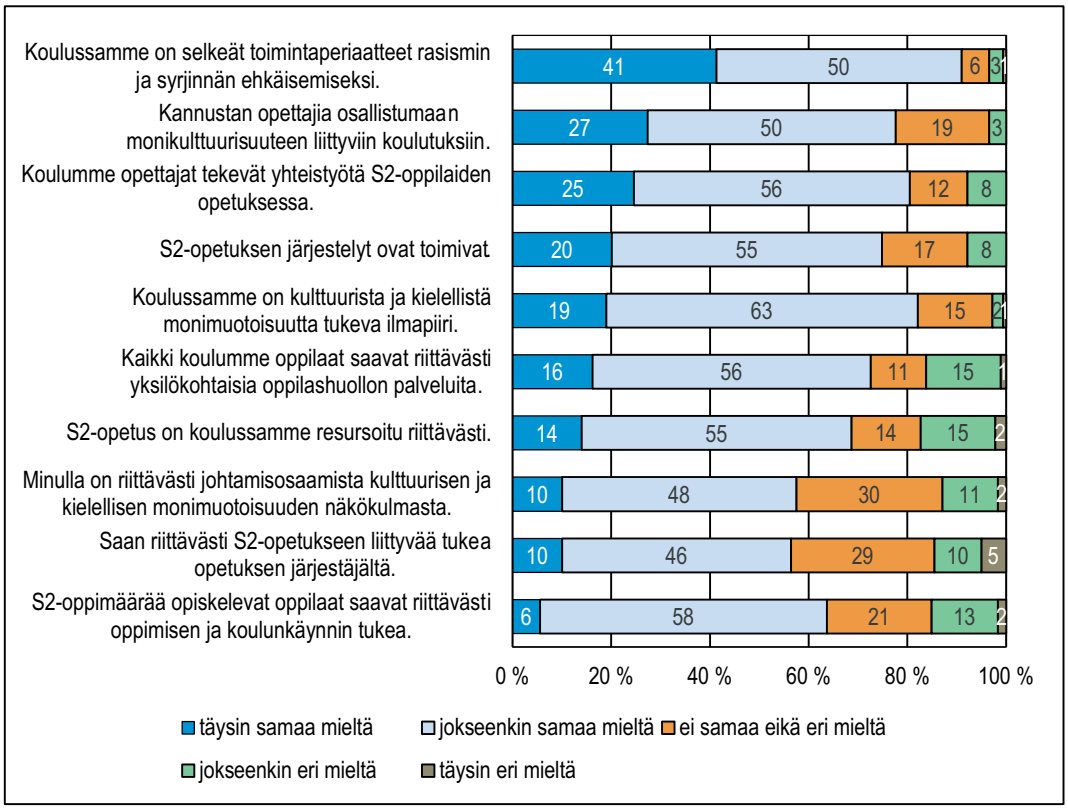


KUVIO 32. Monikulttuurisuuden haasteet ja hyödyt koulussa

Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen (*paljon* tai *erittäin paljon* 45 %, *jonkin verran* 35 %) ja oppilaiden oppimiseen liittyvät haasteet (*paljon* tai *erittäin paljon* 34 %, *jonkin verran* 51 %) näyttäytyivät kouluissa keskeisimpinä. Puolet rehtoreista näki monikulttuurisuuden mukanaan tuomien hyötyjen ilmenevän kouluyhteisössä (51 %) tai sen ulkopuolella (50 %) *jonkin verran*. Kaikkiaan hyödyt näyttäytyivät melko neutraaleina, koska prosentuaaliset osuudet tämän vaihtoehdon molemmin puolin jakaantuivat melko tasaisesti. Runsas puolet rehtoreista (57 %) ei pitänyt vuorovaikutukseen ja huoltajien etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyviä haasteita kouluissaan kovin ilmeisinä (*vähän* tai *ei lainkaan* kumpikin 57 %), mikä on myönteistä kodin ja koulun vuorovaikutuksen ja koulun ilmapiirin näkökulmasta.

95 Rehtorikyselyssä kutakin haastetta ja hyötyä avattiin tutkimuksessa (Kuukka 2009) esiin tulleilla esimerkillä, jotka ilmaistiin suluissa: maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen liittyvät haasteet (esim. eri oppiaineiden kielen ymmärtämisessä), opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät haasteet (esim. yläkouluikäisinä maahan tulleilla oppilailla), oppilaiden huoltajien etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyvät haasteet (esim. suhtautuminen joidenkin oppiaineiden opetukseen ja erityiseen tukeen) sekä vuorovaikutukseen liittyvät haasteet (esim. yhteistyön toimivuus tulkin avulla, oppilaiden keskinäiset konfliktit). Välittömiksi ja kauaskantoisiksi hyödyiksi määriteltiin sekä kouluyhteisöön liittyvät hyödyt (esim. toimintakulttuurin ja pedagogiikan kehittäminen) ja kouluyhteisön ulkopuolelle ulottuvat hyödyt (esim. kaikkien oppilaiden interkulttuurisen kompetenssin lisääntyminen ja rehtorin oma ammatillinen kasvu sekä suomalaisen yhteiskunnan kehittyminen monikulttuurisemmaksi).

Rehtorien vastausten perustella monikulttuurisuuteen liittyvillä haasteilla ja hyödyillä ei ollut sinällään yhteyttä oppilaiden osaamiseen. Ainoa poikkeus oli se, missä määrin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen koettiin liittyvän haasteita. Mikäli haasteita oli *paljon* tai *erittäin paljon*, oppilaiden keskimääräinen osaaminen koulussa oli merkittävästi heikompaa (B1.2, ka. 3,6) kuin jos haasteita oli tätä vähemmän (B1.2, ka. 4,3), vaikka osaaminen olikin samaa taitotasoa.[96] Tulos ei ole yllättävä ja heijastanee koulujen todellisuutta. Rehtoreita pyydettiin myös arvioimaan koulunsa toimintaa ja käytänteitä erityisesti S2-opetuksen näkökulmasta (kuvio 33).



KUVIO 33. Koulun toimintakulttuuri S2-opetuksen näkökulmasta

Rehtoreista yli 90 prosenttia oli *täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä* siitä, että koulussa oli selkeät toimintaperiaatteet rasismia ja syrjintää vastaan. Näkemystä tukevat – ehkä varauksella – myös oppilaiden vastaukset kysymyksiin kiusattuna ja kiusaajana olemisesta 9. luokan aikana. Oppilaista 90 prosenttia vastasi, ettei ole koskaan ollut kiusaamisen kohteena. Kerran kuukaudessa tai harvemmin koki olleensa kahdeksan prosenttia oppilaista, ja vain alle prosentti noin kerran viikossa. Niin ikään kiusaajana olo oli ollut S2-arviointiin osallistuneilla oppilailla heidän vastaustensa mukaan vähäistä. Oppilaista 90 prosenttia ilmoitti, ettei ollut koskaan 9. luokan aikana kiusannut. Kerran kuukaudessa tai harvemmin oli kiusannut kahdeksan prosenttia, ja noin kerran viikossa

96 koulun keskiarvona arvioituna DTA, ANOVA $F(1; 167) = 13{,}06$, $p = 0{,}006$, $f = 0{,}28$

alle prosentti oppilaista. Kuten edellä todettiin, kiusaamista ja erityisesti kiusattuna olemista koskeviin vastauksiin voi suhtautua varauksella, koska kiusaamiseen liittyvää voimasuhteiden ja resurssien – myös kielellisten resurssien – epätasapainoa voi olla vaikea myöntää (ks. Nation, Vieno, Perkins & Santinello 2008, 212; Salmivalli 2005, 43).

Valtaosa rehtoreista (82 %) oli *jokseenkin* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että koulussa on kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta tukeva ilmapiiri. Oppilaiden kouluviihtyvyyttä koskevat vastaukset kertonevat osaltaan myös koulun ilmapiiristä. Oppilaista kolmasosa (32 %) vastasi viihtyvänsä koulussa e*rittäin hyvin* ja puolet oppilaista (50 %) *melko hyvin*. Oppilaista vain kaksi prosenttia viihtyi koulussa *melko huonosti* tai *erittäin huonosti*.

Rehtorit kokivat myös kannustavansa opettajia monikulttuurisuuteen liittyvään koulutukseen (*täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä* 77 %) ja näkivät koulunsa S2-opetuksen tilan myös hyvin myönteisenä: opettajat tekivät yhteistyötä (*täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä* 81 %), järjestelyt olivat toimivia (*täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä* 75 %) ja opetus on riittävästi resursoitu (*täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä* 69 %). Oman johtamisosaamisensa riittävyydestä lähes 60 prosenttia rehtoreista oli *täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä*. Rehtoreista yli puolet koki saavansa S2-opetukseen riittävästi tukea opetuksen järjestäjiltä (*täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä* 56 %) ja koulut puolestaan pystyivät tukemaan S2-oppimäärää opiskelevia oppilaita riittävästi (*täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä* 64 %) ja antamaan myös oppilashuollollista tukea (*täysin* tai *jokseenkin samaa mieltä* 72 %).

Arviointiin osallistuneet koulut näyttäytyivät oppimisympäristöinä, joista valtaosassa oli selkeät toimintaperiaatteet rasismia ja syrjintää vastaan ja kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta tukeva ilmapiiri. Koulussa ilmenevät monikulttuurisuuden haasteet ja hyödyt eivät sinällään vaikuttaneet oppilaiden osaamiseen. Toisaalta kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli paljon tai erittäin paljon oppimisen haasteita, keskimääräinen osaaminen oli tilastollisesti merkittävästi heikompaa kuin jos näitä haasteita oli vähemmän.

7 Opettajan arviointitoiminta

Oppilaiden osaaminen vastasi hyvin heidän saamaansa S2-päättöarvosanaa erityisesti ylemmillä osaamisen tasoilla. Arvosanan kymmenen saaneista oppilaista 87 prosenttia sijoittui taitotasoille B2.2 tai sen yli, ja arvosanan yhdeksän saaneista oppilaista 80 prosenttia ylsi tasoille B2.1 ja B2.2. Arvioinnissa taitotasoille B1.2 ja B2.1 sijoittuneet oppilaat olivat pääasiassa saaneet arvosanan kahdeksan. Arvosanan kuusi saaneista oppilaista yli 60 prosenttia osoitti tason B1.1 tai sen ylittävää osaamista ja arvosanan seitsemän saaneita oli lähes kaikilla taitotasoilla.

Opettajien päättöarviointiin S2-oppimäärän tavoitteista vaikuttivat eniten yleisiä aihepiirejä käsittelevien tekstien ja kasvokkaisen puheen ymmärtäminen. Tuottamistaidoissa opettajat painottivat opetukseen liittyvien tekstien kirjoittamista ja koulun puhetilanteissa selviämistä. Päättöarviointiin vaikuttivat myös oppilaiden edistymisen jatkuva havainnointi, taitotasoasteikon kriteerit sekä summatiiviset ja formatiiviset kokeet. Myös oppilaan motivaatiolla suomen kielen oppimiseen oli paljon painoarvoa.

Opettajan arviointilinja osoittautui lempeäksi S2-arvioinnissa heikommin suoriutuneiden oppilaiden päättöarvioinnissa. Päättöarvioinnissa oppilaan arvosanaa nosti se, että oppilas oli tyttö, joka oli hyvä koulussa, piti S2-oppimäärästä, viihtyi koulussa ja kävi koulua säännöllisesti. Arvosanaan vaikutti alentavasti puolestaan se, jos oppilas oli koulussa heikosti suoriutuva poika, jolla oli kielteinen asenne S2-oppimäärään, joka ei viihtynyt koulussa ja jolla oli usein poissaoloja. Oppilaan sosioekonominen tausta tai koulunkäyntiaika Suomessa eivät selittäneet opettajan antaman päättöarvosanan muodostumista.

Opettajan näkökulmasta päättöarvosanaa nosti se, että hän hyödynsi taitotasoasteikkoa arvioinnissaan. Myös se, että opettaja painotti S2-oppimäärän tavoitteista kasvokkaisen puheen ymmärtämistä, mutta ei eri oppiaineiden tekstien ymmärtämistä eikä kirjoitetun kielen rekisterin hyödyntämistä, vaikutti päättöarvosanaan nostavasti. Arvosanaan vaikutti laskevasti puolestaan se, että opettaja ei perustanut arviointiaan taitotasoasteikkoon ja painotti arvioinnissa eri oppiaineita käsittelevien tekstien ymmärtämistä ja kirjoitetun kielen rekisterin käyttöä.

Opettajat pitivät itseään pääasiassa oikeudenmukaisina arvioijina, jotka huomioivat oppilaan osaamisen kokonaisuutena. Taitotasoasteikkoon tukeutuminen ja oppilaantuntemus helpottivat päättöarviointia. Haastavaksi päättöarvioinnin teki kielen osa-alueiden osaamisen vaihtelu ja oppilaan epätasaisen kielitaitoprofiilin muuttamisen numeroarvosanaksi.

Opettaja on arvioinnissa pedagogisen vallan käyttäjä, ja tätä valtaa hänen tulisi käyttää oikein (ks. Atjonen 2007). Taitotasoihin pohjautuva, opettajan roolia painottava kriteeriviitteinen arviointi on asettanut haasteita myös S2-opetusta antavien opettajien arviointitaidoille (vrt. Tarnanen, Huhta & Pohjola 2007, 385). Siksi tässä arvioinnissa haluttiin kiinnittää huomio opettajan arviointitoimintaan.

Kriteeriviitteisyys painottuu myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014). Kuudennen vuosiluokan päätteeksi annettavaa arviointia varten kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin sanalliselle arviolle tai numeroarvosanalle kahdeksan on määritelty hyvän osaamisen kuvaus, joka toimii opettajan arvioinnin tukena. Yhtenäisyyden ja päättöarvosanojen vertailukelpoisuuden vahvistamiseksi jokaiseen oppiaineosuuteen on kirjoitettu nykyistä selkeämmin oppiainekohtaiset tavoitteet, joista hyvän osaamisen kuvaukset sekä päättöarvioinnin kriteerit on johdettu.

S2-opetuksessa arviointiin oman haasteensa tuo myös arviointiyhteistyö sekä aineenopettajien että erityisesti suomi äidinkielenä -opettajien kanssa. Tässä luvussa tarkastellaan opettajien arviointitoimintaa ja heidän käsityksiään oppimistuloksiin ja päättöarviointiin vaikuttavista tekijöistä. Tarkastelun aluksi kuvataan oppilaiden osaamisen ja heidän saamansa S2-päättöarvosanan yhteyttä.

7.1 Päättöarvioinnin S2-arvosanan ja osaamisen yhteys

S2-arvioinnissa oli käytettävissä Opetushallituksen yhteisvalintarekisterin tieto arviointiin osallistuneiden oppilaiden S2-oppimäärän päättöarvosanoista. Arvioinnin perusteella tiedettiin heidän näytetty[97] taitotasonsa.[98] Yhdistämällä nämä tiedot toisiinsa saatiin käsitys siitä, missä määrin oppilaan päättöarvioinnin arvosana vastasi hänen tässä arvioinnissa saavuttamaansa taitotasoa. Taulukossa 18 näkyvät oppilaan päättöarvioinnissa saama S2-arvosana ja arvioinnissa saavutettu taitotaso. Arvosanan kahdeksan saaneiden oppilaiden tiedot ja taitotasojen B1.1 ja B1.2 saavuttaneiden oppilaiden tiedot on korostettu reunoilla ja kaksi korkeimman frekvenssin saanutta solua kustakin arvosanaluokasta on tummennettu.

97 Termi *näytetty taitotaso* on harkittu. Kansallisessa arvioinnissa ei ole koskaan sattumaa, jos oppilas tekee *hyvän* suorituksen; hyvä suoritus ei ole sattumaa vaan osaamisen seurausta. *Heikko* suoritus voi olla seurausta siitä, että oppilaan osaamisen taso on aidosti matala. Myös hyväkin oppilas voi tehdä heikon suorituksen, mikäli hän ei ole motivoitunut tekemään koetta tosissaan – jos ollenkaan – tai jos hän jättää kokeen kesken syystä tai toisesta. Siksi kyseessä on aina *näytetty* osaaminen – näin paljon oppilas halusi näyttää osaamistaan kansallisessa kokeessa.

98 148 oppilaan rekisteritieto ei ollut käytettävissä. Tässä tarkastelussa puuttuvia tietoja ei korvattu oppilaan antamalla tiedolla, sillä yhteys oppilaan kertoman ja varsinaisen arvosanan välillä ei ollut yksikäsitteinen (ks. taulukko 19).

TAULUKKO 18. S2-päättöarvosanan ja taitotason välinen yhteys

päättöarvosana		taitotaso A1.3 tai alle	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	yli B2.2	Yht.
10	n					2	4	22	19	47
	rivi-%					4,30	8,50	46,80	40,40	100,00
	sarake-%					0,60	0,90	10,40	39,60	3,40
9	n		1	1	7	24	118	100	23	274
	rivi-%		0,40	0,40	2,60	8,80	43,10	36,50	8,40	100,00
	sarake-%		1,70	1,00	3,70	7,00	27,70	47,20	47,90	19,80
8	n		6	12	40	152	197	61	6	474
	rivi-%		1,30	2,50	8,40	32,10	41,60	12,90	1,30	100,00
	sarake-%		10,30	12,20	21,40	44,10	46,20	28,80	12,50	34,30
7	n	1	22	45	91	123	87	27		396
	rivi-%	0,30	5,60	11,40	23,00	31,10	22,00	6,80		100,00
	sarake-%	12,50	37,90	45,90	48,70	35,70	20,40	12,70		28,70
6	n	5	23	38	44	42	20	2		174
	rivi-%	2,90	13,20	21,80	25,30	24,10	11,50	1,10		100,00
	sarake-%	62,50	39,70	38,80	23,50	12,20	4,70	0,90		12,60
5	n	2	6	2	5	2				17
	rivi-%	11,80	35,30	11,80	29,40	11,80				100,00
	sarake-%	25,00	10,30	2,00	2,70	0,60				1,20
yht.	n	8	58	98	187	345	426	212	48	1382
	rivi-%	0,60	4,20	7,10	13,50	25,00	30,80	15,30	3,50	100,00
	sarake-%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Erityisesti ylemmillä osaamisen tasoilla oppilaiden arvioinnissa näyttämä osaaminen vastasi hyvin oppilaiden saamia päättöarvosanoja. Arvosanan kymmenen saaneista oppilaista 87 prosenttia sijoittui taitotasolle B2.2 tai sen ylittävälle tasolle, arvosanan yhdeksän saaneista oppilaista 80 prosenttia tasoille B2.1 ja B2.2 ja arvosanan kahdeksan saaneista oppilaista 74 prosenttia tasoille B1.2 ja B2.1. Sen sijaan arvosanan viisi, kuusi ja seitsemän saaneiden oppilaiden joukossa suurimman osan päättöarvosana oli alempi kuin heidän arvioinnissa näyttämänsä osaaminen. Esimerkiksi muutamat arvosanan viisi saaneet oppilaat olivat joko A2.1-tasolla tai jopa hyvän osaamisen tasolla B1.1. Arvosanan kuusi saaneista oppilaista yli 60 prosenttia pystyi S2-arvioinnissa osoittamaan hyvää tai sen ylittävää osaamista (B1.1 tai yli), ja toisaalta esimerkiksi arvosanan seitsemän saaneita oli lähes kaikilla taitotasoilla.

Näin tarkasteluna opettajan arvio oppilaan hyvästä osaamisesta perusopetuksen lopussa ei ollut yhdenmukainen tässä arvioinnissa mitatun taitotasojen B.1–B1.2 mukaisen hyvän osaamisen kanssa. Päättöarvioinnissa opettajat olivat antaneet arvosanaa kahdeksan enimmäkseen taitotasoille B1.2 ja B2.1 sijoittuneille oppilaille. Niin ikään monet heikoimpia arvosanoja saaneet oppilaat näyttivät saaneen arvosanansa myös muun kuin pelkästään taitotasoasteikon määrittämän kielitaidon perusteella.

Osittain oppilaan S2-arvioinnissa saavuttaman taitotason ja päättöarvosanan ero selittynee koulujen arviointikäytänteillä ja opettajan *arviointilinjalla*, johdonmukaisella ankaruudella tai lempeydellä (vrt. Tarnanen 2002, 67; 2014, 117). Tulosta voi selittää sekin, että taustakyselyyn vastanneista opettajista 23 prosenttia käytti taitotasoasteikkoa arvioinnissa *vain joskus*, *vähän* tai *ei lainkaan*. Lisäksi päättöarviointiin vaikuttavat muut kriteerit ja arvioinnin perustuminen monipuoliseen näyttöön (OPH 2004, 169). Oppilaan kielitaito saattaa taitotasoasteikon viitekehyksessä olla hyvinkin hyvän osaamisen tasolla, mutta jos hän ei ole tehnyt tehtäviään tai osoittanut aktiivisuutta tuntityöskentelyssä, hänen päättöarvosanansa määrittyy todennäköisesti arvosanaa kahdeksan alemmaksi.

Myös oppilaat antoivat taustakyselyssään tiedon viimeksi saamastaan arvosanasta. Vertaamalla oppilaan antamaa tietoa hänen saamaansa päättöarvosanaan saatiin käsitys siitä viimeksi saadun arvosanan ja päättöarvosanan vastaavuudesta. Oppilaan ilmoittaman arvosanan ja päättöarvosanan yhteys näkyy taulukossa 19.

TAULUKKO 19. Oppilaan ilmoittaman S2-arvosanan ja päättöarvosanan yhteys

			oppilaan ilmoittama arvosana							
			4	5	6	7	8	9	10	yht.
päättöarvosana (Tilastokeskuksen vahvistama)	10	n					1	19	27	47
		rivi-%					2,10	40,40	57,40	100,00
		sarake-%					0,20	7,50	77,10	3,40
	9	n			1	10	70	185	8	274
		rivi-%			0,40	3,60	25,50	67,50	2,90	100,00
		sarake-%			0,60	2,40	15,30	72,80	22,90	20,00
	8	n			6	111	312	42		471
		rivi-%			1,30	23,60	66,20	8,90		100,00
		sarake-%			3,40	26,40	68,00	16,50		34,40
	7	n	1	3	63	244	73	6		390
		rivi-%	0,30	0,80	16,20	62,60	18,70	1,50		100,00
		sarake-%	100,00	11,50	36,20	58,00	15,90	2,40		28,50
	6	n		11	100	55	3	2		171
		rivi-%		6,40	58,50	32,20	1,80	1,20		100,00
		sarake-%		42,30	57,50	13,10	0,70	0,80		12,50
	5	n		12	4	1				17
		rivi-%		70,60	23,50	5,90				100,00
		sarake-%		46,20	2,30	0,20				1,20
	yht.	n	1	26	174	421	459	254	35	1370
		rivi-%	0,10	1,90	12,70	30,70	33,50	18,50	2,60	100,00
		sarake-%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Oppilaan viimeisimmän S2-arvosanan ja päättöarvosanan arvosanan välillä oli voimakas yhteys (r = 0,81). Joidenkin oppilaiden viimeksi saaman arvosanan ja päättöarvosanan välillä saattoi kuitenkin olla jopa kolmenkin arvosanan poikkeama. Kahden arvosanan poikkeamia oli melko paljon ja vähintään yhden arvosanan poikkeamia lähes yhtä paljon kuin samoina pysyneitä arvosanoja. Vaihtelua voi osin selittää jaksojärjestelmän mukaan opiskelu erityisesti niissä tapauksissa, joissa S2-opetusta annettiin vain suomi äidinkielenä -opetuksen yhteydessä (ks. luku 6.7). Tällöin yksittäisen jakson tavoitteet olivat saattaneet jäädä oppilaalta saavuttamatta. Saattaa myös olla, että jotkut oppilaat eivät muistaneet viimeksi saamaansa arvosanaa tai muistivat sen itselleen todellista edullisemmin.

Kansallisten oppimistulosten arviointien näkökulmasta oppilaan ilmoittaman arvosanan ja päättöarvosanan välinen ero antaa aihetta pohdintaan. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta[99] oppimistulosarvioinneissa on raportoitu pelkästään oppilaiden ilmoittamien arvosanojen ja kansallisten oppimistulosten välinen yhteys ja arvioitu sen perusteella opettajan päättöarvosanan antamisen perusteita (ks. esim. Hautamäki ym. 2015). Jos oppilaan ilmoittamien arvosanojen ja päättöarvosanojen välillä on muissakin oppiaineissa vastaavan suuruista vaihtelua, tulee se huomioida oppimistulosten arviointiaineistoista tehtävissä johtopäätöksissä. Ilmiön systemaattisuus kertoo asiasta, vaikka oppilaan kertoma arvosanatieto ei välttämättä olekaan tarkka.[100] Joka tapauksessa päättöarvioinnin tulee kouluissa toteutua yhdenvertaisin perustein, jotta koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen hakeuduttaessa (ks. esim. Kuusela 2006, 67–71).

7.2 Päättöarviointiin vaikuttavat tekijät

Edellisessä luvussa tarkasteltiin päättöarvosanojen yhteyttä oppilaiden S2-arvioinnissa näyttämään osaamiseen. Arvosanan kahdeksan tulisi kielen osaamisessa vastata taitotasojen B1.1 ja B1.2 mukaista osaamista. Päättöarviointiin vaikuttavien tekijöiden tarkastelua varten tasoja B1.1 ja B1.2 korkeammat taitotasot luokiteltiin arvosanoiksi yhdeksän ja kymmenen ja niitä matalammat taitotasot arvosanoiksi seitsemän ja kuusi. Näin voitiin muodostaa käsitys siitä, missä määrin ja mihin suuntaan opettajan arviointilinja poikkesi S2-perusteiden määrittämästä kielen osaamisen kriteeristä. Opettajan arviointilinjan tarkastelu on suuntaa antava, koska oppilaan osaamisen arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön (vrt. luku 7.1), ja vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan myös päättövaiheen (8. ja 9. luokan) osaamiseen (OPH 2004, 169).

Luvussa 7.1 todettiin, että oppilaan *hyvä* suoritus kansallisessa arvioinnissa ei käytännössä ole koskaan sattumaa. Jos oppilas pystyi osoittamaan tässä arvioinnissa B2.2-tason ylittävää osaamista, mutta oli saanut päättöarvioinnissa arvosanakseen vain kahdeksan, opettajan antama arvosana oli perustunut taitotasoasteikon mukaisesti määritellyn osaamisen lisäksi muihin tekijöihin. Sama

99 Tämän arvioinnin lisäksi ks. Ouakrim-Soivio (2013) ja Metsämuuronen (2016a).

100 Kansallisissa oppimistulosarvioinneissa ilmiöön ovat erityisesti kiinnittäneet huomiota mm. Hannén 2001, 36; Korkeakoski 2001, 84–85; Mattila 2002, 90–91; Silverström 2002, 101–104; Toropainen 2002, 7, 102–104; Lappalainen 2003, 100–107 ja uudemmissa arvioinneissa mm. Toropainen 2010, 128; Ouakrim-Soivio 2013; Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 110–112; Kärnä, Hakonen & Kuusela 2012, 148–150.

koskee myös niitä oppilaita, jotka arvioinnissa ylsivät B2.1-tasolle. Ensin mainitussa tapauksessa opettajan arvio vastasi taitotasoasteikon kriteereitä selvästi vähemmän kuin jälkimmäisessä tapauksessa. Molemmissa tapauksissa näyttää siltä, että opettajan arviointilinja oli tiukka ja ensin mainitussa tapauksessa jälkimmäistä tiukempi.

Vastaavasti oppilas saattoi saada arvosanakseen kahdeksan, mutta ei pystynyt osoittamaan tai halunnut osoittaa tässä arvioinnissa kuin taitotasolle A2.1 yltävää osaamista. Jos oppilaan kielen osaaminen oli oikeasti riittämätöntä, opettajan antama arvosana ei myöskään ollut perustunut pelkästään taitotasoasteikon kriteereihin, vaan hän oli lempeä ja kannustava arvosanaa antaessaan. Oppilaan antama muu näyttö ja muut S2-oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit (ks. luku 3.2.2) nousivat tällöinkin arvosanan antamisen perusteeksi.

Päättöarvosanan muodostumista selittämään käytettiin opettajan arviointilinjaa *erittäin lempeä* (+2), *lempeä* (+1), *hyvän osaamisen kriteeriin perustuva* (0), *tiukka* (-1) ja *erittäin tiukka* (-2). Arviointilinjaa arvioitiin suhteuttamalla opettajan antama päättöarvosana oppilaan saamaan taitotasoon (taulukko 26[101]). Karkeasti luokiteltuna kriteeriperustaisesti annettujen päättöarvosanojen ja näihin vertautuvien taitotasojen mukaiset solut on jätetty korostamatta antaen luokitusten mennä päällekkäin (taulukko 20).

TAULUKKO 20. Arvosanan ja taitotason välinen yhteys ja opettajan arviointilinja

		taitotaso									
arvosana		A1.3 tai alle	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	yli B2.2	n	Yht.
	10	erittäin			lempeä			46,8	40,4	47	100
	9	lempeä				8,8	43,1	36,5	8,4	274	100
	8			2,5	8,4	32,1	41,6	12,9		474	100
	7		5,6	11,4	23,0	31,1	22,0	6,8	erittäin	396	100
	6		13,2	21,8	25,3	24,1	11,5		tiukka	174	100
	5				tiukka					17	100
yht.	n	8	58	98	187	345	426	212	48		1382

Kun yhdistettiin tieto oppilaan päättöarvosanan kuvaamasta todellisesta ja S2-arvioinnissa näytetystä osaamisen tasosta sekä opettajan arviointilinja, voitiin oppilaan päättöarvosanasta selittää 77 prosenttia.[102] Selitysaste on korkea, mutta johtuu osittain siitä, että muuttujilla oli jo lähtökohtaisesti yhteys toisiinsa, hyödynnettiinhän opettajan arviointilinjan määrittelemisessä tietoa oppilaan päättöarvosanasta. Selittävien muuttujien välillä oli myös kohtuullisen suuri korrelaatio (r = -0,50). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan arviointilinja oli sitä lempeämpi, mitä heikompi oppilaan taitotaso oli.

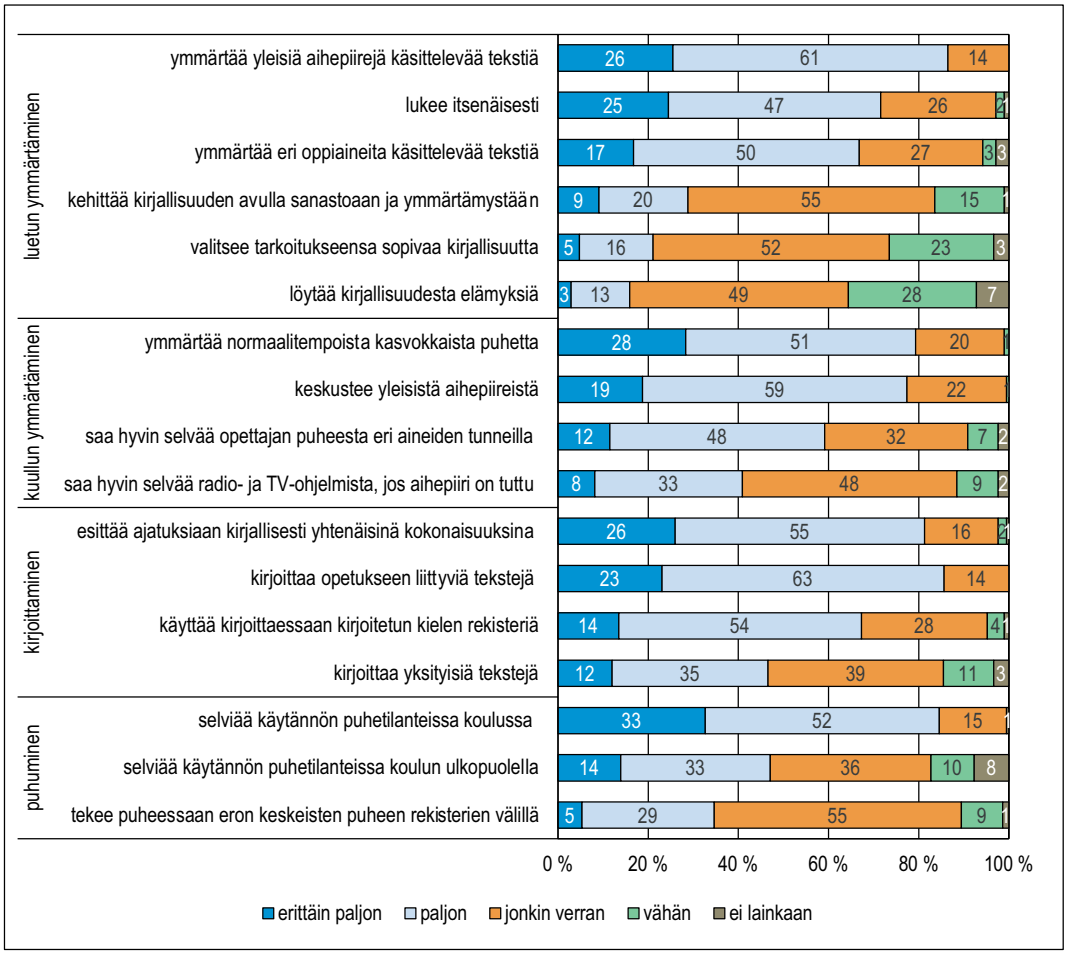
101 Taulukko on pelkistetty edellisessä luvussa olevasta taulukosta ottamalla pois alle kymmenen oppilaan solut.

102 Lineerinen regressioanalyysi, selitettävä toteutunut arvosana ja selittäjinä taitotaso ja arviointilinja. R^2 = 0,77, R^2_{Adj} = 0,77. Kun selittävien tekijöiden annetaan korreloida, selitysaste nousee hieman. Tämä polkumalli on kuvattu luvussa 7.3.

Päättöarvosanasta 77 prosenttia voitiin selittää kahdella mainitulla seikalla, joten *selittymättä* jäi 23 prosenttia. Luvussa 7.3 kuvataan tekijöitä, joilla selittymätön vaihtelu voitiin selittää mahdollisimman hyvin. Osa tekijöistä saattoi olla opettajan selvästi tiedostamia – näitä tekijöitä kartoitettiin kysymällä, mihin opettaja kiinnitti huomiota arvosanaa antaessaan – ja osa tiedostamattomia, mutta myös selvästi arvosanan antamiseen vaikuttavia. Seuraavissa luvuissa kuvataan S2-opetussuunnitelman tavoitteiden ja muiden tekijöiden vaikutusta päättöarviointiin opettajien vastausten perusteella.

7.2.1 S2-opetuksen tavoitteiden saavuttaminen

Opettajat arvioivat S2-perusteissa määriteltyjen opetuksen tavoitteiden saavuttamisen vaikutusta päättöarviointiin viisiportaisella asteikolla (*erittäin paljon, paljon, jonkin verran, vähän, ei lainkaan*). Tavoitteet oli kyselyssä ryhmitelty arvioinnissa mitattujen kielen osa-alueiden mukaisesti. Opettajien painotukset näkyvät kuviossa 34.



KUVIO 34. S2-oppimäärän tavoitteiden painottuminen päättöarvioinnissa

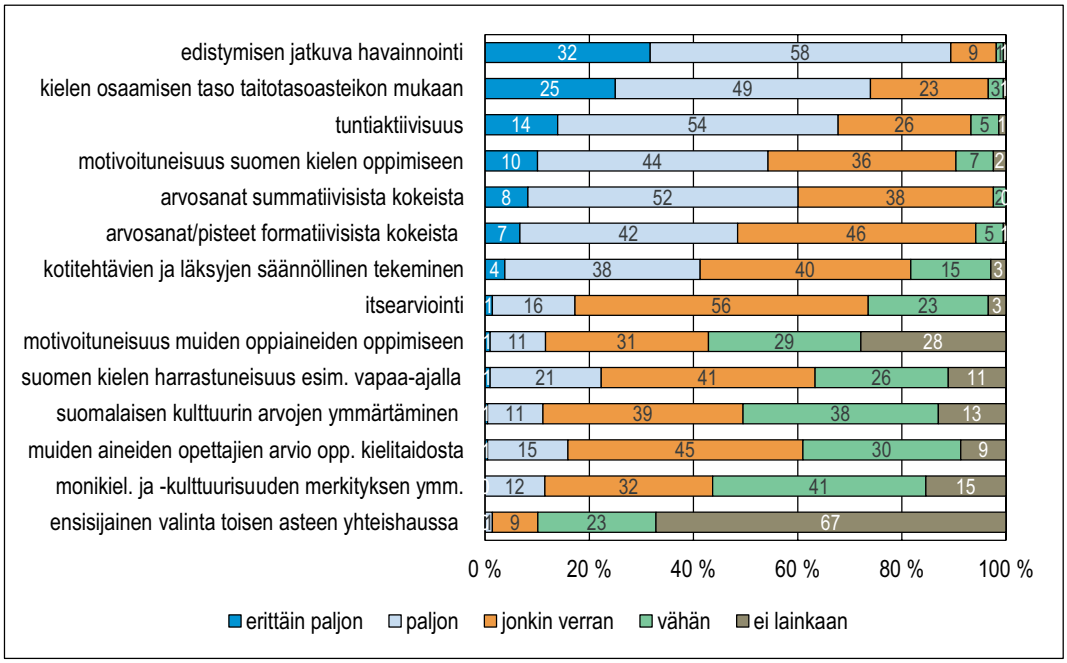
Luetun ymmärtämisessä painottui eniten yleisiä aihepiirejä käsittelevien tekstien ymmärtäminen, jonka lähes 90 prosenttia opettajista katsoi vaikuttavan päättöarviointiin *paljon* tai *erittäin paljon*. Harrastuneisuus lukemisessa oli myös keskeisellä sijalla, koska yli 70 prosenttia opettajista ilmaisi sen vaikuttavan arviointiin *paljon* tai *erittäin paljon*. Eri oppiaineisiin liittyvien tekstien ymmärtämisen tavoitetta piti *paljon* tai *erittäin paljon* vaikuttavana 67 prosenttia opettajista. Kuullun ymmärtämisessä vuorovaikutukseen ja kommunikointiin liittyvät tavoitteet olivat keskeisiä. Opettajista lähes 80 prosentilla kasvokkaisen puheen ymmärtäminen vaikutti päättöarvioinnissa *paljon* tai *erittäin paljon*. Myös puhumiseen liittyvää taitoa keskustella yleisistä aihepiireistä painotti *paljon* tai *erittäin paljon* lähes 80 prosenttia opettajista.

Kirjoittamisen tavoitteista yhtenäisten kokonaisuuksien kirjoittaminen (*paljon* tai *erittäin paljon* 81 %) ja opetukseen liittyvien tekstien kirjoittaminen (*paljon* tai *erittäin paljon* 86 %) näyttäytyivät keskeisimpinä. Käytännön puhetilanteissa selviäminen (*paljon* tai *erittäin paljon* 47 %) oli vaikutukseltaan huomattavasti vähäisempi kuin koulun puhetilanteissa suoriutuminen (*paljon* tai *erittäin paljon* 85 %).

Verrattaessa tuottamis- ja ymmärtämistaitojen tavoitteiden painotuksia huomio kiinnittyy siihen, että luetun ymmärtämisessä yleisiä aihepiirejä käsittelevät tekstit ja omavalintainen lukeminen olivat etusijalla, sen sijaan tekstien kirjoittamisessa painottui hyvin selkeästi koulun kontekstiin liittyvä kirjoittaminen. Niin ikään kuullun ymmärtämisessä eniten vaikuttivat enemmän arjen vuorovaikutukseen liittyvä ymmärtäminen, kun taas puhumisessa keskeistä oli nimenomaan koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen sujuminen.

7.2.2 Muut päättöarviointiin vaikuttavat tekijät

Taitotasoasteikko on S2-opetussuunnitelman perusteissa hyvän osaamisen kriteeri vain oppilaan kielen osaamisen arvioinnissa (ks. luku 3.3.2). Opettajien taustakyselyssä haluttiin tarkastella myös päättöarvioinnin kriteereihin kuuluvien oppilaan kulttuuritaitojen ja lisäksi oppilaan kielen oppimisen motivaatioon liittyvien tekijöiden painottumista päättöarvioinnissa. Opettajat vastasivat kysymykseen muista päättöarviointiin vaikuttavista tekijöistä viisiportaisella asteikolla (kuvio 35).



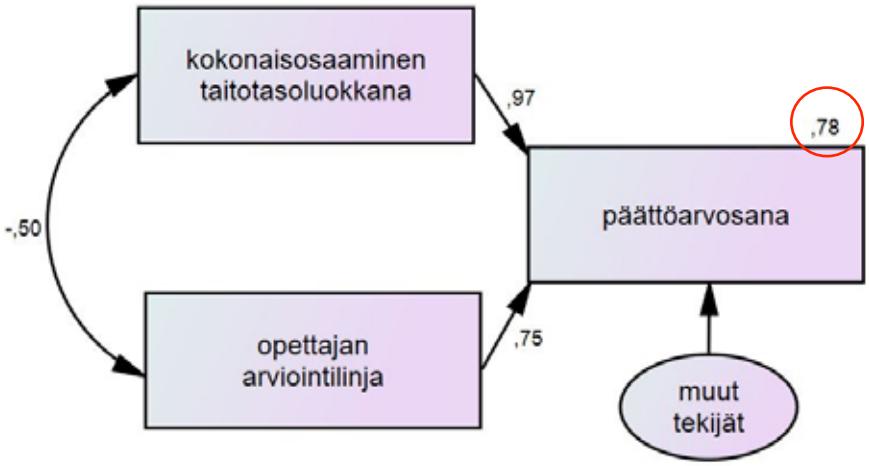
KUVIO 35. Opettajan päättöarviointiin vaikuttavat muut tekijät

Opettajat pitivät tärkeimpänä päättöarviointiin vaikuttavansa tekijänä oppilaiden edistymisen jatkuvaa havainnointia (*paljon* tai *erittäin paljon* 92 %). Taitotasoasteikon hyvän osaamisen kriteerit olivat myös keskeisiä (*paljon* tai *erittäin paljon* 74 %). Summatiivisten kokeiden merkitys oli suurempi (*paljon* tai *erittäin paljon* 60 %) kuin formatiivisten kokeiden (*paljon* tai *erittäin paljon* 49 %). Myös oppilaan motivaatiolla nimenomaan suomen kielen oppimiseen oli paljon painoarvoa: tuntiaktiivisuus vaikutti lähes 70 prosentilla opettajista *paljon* tai *erittäin paljon*, ja motivoituneisuudella kielen oppimiseen oli 54 prosentin mielestä *paljon* tai *erittäin paljon* vaikutusta. Kulttuuritaitoihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen vaikutti yli puolella opettajista *vähän* tai *ei lainkaan*, ja vähiten merkitystä kysymyksessä mainituista tekijöistä oli oppilaan toisen asteen valinnalla (*vähän* tai *ei lainkaan* 90 %).

Oppilaan edistymisen jatkuva havainnointi ja siihen liittyvä tuntiaktiivisuuden ja oppilaan motivaation painottaminen päättöarvioinnissa todentavat niitä näkökulmia, joita esitettiin S2-arvioinnin tulosten ja päättöarvosanan erojen syiden pohdinnassa. Seuraavassa luvussa mallinnetaan opettajan arvosanan antaminen kokonaisuutena edellisissä luvuissa kuvattujen S2-arvioinnista saatujen tietojen perusteella.

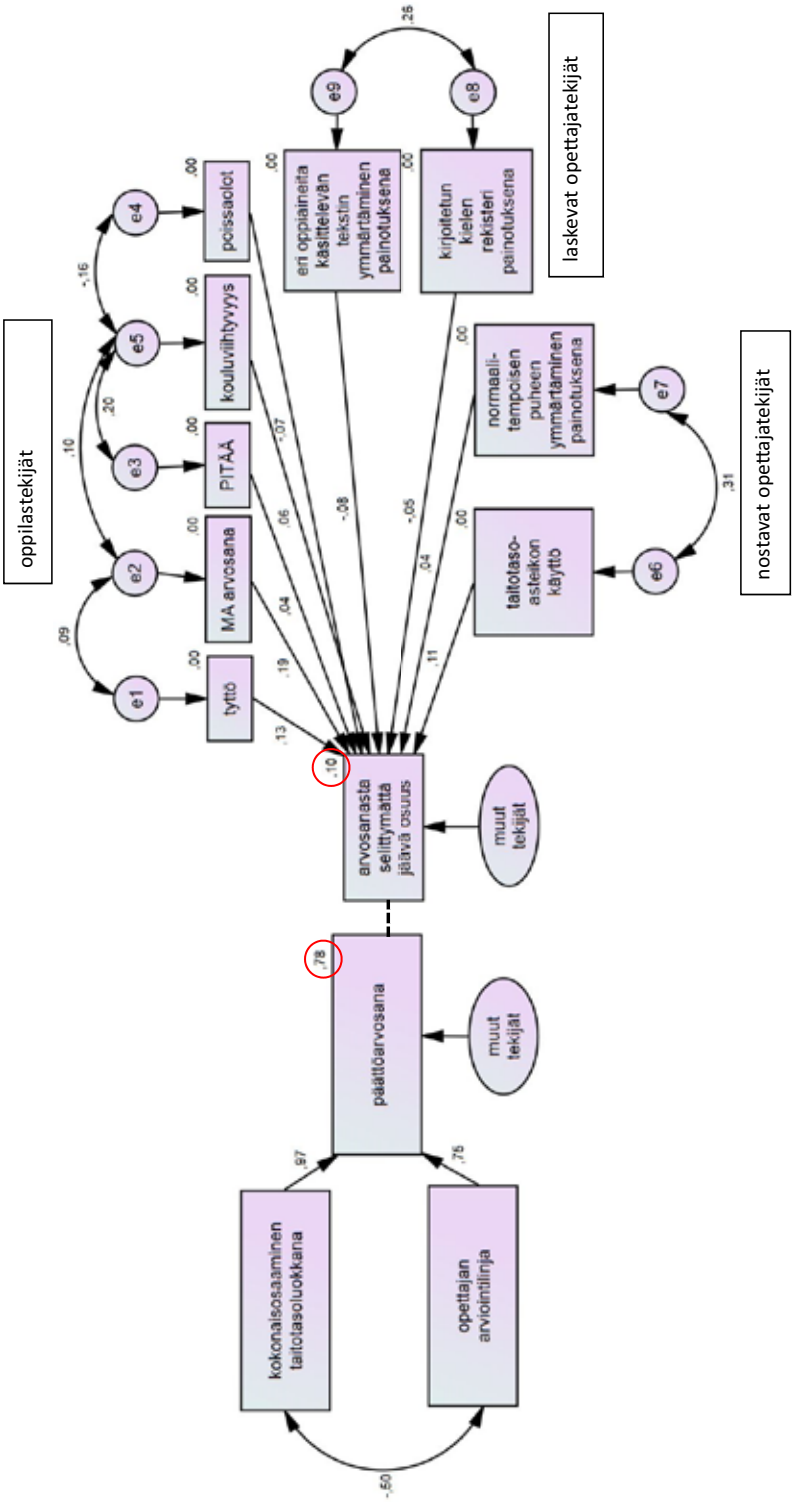
7.3 S2-arvosanan antamisen kokonaismalli

S2-arvioinnin taitotaso ja opettajan arviointilinja selittivät oppilaan saamasta päättöarvosanasta 78 prosenttia. Lopun 22 prosentin selittämiseksi etsittiin sekä oppilas- että opettajatekijöistä ne, jotka korreloivat selittymättä jääneeseen niin sanottuun jäännökseen tai residuaaliin. Menetelmänä käytettiin regressioanalyysia ja polkumallinnusta AMOS-ympäristössä. Polkumallin näkökulmasta kahden muuttujan malli näyttää seuraavalta (kuvio 36):



KUVIO 36. Arvosanan ennustaminen taitotason ja opettajan arviointilinjan avulla

Muita arvosanan antamiseen liittyviä tekijöitä pohdittaessa voidaan kuvitella seuraava tilanne: Opettajan pitämien kokeiden ja oppilaan muun monipuolisen ja osaamisen jatkuvan havainnoinnin sekä oman arviointilinjansa perusteella oppilaalle annettavan päättöarvosanan keskiarvoksi muodostuisi tasan 7,5. Opettajan tulisi tällöin päättää, pyöristääkö hän arvosanan ylöspäin vai alaspäin. Kysymys on, *mitkä* tekijät vaikuttaisivat arvosanaa nostavasti ja mitkä laskevasti. Arviointiaineistosta näitä tekijöitä etsittiin oppilaaseen liittyvistä tekijöistä ja opettajan omista arviointikäytänteistä. Kuviossa 37 näkyy S2-arvosanan antamisen kokonaismalli.



KUVIO 37. S2-oppimäärän antamisen kokonaismalli

Oppilaaseen liittyvistä tekijöistä seuraavat selittivät residuaalia merkitsevästi: Opettajan antamaa päättöarvosanaa nosti ylöspäin se, että oppilas on tyttö, hän on hyvä koulussa (korkeampi matematiikan arvosana), hän pitää S2-oppimäärästä (korkeampi PITÄÄ-asennekomponentin arvo), hän näyttää viihtyvän koulussa ja hänellä on vähemmän poissaoloja. Jos oppilas oli matematiikan arvosanan perusteella heikosti suoriutuva poika, jolla oli kielteinen asenne S2-oppimäärää kohtaan, eikä hän näyttänyt viihtyvän koulussa ja hänellä oli usein poissaoloja, opettaja pyöristi keskiarvon alaspäin. Muuttujat olivat ilmeisiä. Oppilaan sosioekonominen tausta, S2-oppimäärän hyödylliseksi kokeminen tai koulunkäyntiaika Suomessa *eivät* selittäneet opettajan antaman arvosanan muodostumista.

Opettajan näkökulmasta seuraavat painotukset selittivät päättöarvosanan muodostumista: Jos opettaja piti tärkeänä päättöarvosanan perustumista taitotasoasteikkoon ja painotti S2-oppimäärän tavoitteista normaalitempoisen, kasvokkaisen puheen ymmärtämistä, hän nosti arvosanaa ylöspäin. Samoin vaikutti se, jos opettaja ei painottanut eri oppiaineiden tekstin ymmärtämistä tai kirjoitetun kielen rekisterin käyttämistä. Arvosana näytti pyöristyvän alaspäin, kun opettaja painotti eri oppiaineiden tekstin ymmärtämistä ja kirjoitetun kielen rekisterin käyttämistä. Arvosana pyöristyi alaspäin myös siinä tapauksessa, jos opettaja perusti arvioinnin johonkin muuhun kuin taitotasoasteikkoon ja painotti arvioinnissa vain vähän normaalitempoisen kasvokkain puheen ymmärtämistä.

Kaksi ensimmäistä muuttujaa ovat selkeitä ja ehkä ilmeisiäkin: opettajat näyttävät vaativan esimerkiksi arvosanaan kahdeksan taitotasoasteikon kriteereitä enemmän osaamista (ks. edellä huomio siitä, että opettajan antama arvosana kahdeksan näytti olevan taitotasolla B2.1 B1.2:n sijaan). Sen sijaan ei ole ilmeistä, miksi arvosanoilla oli taipumusta alentua, jos opettajan S2-oppimäärän tavoitteiden painotus oli kirjoitetun kielen rekisterin käytössä. Selitys voi olla se, että jos oppitunneilla kirjoitetaan paljon, opettaja painottaa sitä myös arvioinnissa – ja toisaalta kirjoittamisen osa-alueella oppilaiden osaaminen oli heikointa (ks. luku 6.2). Vastaavasti kasvokkaisen puheen ymmärtämistä painottava opettaja voi mieltää oppilaan hyvän suullisen kielitaidon laajemmin hyvänä kielen osaamisena.

Kaikkiaan oppilaaseen ja opettajaan liittyvät tekijät selittävät selittymättä jääneestä vaihtelusta kymmenen prosenttia. Kokonaismallilla voidaan siis selittää lopullisesta S2-arvosanasta parhaimmillaan lähes 90 prosenttia (korkeintaan 88 %), mikä on varsin korkea arvo. Lisäselvitystä selittymättömään vaihteluun voidaan etsiä seuraavassa luvussa kuvatuista opettajien näkökulmista päättöarviointiin.

7.4 Opettajan näkökulmia päättöarviointiin

Helena Vesaranta

Arvioijien yhdenmukaisuuden on todettu olevan yksi arvioinnin luotettavuuden mittareista. Huolimatta kriteeriperustaisen arvioinnin yhdenmukaisuuden vaatimuksesta opettajan arviointitoimintaan vaikuttavat monet tekijät, kuten hänen subjektiivinen arviointityylinsä sekä suhtautuminen arvioinnin kohteeseen, kuten edellisissä luvuissa on kuvattu.

Arviointityylillä tai arviointilinjalla tarkoitetaan arvioijan johdonmukaista ja toistuvaa ankaruutta tai lempeyttä, ja sitä pidetään kohtalaisen pysyvänä piirteenä (Tarnanen 2002, 67; 2014, 117; luku 7.1). Arvioijalähtöisiä mittausvirheitä ovat puolestaan sädekehävaikutus, arvioijan ankaruus tai lempeys, asteikon keskivälin painotus, arvioijien välisen yhdenmukaisuuden tai yksimielisyyden puute ja samojen taitotasoarvioiden tai pistemäärän käyttäminen. Sädekehävaikutus tarkoittaa sitä, että arvioija kiinnittää huomion epäolennaisiin seikkoihin, kuten esimerkiksi oppilaan aiempiin suorituksiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin eikä kiinnitä tasapuolisesti huomioita arviointiasteikon tekijöihin. Arvioijan ankaruus tai lempeys vaikuttaa puolestaan siihen, miten arvioija käyttää arviointiasteikkoa. Lempeä arvioija käyttää lähinnä asteikon yläpäätä tai parempia arvioita ja ankara taas asteikon alatasolla olevia eli heikompia arvioita. Asteikon keskivälin painottaminen tarkoittaa niitä, että arvioija käyttää arviointiasteikosta vai keskimmäisiä arvosanoja. (ks. Tarnanen 2014, 117; Saal, Downey & Lahey 1980; Engelhard & Stone 1998.)

Opettajien taustakyselyssä heitä pyydettiin kuvaamaan itseään arvosanan antajana ja kertomaan näkökulmiaan päättöarviointiin ja taitotasoasteikon hyödyntämiseen päättöarvioinnissa. Nämä näkökulmat täydentävät edellisessä luvussa kuvattua arvosanan antamisen kokonaismallia.

7.4.1 Opettaja arvosanan antajana

Vain kolmasosa (n = 54) avovastauksiin vastanneista luonnehti itseään arvosanan antajana, ja luonnehdinta oli hyvin varovaista. Heistä 32 kuvasi itseään *oikeudenmukaisena* arvioijana. Vastauksissaan opettajat painottivat tasapuolisuutta, keskitien kulkemista, kokonaisuuden hallintaa, opetussuunnitelman noudattamista sekä realistista näkemystä oppilaan kielitaidon tasosta.

> *Pyrin antamaan kannustavan mutta rehellisen arvion ja ottamaan monipuolisesti huomioon oppilaan kielitaidon eri osa-alueet*

Vastanneista opettajista 12 piti itseään *tiukkoina* arvosanan antajina. He mainitsivat, että suhtautuvat vakavasti arviointiin, vaikka olisivatkin ”niuhoja”. Heidän arviointinsa perustui pitkään kokemukseen ja tarkkuuteen kielitaidon tasosta.

> *Arvosanan antajana olen vaativa.*

Vastanneista opettajista viisi piti itseään *lempeänä* arvosanan antajana. He kuvasivat olevansa tunteellisia oppilaan eduksi ja hyväntahtoisia lempeän kannan kannustajia.

> *Yritän olla lempeä ja ajatella oppilaan parasta.*

Neljä vastaajaa piti itseään *epävarmana* arvioitsijana. Epävarmuuden taustalla olivat arviointikokemuksen puute sekä epäilys omasta kokonaisnäkemyksestä oppilaan kielitaidosta.

> *Epäilen omaa kokonaisnäkemystäni.*

Enemmistö vastanneista opettajista piti siis itseään oikeudenmukaisina arvioijina, jotka huomioivat oppilaan osaamista kokonaisuutena. Tätä todentavat myös opettajien vastaukset päättöarviointiin vaikuttavista tekijöistä (luku 7.2.2), joista oppilaiden edistymisen jatkuva havainnointi oli keskeisimmässä asemassa, ja lisäksi opettajat ottivat myös huomioon taitotasoasteikon määrittelemät kriteerit, kokeissa suoriutumisen ja oppilaan motivaation ja tuntiaktiivisuuden. Seuraavassa luvussa tarkastellaan päättöarviointia helpottavia ja hankaloittavia tekijöitä sekä taitotasoasteikon hyödyntämistä päättöarvioinnissa.

7.4.2 Päättöarviointi ja taitotasoasteikon hyödyntäminen

Päättöarvioinnin helppouteen liittyvään kysymykseen vastasi 30 opettajaa. Heistä kymmenen mukaan helppoa on mahdollisuus nojata taitotasoasteikkoon, jonka avulla voi verrata oppilaan osaamista kriteereihin: jos oppilas jää selkeästi alle taitotason, on arvosana helppo antaa.

> *Taitotasoasteikko antaa kuitenkin raamit, joihin oppilaan osaamista voi monipuolisesti verrata. Se tekee arvioinnista hieman helpompaa.*

Vastanneista opettajista kuusi kuvasi, että päättöarvioinnin tekee helpoksi usean vuoden ajalta peräisin oleva oppilaantuntemus. Kun on opettanut oppilasta pitkään, on helppo antaa arvosana ja suhteuttaa se koko oppimisprosessin edistymiseen.

> *Helppoa on siinä kuitenkin se, että pienessä kouluyhteisössä tuntee oppilaat jo alakoulusta alkaen (ja olen opettanut heitä jo siellä, antanut ns. tiiviin ensipaketin suomen kielestä) ja opettanut heitä täällä yläkoulussakin. Näkee kielen kehityksen.*

Kysymykseen päättöarvioinnin haastavuudesta vastasi 93 opettajaa. Heistä 35 piti päättöarvioinnissa erityisen haastavana oppilaan kokonaisarviointia. Kokonaisarviointi liittyy kiinteästi osataitojen arviointiin, ja näiden kahden raja oli opettajien vastausten mukaan häilyvä. Vastauksissa nousi esille erityisenä hankaluutena kielen osa-alueiden painotus päättöarvioinnissa. Vaikka osataitojen arviointi olisikin melko helppoa, niiden puristaminen yhdeksi numeroksi koettiin haastavana. Näin ollen oppilaan kielitaitoprofiilin *epätasaisuus* hankaloitti kokonaisarviointia huomattavasti.

Vaikeaa on välillä sen päättäminen, mitä taitoa arvioinnissa pitäisi painottaa eniten (jos esim. puhuminen on hyvin vahvaa, mutta kirjoittaminen ei).

Vaikeinta on kokonaisarviointi, kun taitotaso kielen eri osa-alueilla on kovin erilainen

Myös muiden syiden, kuten oman arviointikokemuksen sekä oppilaantuntemuksen puutteen, mainittiin hankaloittavan päättöarviointia.

Arvosanan antaminen hieman hirvittääkin, koska teen S2 arvioinnin ensimmäistä kertaa.

Vastanneista opettajista 67 piti taitotasoasteikkoa keskeisenä apuvälineenään ja merkittävänä tukena arviointityössään. Taitotasoasteikko antoi varmuutta arviointiin ja toimi kriteerinä arvosanalle. Opettajat mainitsivat, että taitotasoasteikko haastaa huomioimaan kaikki kielitaidon osa-alueet ja sen avulla on luotettavaa arvioida oppilaan osaamisalueita ja muodostaa kokonaisuus oppilaan kielitaidon tasosta.

Taitotasoasteikko on hyvä mittari, joka ottaa monipuolisesti kielen eri osa-alueet huomioon.

Taitotasoasteikko antaa hyvää osviittaa siitä, mitä oppilaan tulisi yhdeksännen vuoden lopussa osata.

Taitotasoasteikko on perusta; se helpottaa edistymisen seuraamista ja oppilaiden vertailua.

Vastaajista seitsemän oli sitä mieltä, että taitotasoasteikosta ei ole hyötyä oppilaan päättöarviointia annettaessa. Kriteeristöä pidettiin liian laajana ja epämääräisenä käsitteenä sekä tulkinnanvaraisena ja irrallisena osana kurssisuorituksista

En pidä taitotasoasteikkoa kovin hyödyllisenä päättöarvioinnissa, koska päättöarvioinnin kriteerit ovat niin laaja ja monipuolinen käsite.

Opettajien esiin tuomat näkökulmat arvosanan antamiseen ja päättöarviointiin kertovat myös siitä, että opettajan toimintaa ja suhtautumista opetukseen ja arviointiin ohjaavat hänen omat käsityksensä oppimisesta, opetuksesta ja kielitaidosta. Opettajat ovat arvioijina erilaisia ja he tulkitsevat ja painottavat arvioinnin kriteereitä eri tavalla. Huomioitavaa on myös se, että samakin arvioija voi eri päivinä arvioida lempeämmin tai ankarammin. Opettajan tulisikin reflektoida itseään myös arvioitsijana ja tulla tietoisemmaksi omasta arviointityylistään. Oppilaiden yksilöllisen kehittymisen seuraaminen ja tuen tarpeen määrittäminen on yksi opettajan pedagogisten toimenpiteiden ja myös arvioinnin lähtökohtia.

8
Yhteenveto oppilaiden osaamiseen vaikuttavista tekijöistä

S2-arvioinnissa oppilaan osaamista selittäviä seikkoja on tarkasteltu pääsääntöisesti yksittäin, erillisinä tekijöinä, joskin koulunkäyntiaika Suomessa on pidetty useissa analyyseissa mukana. Pelkästään koulunkäyntiaika selitti osaamisesta 21 prosenttia, mikä on merkittävän suuri osuus.[103] Mallinnuksessa monet muuttujista usein vain *heijastavat* toisten muuttujien selittävää vaikutusta eikä niillä lopulta ole *omaa* selittävää vaikutusta, jos ne korreloivat vahvasti muiden selittävien muuttujien kanssa. Tässä luvussa kuvataan sellaiset muuttujat, joilla oli omaa vaikutusta ja jotka jäivät arvioinnin kokonaismallissa itsenäisiksi selittäviksi tekijöiksi. Menetelmällisesti asiaa lähestyttiin regressioanalyysilla. Taulukkoon 21 on koottu edellisissä luvuissa kuvatuista tekijöistä ne, joilla oli yhteys oppilaiden osaamiseen tässä arvioinnissa.[104]

103 Regressioanalyysi, $R = 0{,}45$, $R^2 = 0{,}205$, $R^2_{Adj} = 0{,}205$, $f = 0{,}5$

104 Analyysia varten useat muuttujista on muutettu ns. dummy-muuttujiksi, t.s. muuttujiksi, jotka saavat arvoja 0 ja 1. Esimerkiksi yhteishaun perusteella tiedetään, minne oppilas haki toisen asteen koulutukseen. Kun vaihtoehdosta *lukio* muodostetaan dummy-muuttuja, saadaan suoraan selville, mikä on lukioon pyrkineiden keskiarvo muihin nähden. Näiden muuttujien avulla voidaan arvioida ko. luokan omaa selitystä osaamisen tasossa ilmeneviin eroihin. Analyysit tehtiin oppilasaineiston perusteella; osa muuttujista (opettaja- ja rehtoritiedot) on monistettu oppilasaineistoon.

TAULUKKO 21. Osaamista selittäviä tekijöitä S2-arviointiaineistossa

Muuttuja	ero matalimman ja korkeimman ryhmän välillä (taitotasoyksikköä)	selitysaste η^2 (prosentteina)	efektikoko* Cohenin f
Oppilaaseen liittyviä tekijöitä			
koulunkäyntiaika Suomessa (4 ryhmää)	+1,9	20,9 %	0,51
sukupuoli: tyttö	+0,3	1,0 %	0,07
yhteishaku: lukio	+1,1	14,6 %	0,41
yhteishaku: ammatillinen koulutus	-0,8	8,0 %	0,29
yleinen tuki	+0,3	1,1 %	0,11
tehostettu tuki	-1,0	5,7 %	0,25
erityinen tuki	-1,3	7,2 %	0,28
kieli-indeksi (5 ryhmää)	+2,2	4,4 %	0,21
asenne: pitää (5 ryhmää)	-0,6	0,1 %	0,09
asenne: hyöty (5 ryhmää)	+1,8	10,1 %	0,34
oppilaan sosioekonominen tausta			
kenen luona asuu (3 ryhmää)	+1,0	2,3 %	0,15
sosioekonominen tausta (SES-muuttuja, 7 ryhmää)	+1,9	10,3 %	0,34
kodin tuki (5 ryhmää)	+1,2	4,8 %	0,22
oppilaan äidinkieli			
thai vs. muut kielet	-1,1	1,8 %	0,14
persia vs. muut kielet	-0,9	0,7 %	0,08
ranska vs. muut kielet	-0,7	0,3 %	0,05
suomi vs. muut kielet	+1,3	1,4 %	0,12
vietnam vs. muut kielet	+0,8	0,9 %	0,10
viro vs. muut kielet	+0,7	0,2 %	0,15
kurdi vs. muut kielet	+0,5	0,1 %	0,07
albania vs. muut kielet	+0,5	0,1 %	0,08
venäjä vs. muut kielet	+0,4	0,1 %	0,11
Opettajaan ja opettamiseen liittyviä tekijöitä			
opiskelu vain suomi äidinkielenä -opetuksessa ilman eriyttämistä	+1,1	9,3 %	0,32
opiskelu vain suomi äidinkielenä -opetuksessa eriytettynä	-0,3	0,3 %	0,05
opiskelu erillisessä S2-opetuksessa	-0,6	3,8 %	0,20
opettajan pätevyys	+0,3	1,0 %	0,10
yhteistyö taito- ja taideaineiden opettajan kanssa	-0,6	2,1 %	0,15
yhteistyö kielitaidon ongelmissa	-0,4	1,4 %	0,12
yhteistyö opetuksen sisältöjen suunnittelussa	+0,3	0,5 %	0,07
yhteistyö samanaikaisopetuksessa	+0,2	0,5 %	0,07
ei yhteistyötä	-0,7	0,5 %	0,07
oppimateriaalina suomi äidinkielenä-oppikirja (5 ryhmää)	+1,1	5,6 %	0,24
oppimateriaalina S2-oppikirja (5 ryhmää)	-0,7	3,6 %	0,19
oppimateriaalina muiden oppiaineiden oppimateriaali	-0,9	2,2 %	0,15
Kouluun liittyviä tekijöitä			
AVI-alue: pohjoinen Suomi	-0,8	1,3 %	0,11
kuntaryhmä: kaupunki	+0,5	0,4 %	0,06
S2-oppilaiden määrä (4 ryhmää)	+0,8	2,6 %	0,16
oppimisen haasteet koulussa (5 ryhmää)	-0,7	1,8 %	0,14

*f:n suuruutta voidaan karkeasti arvioida seuraavasti: noin 0,1 tai vähemmän = pieni, noin 0,2–0,3 = keskisuuri, 0,4 tai enemmän = suuri

Kun muuttujat otettiin regressiomalliin yhtä aikaa, 13 tekijää[105] osoitti omaa vaikutusta (taulukko 22).

TAULUKKO 22. S2-oppimäärän osaamista selittävien muuttujien kokonaismalli

muuttujat*	B	keskivirhe	t	p-arvo
vakio	0,9	0,317	2,906	0,004
viro vs. muut kielet	1,1	0,131	8,383	< 0,001
suomi vs. muut kielet	0,8	0,344	2,242	0,025
yhteishaku: lukio	0,6	0,091	6,485	< 0,001
koulunkäyntiaika Suomessa (4 ryhmää)	0,5	0,044	12,143	< 0,001
venäjä vs. muut kielet	0,3	0,113	2,954	0,003
vain suomi äidinkielenä -opetuksessa ilman eriyttämistä	0,3	0,105	3,04	0,002
asenne: hyöty (luokiteltu 5 ryhmää)	0,3	0,051	5,918	< 0,001
sosioekonominen tausta (SES-muuttuja, 7 ryhmää)	0,1	0,029	3,603	< 0,001
erityinen tuki	-1,1	0,153	-7,437	< 0,001
tehostettu tuki	-0,8	0,13	-5,909	< 0,001
yleinen tuki	-0,2	0,095	-2,067	0,039
oppimisen haasteet koulussa (5 ryhmää)	-0,2	0,083	-2,303	0,022
S2-oppikirja (5 ryhmää)	-0,1	0,034	-2,235	0,026

*muuttujat on ryhmitelty ensin osaamisen tasoa nostaviin (B-arvo positiivinen) ja laskeviin (B-arvo negatiivinen) ja sen jälkeen B-arvon perusteella laskevaan järjestykseen. Suurimman eron vaikuttanut muuttuja on listoissa ylimpänä.

105 Osa muuttujista oli toisensa poissulkevia ja vaihtoehtoisia: oppilaan äidinkieli oli joko viro, suomi tai venäjä ja saadun tuen laatu oli joko yleistä, tehostettua tai erityistä.

Taulukon 22 muuttujia ja B-kertoimia tulkitaan seuraavasti: Jokainen oppilas sai ensin taitotasokseen keskimäärin 0,9 (A2.1). Tämän jälkeen jokainen muuttuja ja sen luokkaan kuuluminen joko nosti tai laski osaamisen tasoa. Oppilaan 9–10 vuoden koulunkäyntiaika Suomessa nosti osaamista *kahden taitotason* (= 4 x 0,5) verran verrattuna oppilaaseen, jonka koulunkäyntiaika oli vain 1–2 vuotta. Jos oppilas koki S2-oppimäärän opiskelun erittäin hyödyllisiksi ja oli siten motivoitunut, hänen osaamisensa nousi *puolitoista taitotasoa* (= 5 x 0,3) suhteessa S2-opiskelun hyödyttömäksi kokeneen oppilaan osaamiseen. Vironkielinen tausta nosti oppilaan osaamista 1,1 taitotasoa, suomenkielinen tausta 0,8 taitotasoa ja venäjänkielinen tausta 0,3 taitotasoa. Lukioon suuntautuminen nosti oppilaan osaamista 0,6 taitotasoa. Korkea sosioekonominen tausta nosti oppilaan osaamista 0,7 taitotasoa (= 7 x 0,1) verrattuna oppilaaseen, jonka sosioekonominen tausta oli alimmalla tasolla.[106]

Voimakkaimmin yhteydessä oppilaan osaamiseen olivat siis koulunkäyntiaika Suomessa, motivaatio eli S2-opetuksen kokeminen hyödylliseksi, äidinkieli – viro, suomi tai venäjä –, oppilaan sosioekonominen tausta ja lukioon suuntautuminen. Opetuksen ja oppimisympäristön näkökulmasta (ks. taulukko 21) oppilaan osaamista myönteisesti selittävät tekijät eivät juuri olleet yhteydessä opettajan pätevyyteen, opettajien yhteistyöhön tai käytettyihin oppimateriaaleihin.

Myöskään koulun sijaintialue tai S2-oppilaiden määrä koulussa ei selittänyt oppilaan osaamista. Koulun tai opettajan selitysosuus oppimistuloksissa on Suomessa ollut perinteisesti pieni, mikä johtuu siitä, että koulujen välillä ei juuri ole eroa, mutta koulujen sisällä vaihtelu on kohtuullisen suurta.[107] S2-arvioinnissa koulun selitysosuus oppilaiden osaamisen vaihtelusta oli kymmenen prosenttia, kun huomioidaan vain ne koulut, joissa arviointiin osallistuneita oppilaita oli yli kymmenen.[108] Koulujen välillä ei lähtökohtaisesti ollut suuria eroja, ja 90 prosenttia oppilaiden osaamisen vaihtelusta selittyi *muilla* kuin kouluun liittyvillä tekijöillä. Siten ei ole yllättävää, että opettamiseen tai koulunpitoon liittyviä tekijöitä ei jäänyt osaamista selittävään kokonaismalliin tässäkään arvioinnissa.

106 Näin siis vironkielisen (+1,1), Suomessa koko kouluikänsä asuneen (+2,0), S2-opetuksen erittäin hyödylliseksi kokeneen (+1,5), sosioekonomiselta taustaltaan korkeimmalla tasolla olleen (+0,7) ja lukioon suuntautuneen (+0,6) oppilaan taitotaso nousi A2.1-tasolta yli B2.2-tasolle (keskimäärin 7,0, kun käytetään B-kertoimen tarkkoja arvoja), mikäli hänen koulussaan ei ollut runsaasti kulttuurisesta monimuotoisuudesta johtuvia oppimisen haasteita eikä hän käyttänyt S2-oppikirjaa opiskelussaan. Samalle taitotasolle päätyivät suomen äidinkielekseen ilmoittaneet oppilaat. Samassa tilanteessa venäjänkielisen oppilaan taitotaso sijoittui tasolle B2.2 (keskimäärin 6,2).

107 Esimerkiksi matematiikan pitkittäisarvioinnissa (Metsämuuronen 2013, 82) koulu selitti oppilasvaihtelusta 3. luokalla 12 prosenttia, 6. luokalla kahdeksan prosenttia ja 9. luokalla kahdeksan prosenttia, mikä on selvästi vähemmän kuin aiemmissa arvioinneissa Kuusela (2006, 85) raportoi: 10–16 %.

108 Koulun selitysaste riippuu siitä, kuinka pienet koulut mukaan otetaan. Jos otetaan mukaan koulut, joissa oppilaita oli yli viisi, selitysaste on 12 prosenttia. Monitasomallinnuksessa edellytyksenä on, että sekä kouluja on riittävästi että koulujen sisällä oppilaita on riittävästi, että mallinnuksesta tulisi mielekäs. Aineistossa on mukana paljon kouluja, joissa S2-oppilaita oli muutamia tai vain yksi. Näissä monitasomallinnus ei ole mielekästä.

9
S2-arvioinnin tulosten kokoava tarkastelu

S2-arviointiin osallistuneet oppilaat muodostivat monikielisen ja monietnisen, sosioekonomiselta taustaltaan ja koulunkäyntihistorialtaan epäyhtenäisen oppijoiden joukon. Arviointiin osallistuneista 1530 oppilaasta lähes 40 prosenttia oli syntynyt Suomessa. Puolet oppilaista oli puolestaan opiskellut koko perusopetuksen Suomessa. Nämä seikat toivat arviointiin erityisen merkityksen verrattuna muihin kansallisiin oppimistulosarviointeihin, ja edellyttivät perusopetuksen päättövaiheen S2-osaamisen monipuolista tarkastelua.

Koska arviointiin osallistuneista oppilaista niin suuri joukko oli opiskellut koko perusopetuksensa suomalaisessa koulussa, ei oppilaiden kokonaisosaamisen varsin hyvä taso ollut yllätys. Oppilaista jopa 87 prosenttia saavutti S2-päättöarvoinnin kielitaidon kriteerinä olevan hyvän osaamisen tason B1.1–B1.2 tai ylitti sen. Oppilaiden keskimääräinen osaaminen sijoittui tasolle B2.1. Ymmärtämistaidot olivat oppilailla tuottamistaitoja vahvemmat. Sekä luetun että kuullun ymmärtämisen keskimääräinen taitotaso oli B2.1. Tuottamistaidoista puhuminen oli tasolla B1.2 ja kirjoittaminen tasolla B1.1. Oppilaista 13 prosenttia jäi osaamisessa A-tasolle, mutta heistäkin yli puolet ylsi tasolle A2.2. Alle hyvän osaamisen tason jäi luetun ymmärtämisessä yhdeksän prosenttia ja kuullun ymmärtämisessä 16 prosenttia oppilaista. Tuottamistaidoista sekä kirjoittaminen että puhuminen jäivät kumpikin noin neljäsosalla oppilaista alle hyvän osaamisen tason.

Oppilaiden osaaminen kertoi myös koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta S2-opetuksessa. Tytöistä 87 ja pojista 86 prosenttia saavutti tai ylitti hyvän osaamisen taitotason, eikä merkittävää eroa heidän välisessään osaamisessa ollut. Oppilaiden kokonaisosaamisessa eri AVI-alueiden välillä ei myöskään ollut merkittävää eroa. Eri AVI-alueiden oppilaiden kokonaisosaamisen keskiarvot sijoittuivat taitotasojen B1.1 ja B1.2 välille. Kaikissa kuntaryhmätyypeissä oppilaiden osaaminen oli keskimäärin tasoa B1.2. Oppilaiden kokonaisosaamisessa ei ollut merkitsevää eikä myöskään merkittävää eroa pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välillä.

Koulunkäyntiaika Suomessa selitti oppilaiden osaamista eniten, mutta myös oppilaiden sosioekonomisella taustalla oli vaikutuksensa osaamiseen. Oppilaan kielitausta näyttäytyi arvioinnissa siten, että kaikissa koulunkäyntiajan mukaisissa ryhmissä parhaimpiin tuloksiin ylsivät viron-,

venäjän-, kiinan- ja englanninkieliset oppilaat. Kyseisten kielitaustojen oppilailla oli muiden kieliryhmien oppilaita parempi sosioekonominen tausta. Oletusarvoisesti myös myöhemmin maahan tulleilla oppilailla oli taustalla eheä koulupolku. Alle B-tasolle sijoittuneiden erikielisten oppilaiden osaamisen erojen taustalla olivat erot heidän sosioekonomisessa taustassaan ja yleisessä koulumenestyksessään. Kielitaustojen perusteella joidenkin oppilaiden koulunkäyntitausta oli voinut olla rikkonainen.

Muista oppilaaseen liittyvistä tekijöistä valmistavaan opetukseen osallistuminen vaikutti eniten niiden oppilaiden osaamiseen, jotka olivat olleet vain 1–2 vuotta koulussa Suomessa. Osallistuminen oman äidinkielen opetukseen 9. vuosiluokalla ei ollut yhteydessä osaamiseen, mikä ei kuitenkaan kerro oppilaiden oman äidinkielen osaamisesta tai sen aktiivisesta käytöstä. Lukioon hakeutuneiden oppilaiden keskimääräinen osaamisen taso oli B2.1 ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuneiden B1.2. Haastavaa oppilaiden oppimisen jatkumon näkökulmasta on se, että lähes kymmenen prosenttia S2-arviointiin osallistuneista oppilaista ei ollut sijoittunut mihinkään opintoihin perusopetuksen jälkeen.

Arvioinnin perusteella S2-opetusjärjestelyt olivat pääosin oppilaiden osaamisen mukaisia. Oppilaista, jotka opiskelivat S2-oppimäärää suomi äidinkielenä -oppitunneilla ilman eriyttämistä, jopa 98 prosenttia saavutti hyvän osaamisen tason tai ylitti sen. Näistä oppilaista valtaosa oli käynyt koko peruskoulun Suomessa. He olivat opiskelleet mahdollisesti perusopetuksen alusta saakka suomi äidinkielenä -oppitunneilla, eikä heidän opiskeluaan ollut tarvinnut eriyttää kuin tarvittaessa. Joka tapauksessa opetusjärjestelyiden ja osaamisen yhteys herätti kysymyksen S2-oppimäärän tarpeellisuudesta niille oppilaille, jotka opiskelevat pelkästään suomi äidinkielenä -tunneilla ilman eriyttämistä, ja S2-oppimäärän mukainen opiskelu todennetaan jälkikäteen vain päättöarvioinnissa.

Erityisesti ylemmillä osaamisen tasoilla oppilaiden osaaminen vastasi hyvin heidän saamiaan päättöarvosanoja. Sen sijaan monet heikompia arvosanoja saaneet oppilaat näyttivät saaneen arvosanansa ensisijaisesti muun kuin taitotasoasteikon kriteereihin perustuvan ja tässä arvioinnissa mitatun osaamisen perusteella. Opettajan omat painotukset päättöarvioinnissa sekä oppilaan suhtautuminen koulunkäyntiin ja S2-oppimäärän opiskeluun vaikuttivat päättöarvosanan antamiseen. Opettajan arviointilinja osoittautui lempeäksi nimenomaan heikommin tässä arvioinnissa suoriutuneiden oppilaiden päättöarvioinnissa. Oppilaan sosioekonominen tausta tai koulunkäyntiaika Suomessa eivät selittäneet opettajan antaman arvosanan muodostumista, mikä kertoo myös päättöarvioinnin oikeudenmukaisuudesta.

Niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli rehtorien mukaan paljon tai erittäin paljon oppimisen haasteita, oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli tilastollisesti merkittävästi heikompaa kuin niissä, joissa näitä haasteita oli vähemmän. Kaikkiaan arviointiin osallistuneet koulut näyttäytyivät oppimisympäristöinä, joista valtaosassa oli selkeät toimintaperiaatteet rasismia ja syrjintää vastaan ja kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta tukeva ilmapiiri.

S2-arvioinnin hyvästä kokonaistuloksesta huolimatta on tärkeä muistaa, että kolmannes S2-arviointiin osallistuneista oppilaista oli opiskellut perusopetuksessa sen päättymiseen mennessä kuitenkin enintään vain viisi vuotta, joten näiden oppilaiden jatko-opinnoissa tarvitseman tie-

donalojen kielen osaamisen voi ajatella olevan vasta kehittymässä. Lisäksi 13 prosenttia oppilaista jäi päättövaiheen S2-osaamisessaan alle B-tason. Näiden oppilaiden opiskelun sujuminen toisella asteella on haaste paitsi heille itselleen, myös koulutusjärjestelmälle, jonka tulisi varmistaa oppilaiden opiskelun jatkumo ja tarjota riittävästi tukea opinnoissa etenemiseen.

S2-oppimäärän oppimistulosten arviointi toteutettiin ajankohtana, jolloin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet olivat viimeistä lukuvuottaan kokonaisuudessaan käytössä. Arvioinnin tulokset osoittivat, että oppilaiden kielitaito oli hyvä S2-perusteiden päättöarvioinnin kriteerinä olevan taitotasoasteikon tasojen B1.1-B1.2 mukaisesti arvioituna. Jo yläkoulussa eri oppiaineiden käsitteistö ja tekstitaidot edellyttävät oppilaalta kuitenkin taitotasoasteikon kriteereitä vaativampaa kielen osaamista. Tiedonalojen kielen osaaminen korostuu toisella asteella. Uusissa S2-opetussuunnitelman perusteissa päättöarvioinnin kriteerit on johdettu suoraan opetuksen tavoitteista, ja S2-arvioinnin tulosten valossa näyttääkin siltä, että niiden mukainen arviointi antaa tulevaisuudessa realistisemman kuvan oppilaiden osaamisesta suhteessa perusopetuksen jälkeiseen opiskeluun.

10 Kehittämissuositukset

Koulu, opetuksen järjestäjät ja koulutusjärjestelmä mahdollistavat S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden hyvän oppimisen kehittämällä oppimäärän opetusta ja arviointia. Tätä tukemaan raportissa annetaan seuraavat kehittämissuositukset:

Koulut

- kiinnittävät huomion oppilaalle parhaiten soveltuvan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärän valintaan ja kohdentavat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän resurssin tarkoituksenmukaisesti niille oppilaille, joilla ei ole riittävästi valmiuksia opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää ja
- vakiinnuttavat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus- sekä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää opettavien opettajien sekä aineenopettajien yhteistyön pysyvin järjestelyin. Yhteistyötä tehdään erityisesti tiedonalojen kielen opetuksessa, oppilaan opiskelutaitojen tukemisessa ja arvioinnissa.

Opetuksen järjestäjät

- varmistavat, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen kielitietoisuus ja tiedonalojen kielen opetus eri oppiaineissa todentuvat paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä
- takaavat riittävän tuen myöhään perusopetukseen tulleiden oppilaiden opiskelun jatkumon turvaamiseksi valmistavasta opetuksesta perusopetuksen loppuun ja toiselle asteelle. Hyviä nivelvaiheiden käytäntöjä hyödynnetään ja laajennetaan tarpeen mukaan.

Valtakunnallisesti

- tiedonalojen kielen opettamiseen liittyvää koulutusta tarjotaan sekä opettajien peruskoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa ja
- opettajien arviointitoimintaa kehitetään täydennyskoulutuksen avulla siten, että S2-oppimäärän ja muiden oppiaineiden arviointi toteutuu yhdenmukaisesti ja kriteeriperustaisesti.

Lähteet

Aalto, E., Tukia, K. & Mustonen, S. 2010. Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani, & L. Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 6–23.

Aalto, E. & Suni, M. (toim.) 1993. *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen*. AFinLan vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 1. Jyväskylän yliopisto.

Acharya, D. R. & Metsämuuronen, J. 2014. Nepali Achievement at Grade 3 in NASA 2012. Teoksessa J. Metsämuuronen, S. P. Acharya, S. Shakya & D. R. Acharya (toim), *Where are the grade 3 and 5 students now? Student achievement in Mathematics, Nepali and English at grade 3 and 5 in 2011*. Ministry of Education, Kathmandu, Nepal. Julkaisematon käsikirjoitus.

Acharya, D. R., Metsämuuronen J. & Adhikari H. 2013. Nepali Achievement in NASA 2011. Teoksessa J. Metsämuuronen & B. R. Kafle (toim). *Where Are We Now? Student achievement in Mathematics, Nepali and Social Studies in 2011*. Ministry of Education, Kathmandu, Nepal, 113–170.

Aikio, M. 1988. *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä: kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. 2014. *Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapset ja -nuoret Suomessa*. Kelan tutkimusosasto. Työpapereita 56/2014. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

APA 2007. *Report of the APA Task Force on Socioeconomic Status*. Washington, DC: American Psychological Association.

Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Baker, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5. painos. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Bergman, P., Sjöqvist, L. Bülow, K. & Ljung, B. 2001. *Två flugor i en smäll – att lära på sitt andraspråk*. Stock-holm: Liber.

Bergman, P. & Sjöqvist, L. 2003. Bedömning. Teoksessa Skolverket 2003. *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Liber.

Bernelius, V. 2005. *Onko oppimistulokset valettu betoniin? Tutkimus Helsingin kaupunkirakenteen ja peruskoulujen oppimistulosten yhteydestä ja kouluvalintojen vaikutuksista*. Pro gradu -tutkielma. Maantieteen laitos, Helsingin yliopisto.

Bernelius, V. 2013. *Eriytyvät kaupunkikoulut – Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Tutkimuksia 2013:1. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Blommaert, J. 2005. *Discourse. A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J. & Rampton, B. 2011. Language and superdiversity. *Diversities,* 13(2), 1–21.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.

Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. 1987. Application of hierarchical linear models to assessing change. *Psychological Bulletin*, 104, 147–158. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.147. Osoitteessa: http://personal.psu.edu/jxb14/M554/articles/Bryk%26Raudenbush1987.pdf.

Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1(1), 1–47.

Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Collier, V. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *Tesol Quarterly,* 23, 509–531.

Cronbach, L. J. 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika,* 16(3), 297–334.

Cummins, J. 1994. Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. Teoksessa F. Genesee (toim.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, 33–58.

Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29(1), 1–14.

ECML 2015. *Language descriptors in Finnish*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/Descriptors-FI.pdf. (Luettu 11.2.2016.)

Engelhard, G., & Stone, G.E. 1998. Evaluating the quality of ratings obtained from standard-setting judges. *Educational and psychological measurement*, 58(2), 179–196.

Eräniemi, E., Lumme, H., Olasvuo-Murtola, E. & Ufacik, R. (toim.) 2008. *Suomi hallussa? Perusopetuksen päättöarvioinnin opas suomi toisena kielenä -opettajille*. Helsinki: Opetushallitus.

EVK 2003. *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen viitekehys*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, Council of Europe.

Fennema, E. & Sherman, J. 1978. Sex-related differences in mathematics achievement and related factors: a further study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 9, 189–203.

Glaser, R. & Nitko, A. 1971. Measurement in Learning and Instruction. Teoksessa RL Thorndike (Ed.), *Educational Measurement*. Washington DC: American Council of Education.

Glass, G. V. 1978. Standards and criteria, *Journal of Educational Measurement,* 15, 237–261. http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-3984.1978.tb00072.x.

Goldstein, H. 1986. Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalised least squares. *Biometrika*, 73, 43–56. http://dx.doi.org/10.1093/biomet/73.1.43. Osoitteessa: http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/goldstein-biometrika-1986-igls.pdf.

Gulliksen, H. 1950. *Theory of Mental Tests*. Reprinted 1987. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Haikkola, L. & Malin, M. 2014. Nuoren puhumat kielet ja kielitaito. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Haikkola, L., Laatikainen, T., Le, T., Leinonen, E., Levälahti, E., Malin, M., Markkula, J., Mäki, P., Parikka, S., Säävälä, M. & Wikström, K., *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi – Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista*. THL. Työpaperi 17/2014, 21–24.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S. Kanner, A. Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. 2009. *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. http://scripta. kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7. (Luettu 12.1.2016.)

Halonen, M. 2010. Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. http://www.kieliverkosto.fi/article/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli. (Luettu 7.1.2016.)

Hannén, K. 2001. *Nationell utvärdering av inlärningsresultat i modersmålet i åk 9, 1999*. Utvärdering av inärningsresultat 2/2000. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K. & Tarnanen, M. 2015. Matematiikka ja maahanmuuttajataustaiset nuoret. Teoksessa Välijärvi, J. Kupari, P., Ahonen, A. K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemivir-ta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H., Vettenranta, J. & Vuorinen, R., *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 108–123.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:8. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. 2013. *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia No 347.

Haynes, J. 2007. *Getting started for English language learners. How educators meet the challenge*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Heath, A., Rothon, C. & Kilpi, E. 2008. The second generation in western Europe: education, unemployment and occupational attainment. *Annual Review of Sociology,* 34, 211–235.

Heikkinen, V. Hiidenmaa, P. & Tiililä, U. 2001. *Teksti työnä, virka kielenä*. 2. painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116. Helsinki: Gaudeamus.

Hellgren, J. 2011. *Modersmål och litteratur i årkurs 9. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årkurs 9 våren 2010*. Uppföljningsrapporter 2011:1. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014:1. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Hogan, T. P., Benjamin, A., & Brezinski, K. L. 2000. Reliability methods: A note on the frequency of use of various types. *Educational and Psychological Measurement,* 60(4), 523–531. http://dx.doi.org/10.1177/00131640021970691.

Holkeri, K., Moilanen, T., Similä A. & Siltanen, M. 2014. *Keskushallinnon virastorakenne – kartoitus nykyti-lasta. Keskushallinnon virastorakenneselvitys*. Valtiovarainministeriön julkaisuja 8/2014. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Honko, M. 2013. *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokit*. Acta Universitatis Tamperensis 1865. Tampere: Tampere University Press.

Härmälä, M. & Huhtanen, M. 2014. *Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014:3. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2014:2. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 10–23.

Jakku-Sihvonen, R. 2011. Oppimistuloksia arvioidaan koulutuksen kehittämisen perustaksi. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus. Raportti ja selvitykset 2011:11. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy, 6–12.

Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:3. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 13–36.

Järvenpää, M. & Siitonen, K. (toim.) 2002. *Matkalla toiseen kieleen. Viisi praktikumtyötä äidinkielen ja opittavan kielen siirtovaikutuksista*. Opetuksen ja tutkimuksen apuneuvoja 4. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.

Kaftandjieva, F. 2004. Standard Setting. Reference Supplement, Section B. Teoksessa S. Takala (toim.), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual.* Strasbourg: Language Policy Division. Osoitteessa https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CEF-refSupp-SectionB.pdf.

Kalliokoski, J. 1995. Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkimus etsii muotoaan. *Korkeakoulutieto* 3, 82–86.

Kalliokoski, J. 2009. Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä* 3/2009, 435–443.

Kalliokoski, J. & Hakulinen, A. 2009. Suomi ja muut kielet koulussa. Teoksessa Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S. Kanner, A. Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 59–96. http://scripta. kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7. (Luettu 12.1.2016.)

Kane, M. T. 1986. The role of reliability in criterion-referenced tests. *Journal of Educational Measurement*, 23(3), 221–224. http://www.jstor.org/stable/1434609. http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-3984.1986.tb00247.x.

Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:3. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 37–60.

Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: SKS, 110–132.

Kilpi-Jakonen, E. 2012. Does Finnish educational equality extend to children of immigrants? Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 167–181.

Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2015. *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015. Helsinki: Lönnberg Print & Promo.

Korkeakoski E. 2001. *Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000*. Oppimistulosten arviointi 1/2001. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Korpela, H. 2006. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen perusopetuksessa*. Selvitys 2005. Opetushallitus.

Kouluhallitus 1987. *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio*. Helsinki: Kouluhallitus.

Krieger, N., Williams, D. R. & Moss, H. W. 1997. Measuring social class in US public health research: concepts, methodologies, and guidelines. *Annual Review of Public Health,* 18, 341–78.

Kuder, G. F. & Richardson, M. W. 1937. The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151–160.

Kumpulainen, T. 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Kurhila, S. (toim.) 1996. *Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta. Kakkoskieli 1*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kurkela, A. 2009. Ensimmäiset kuusi vuotta. Teoksessa S. Voipio-Huovinen, K. Rapatti & Rantahalme, A. (toim.), *Suomen kielen opetuksia. Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 15 vuotta*. Helsinki: Yliopistopaino, 8–13.

Kuusela, J. 2006. *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon*. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Kuusela, J. 2011. Julkaisematon muistio koulujen eriytymiskehityksestä. Opetushallitus 8.11.2011.

Kuusela, J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnberg U. & Siniharju, M. 2008. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.

Kuukka, I. & Agge, K. 2006. Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Keuruu: Otava, 99–110.

Kuukka, K. 2009. *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa – "Sen yhteisen hyvän löytäminen"*. Acta Universitatis Tamperensis 1435. Tampere: Tampere University Press.

Kuukka, K., Muukkonen, M., Vasama, A. & Vehkanen, M. 1999. *Meidän suomi. Suomi toisena kielenä -oppikirja.* Helsinki: Otava.

Kärnä, P. & Aksela, M. 2013. Työskentely- ja ajattelutaitojen arviointi kouluopetuksessa. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:3. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 119–140.

Kärnä, P., Hakonen, R. & Kuusela, J. 2012. *Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:2. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.

Lahdes, E. 1977. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Keuruu: Otava.

Lappalainen, H.-P. 2003. *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. luokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Opetushallitus. Yliopistopaino: Helsinki.

Latomaa, S. 2007a. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen, & M.-R. Luukka, (toim.) 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.

Latomaa, S. 2007b. Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 36–40.

Latomaa, S. & Aalto, E. 2009. Suomi toisena kielenä "ideologiat" ja käytänteet. *Virittäjä,* 3/2009, 444–447.

Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 106. Helsinki: SKS, 151–174.

Latomaa, S. & Tuomela, V. 1993. Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä,* 2/1993, 238–244.

Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Unigrafia Oy. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28869. (Luettu 14.1.2016.)

Lehtinen, T. 2002. *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turku: Turun yliopisto Sarja C, osa 181.

Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä.* Helsinki: Unigrafia Oy. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7. (Luettu 23.10.2015.)

Luukka, M-R. & Salo, O.-P. 2010. *Kohti huomispäivän kielikasvatusta.* Kielitivolin koordinaattoritapaaminen 4.11.2010. http://www.oph.fi/download/129387_Kielitivolijyvaskylanyliopisto04112010.pdf. (Luettu 15.10.2015.)

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: SKS, 9–43.

Martin, M. 2007. A square peg into a round table? Fifteen years of Finnish as a second language research. *Nordand – Nordisk tidsskritf for andrespråksforskning,* 1, 63–86.

Martin, M. & Voionmaa, K. (toim.) 1999. Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Matinheikki-Kokko. K. (toim.) 1999. *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Hakapaino.

Mattila, L. 2002. *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2002.* Oppimistulosten arviointi 8/2002. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Mehrens, W. A. & Lehmann, I. J. 1991. *Measurement and Evaluation in Education and Psychology.* 4th Ed. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Metsämuuronen, J. 2006. *Oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Kahden oppiaineen (Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä Modersmål och litteraturin) näkökulma.* Oppimistulosten arviointi 5/2006. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Metsämuuronen, J. 2007. Kokonaistuottavuuden muutos perusopetuksen ylempien luokkien aikana. *VATT vuosikirja 2007*, 245–262. Helsinki: Oy Nord Print Ab, 245–262.

Metsämuuronen, J. 2008. *Monitasomallituksen perusteet.* Metodologia-sarja 11. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. 2009a. *Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa.* Oppimistulosten arviointi 1/2009. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Metsämuuronen, J. 2009b. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* Tutkijalaitos. International Methelp Oy. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. 2010a. Omvandlingen av poängtal till färdighetsnivåer inom det receptive delområdet av provet i A-lärokursen och i den modersmålsinriktade lärokursen. Liite VII teoksessa O. Toropainen 2010. *Utvärdering av läroämnet finska i den grundläggande utbildningen. Inlärningsresultaten i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009.* Uppföljningsrapporter 2010:1. Utbildningsstyrelsen. Helsinki, 164–168. Saatavilla osoitteessa http://www.oph.fi/publikationer/2010/utvardering_av_laroamnet_finska_i_den_grundlaggande_utbildningen.

Metsämuuronen, J. 2010b. Osaamisen ja asenteiden muutos perusopetuksen 3. – 5. luokilla. Teoksessa E. K. Niemi & J. Metsämuuronen (toim.), *Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008*. Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 93–136.

Metsämuuronen, J. 2012a. Challenges of the Fennema-Sherman Test in the International Comparisons. *International Journal of Psychological Studies*, 4(3) September, 1–22. Osoitteessa http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijps/article/view/16904/12480.

Metsämuuronen, J. 2012b. Comparison of Mental Structures of Eighth-Graders in Different Countries on the basis of Fennema-Sherman test. *International Journal of Psychological Studies,* 4(4) December, 1–17. Osoitteessa http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijps/article/view/17305/14331.

Metsämuuronen, J. 2013a. A New Method to Setting Standard for the Wide Range of Language Proficiency Levels. *International Education Research*, 1(1), 1–21. Osoitteessa http://www.todayscience.org/IER/v1/Jari%20Metsamuuronen.pdf.

Metsämuuronen, J. 2013b. Matemaattisen osaamisen muutos perusopetuksen luokilla 3–9. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012.* Koulutuksen seurantaraportit 2013:4. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 65–172.

Metsämuuronen, J. 2014. English Achievement at Grade 5 in NASA 2012. Teoksessa J. Metsämuuronen, S. P. Acharya, S. Shakya & D. R. Acharya (toim.), *Where Are the grade 3 and 5 students now? Student achievement in Mathematics, Nepali and English at grade 3 and 5 in 2011*. Ministry of Education, Kathmandu, Nepal. Käsikirjoitus.

Metsämuuronen, J. 2016a. *Oppia ikä kaikki. Matemaattinen osaaminen toisen asteen koulutuksen lopulla 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2016:14. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Metsämuuronen, J. 2016b. *Challenges in the National Level Criterion-Referenced Student Assessment*. Julkaisematon muistio aiemmin julkaistun artikkelin pohjalta 18.1.2016.

Metsämuuronen, J. & Salonen, V. 2016. *Matemaattinen osaaminen ammatillisen koulutuksen lopulla 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2016:15. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Metsämuuronen, J. & Tuohilampi, L. 2014. Changes in Achievement in and Attitude toward Mathematics of the Finnish Children from Grade 0 to 9—A Longitudinal Study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(2), 145–169. http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n2p145.

Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D., & Santinello, M. 2008. Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community and applied social psychology*, 18, 211–232.

Nieminen, T. (toim.) 2001. *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen. Kakkoskieli 3*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja. Helsinki: Unigrafia Oy.

Nissilä, L. (toim.) 2005. *KiKe. Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.

Nissilä, L. 2010a. *Maahanmuuttajalapset ja -nuoret suomalaisessa koulujärjestelmässä*. www.tem.fi/files/34902/OPH_Leena_Nissila.pdf. 20.3.2013.

Nissilä, L. 2010b. Kielitaidon kuvausasteikko opetussuunnitelman perusteissa ja suosituksissa. Teoksessa H. Tani, & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 24–30.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

Nissilä, L. & Mustaparta, A.-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 84–118.

Nissilä, L., Vaarala, H. & Martin, M. 2003. *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Keuruu: Otava, 36–61.

Nitko, A. J. 1980. Distinguishing the many varieties of criterion-referenced tests. *Review of Educational Research*, 50, 461–485.

Nyyssölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Raportit ja selvitykset 2013:12. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

OECD 2003. *PISA Student Questionnaire*. OECD. Osoitteessa http://pisa2003.acer.edu.au/downloads.php.

OECD 2006. *PISA Student Questionnaire*. OECD. Osoitteessa http://pisa2006.acer.edu.au/downloads.php.

OPH 1991a. *Pakolaisopetuksen seurantatyöryhmän muistio*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 1991b. *Peruskoulun oppilasarvostelun perusteet sekä todistusten kaavat*. Opetushallitus. Määräys 32/011/91. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 1992. *Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Määräys 38/011/92. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 1999a. *Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 1999b. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2003. Perusopetuksen opetuskokeilussa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2. 2. Opetushallitus. Määräys 63/011/2002. Helsinki: Opetushallitus.

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

OPH 2008. *Suomen sanoin – monin tavoin. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Määräys 50/011/2010. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

OPH 2015a. *Koulutuksen perusteet. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus*. Määräys 5/011/2015. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2015b. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 57/011/2015. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö 1991a. *Ulkomaalaisten koulutustarjontatyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:8. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö 1991b. *Ulkomaalaisten opiskelumahdollisuuksien kehittämistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:16. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö 1991c. *Suomi vieraana kielenä -työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 42. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö 1991d. *Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996*. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö 1992. *Tuntijakotyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992, 9. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö 2001. *Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 11:2001. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. *Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Koulutuksen_arviointisuunnitelma_vuosille_2012_2015.html. (Luettu 13.10.2015.)

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. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.

Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) 2015. *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Oxford, R. (Ed.) 1996. Language learning motivation: Pathways to the new century. University of Hawaii: Second language teaching and curriculum center. Technical report 11.

Pietikäinen, S. 2010. Mitä kaikkea monikielisyys tarkoittaa? Teoksessa S. Stolt, M. Lehtihalmes, S. Tarvainen & K. Launonen (toim.), *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Puheen ja kielen tutkimuksen yh-distys ry:n julkaisuja 42, 8–20.

Pietikäinen, S., Dufva, H. & Mäntylä, K. 2010. Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2010/n:o 2, 17–30.

Pirinen, T. (toim.) 2015. *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Popham, W. J. & Husek, T. R. 1969. Implications of criterion-referenced measurement. *Journal of Educational Measurement,* 6(1), 1–9. http://www.jstor.org/stable/1433917

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

Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. 2002. *Hierarchical Linear Models: Application and Data Analysis Methods.* 2nd edition. Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences Series. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Rekola, N. & Korpela, H. (toim.) 1998. *Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen.* Kehittyvä koulutus 6/1998. Helsinki: Opetushallitus.

Rumbaut, R. 2007. Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generation in the United States. Teoksessa A. Portes & J. DeWind (toim.), *Rethinking Migration: New theoretical and empirical perspectives.* Oxford: Berghahn Books, 342–387.

Ruuska, H. & Tuomi, S.-M. (toim.) 1996. *Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyyteen.* Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Räkköläinen, M. & Metsämuuronen, J. 2016. *Kestävän kehityksen osaaminen toisen asteen ammatillisen koulutuksen lopussa 2015.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2016:17. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Saal, F. E., Downey, R. G. & Lahey, M. A. 1980. Rating the ratings: Assessing the psychometric quality of rating data. *Psychological Bulletin,* 88, 2, 413–428.

Saari, E., Ventelä, E. & Huhta, S. 2010. Kielitaidon kuvausasteikko perusopetuksen S2-opetuksen suuntaajana. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa.* Helsinki: Opetushallitus, 69–74.

Sadler, D. R. 1987. Specifying and Promulgating Achievement Standards. *Oxford Review of Education,* 13(2), 191—209. http://dx.doi.org/10.1080/0305498870130207. Osoitteessa http://www.clinteach.com.au/assets/Specifying-and-Promulgating-Achievement-Standards.pdf

Sadler, D. R. 2009. Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 34, 159–179.

Sadler, D. R. 2012. Assessment, evaluation and quality assurance: Implications for integrity in reporting academic achievement in higher education. *Education Inquiry.* 3(2), 201–216. Osoitteessa http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/22028.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa – Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Saukkonen, P. 2013. *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotoutumispolitiikan vaihtoehdot.* Helsinki: Gaudeamus.

Shakya, S. & Metsämuuronen, J. 2014. Nepali Achievement at Grade 5 in NASA 2012. Teoksessa J. Metsämuuronen, S. P. Acharya, S. Shakya & D. R. Acharya (toim.), *Where are the grade 3 and 5 students now? Student achievement in Mathematics, Nepali and English at grade 3 and 5 in 2011.* Ministry of Education, Kathmandu, Nepal. Käsikirjoitus.

Silverström, C. 2002. *Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i åk 9 våren 2001.* Utvärdering av inlärningsresultat 4/2002. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Silverström, C. 2004. *"Et viktikt men utmanande ämne". En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årkurs 9 våren 2003.* Utvärdering av inlärningsresultat 3/2004. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Silverström, C. 2006. *Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årkurs 9 våren 2005*. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Silverström, C. & Rautopuro, J. 2015. *Språk och skrivande i årskurs 9. En utvärdering av lärresultat i modersmål och litteratur våren 2014*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 18:2015. Tammerfors: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2015. Vasten valtavirtaa. Teoksessa H. Simola, *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino, 263–293.

Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.

STM 1983. *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Summanen, A.–M. 2014. *Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Suni, M. 1996. *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidot peruskoulun päättövaiheessa*. Moniste 11/1996. Helsinki: Opetushallitus.

Suni, M. 2003. Mitä suomi toisena kielenä onkaan? *Virittäjä,* 3/2003, 422–426.

Suni, M. 2008. Toist*a kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1. (Luettu 24.8.2015.)

Suni, M. & Aalto, E. (toim.) 1994. *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Suni, M., Latomaa, S. & Aalto (toim.) 1996. *Kolmen vuosikymmenen satoa. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Suni, M., Latomaa, S. & Aalto (toim.) 2002. *Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia 1967–2002*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Takala, S. & Kaftandjieva, F. 2009. Reseptiivisen kielitaidon kokeen muuntaminen taitotasoiksi. Teoksessa E. Tuokko, *Miten Ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy. s. 118. Osoitteessa http://www.oph.fi/julkaisut/2009/miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.

Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa – Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylän yli-opisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Tarnanen, M. 2014. Arvioija taidon arvottajana. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo, & M. Tarnanen, (toim.), *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:16. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino, 113–124.

Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli* 31(4), 139–152.

Tarnanen, M., Huhta, A., & Pohjala, K. 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen, & M.-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti.* Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 381–412.

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.

Thomas, W.P., & Collier, V.P. 2003. The multiple benefits of dual language. *Educational leadership*, 61(2), 61–64.

Tilastokeskus 2015a. Tilastollinen kuntaryhmitys 2015. http://www.stat.fi/meta/luokitukset/kuntaryhmitys/001-2015/kuvaus.html. (Luettu 11.9.2015.)

Tilastokeskus 2015b. Suomen virallinen tilasto (SVT): *Koulutukseen hakeutuminen* [verkkojulkaisu]. ISSN=1799–4500. 2013, Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatkoopintoihin 2005–2013. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 1.2.2016]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/khak/2013/khak_2013_2015-02-12_tau_001_fi.html

Tilastokeskus 2016. Suomen virallinen tilasto (SVT): *Väestörakenne* [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/tau.html. (Luettu 16.2.2016.)

TIMSS 2003. *TIMSS Contextual Background Questionnaires*. Osoitteessa http://timss.bc.edu/timss2003i/context.html.

TIMSS 2006. *Questionnaires*. Osoitteessa http://nces.ed.gov/timss/questionnaire.asp.

Toropainen, O. 2002. *Nationell utvärdering av* inlärningsresultaten *i finska i åk 9 våren 2001*. Utvärdering av inlärningsresultat 1/2002. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

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

Tuohilampi, L. & Hannula, M. S. 2013. Matematiikkaan liittyvien asenteiden kehitys sekä asenteiden ja osaamisen välinen vuorovaikutus 3., 6. ja 9. luokalla. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:4. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 231–252.

Tuokko, Eeva. 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Tuomi, V. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvosto 1982. *Hallituksen esitys eduskunnalle peruskoululaiksi ja lukiolaiksi sekä niihin liittyväksi lainsäädännöksi* 30/1982.

Valtioneuvosto 1991. *Laki Opetushallituksesta* 182/1991.

Valtioneuvosto 1994a. *Laki peruskoululain muuttamisesta* 1448/1994.

Valtioneuvosto 1994b. *Valtioneuvoston asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta* 1457/1994.

Valtioneuvosto 1998a. *Perusopetuslaki* 628/1998.

Valtioneuvosto 1998b. *Perusopetusasetus* 852/1998.

Valtioneuvosto 1998c. *Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista* 986/1998.

Valtioneuvosto 2000. *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi perusopetuslain 11 §:n, lukiolain 7 §:n ja ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 12 ja 17 §:n muuttamisesta* 142/2000.

Valtioneuvosto 2001a. *Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 14 ja 28 §:n muuttamisesta* 614/2001.

Valtioneuvosto 2001b. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta* 1435/2001.

Valtioneuvosto 2008. *Valtioneuvoston asetus Opetushallituksesta* 805/2008.

Valtioneuvosto 2009. *Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista* 1061/2009.

Valtioneuvosto 2010. *Laki perusopetuslain muuttamisesta* 642/2010.

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

Valtioneuvosto 2015. *Ratkaisujen Suomi.* Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82. (Luettu 12.2.2015.)

van der Schoot, F. 2009. Cito variation of the Bookmark Method. Reference Supplement, Section I. Teoksessa S. Takala (toim.), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CIFR). A Manual.* Strasbourg: Language Policy Division.

Vasama, A. & Voipio, S. 2003. Opettajien näkökulmaa suomi toisena kielenä -opetussuunnitelman perusteisiin. *Virittäjä,* 3/2003, 427–430.

Vehkanen, M. (toim.) 1996. S*uomi toisena/vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Oy Edita Ab.

Venäläinen, S. 2015. *Arjen tiedot ja taidot hyvinvoinnin perustana. Kotitalouden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:5. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Vertovec, S. 2001. Transnationalism and Identity. *Journal of ethnic and migration studies,* 27(4), 573–582.

Vertovec, S. 2009. *Transnationalism*. London: Routledge.

Vertovec, S. 2010. Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal,* 61(199), 83–95.

Vipunen 2015. https://vipunen.fi/fi-fi/esi-ja-perusopetus. (Luettu 20.9.2015.)

Wherry, R. J. Sr. 1931. A new formula for predicting the shrinkage of the coefficient of multiple correlation. *Annals of Mathematical Statistics,* 2, 440–457.

Välijärvi, J. Kupari, P., Ahonen, A. K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H., Vettenranta, J. & Vuorinen, R. 2015. *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2015/PISA.html. (Luettu 3.11.2015.)

Liitteet

1. Taitotasoasteikko
2. Kehittyvän kielitaidon asteikko
3. Tehtäväkohtaiset taitotasoasteikot
4. Arvioinnin luotettavuus
5. Osaamisen muuttaminen taitotasoiksi

Liite 1. Taitotasoasteikko

KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO

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

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehotuksia) arkisissa yhteyksissä. * Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kieliainesta. * Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännöstä.	* Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin. * Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia. * Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia. * Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja. * Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.	* Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän. * Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin. * Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.	* Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisuin. * Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja. * Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja. * Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.
A1.2	Kehittyvä alkeiskielitaito	* Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen. * Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä. * Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännöstä.	* Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua. * Puheessa on taukoja ja muita katkoksia. * Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia. * Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia. * Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.	* Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin. * Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen * Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.	* Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein. * Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja). * Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita. * Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.

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

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

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

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

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

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

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

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

Liite 2. Kehittyvän kielitaidon asteikko

Taitotaso A1	**Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa** A1-tasolla oppilas selviää useimmin toistuvista rajatuista arkisista kahdenkeskisistä kielenkäyttötilanteista. Hän osaa nimetä tuttuja asioita sekä tunnistaa puhutusta ja kirjoitetusta kielestä tuttuja sanoja ja ilmauksia. Hän ymmärtää hitaasta ja tarvittaessa toistetusta puheesta lyhyet ohjeet ja tutut aiheet. Opetuspuheesta ja oppikirjatekstistä hän ymmärtää kuvien ja selvästi osoitettujen ydinsanojen avulla aiheen. Uusien asioiden omaksuminen vaatii omankielistä tukea. Oppilas tarvitsee paljon havainnollistamista ja kuvatukea sekä selkeää ja hidasta puhetta, toistoa ja kääntämistä ymmärtääkseen käsiteltävästä aiheesta joitakin asioita. Tuttu puhuja ja puhetapa helpottavat ymmärtämistä. Oppilas osaa kirjoittaa tuttuja sanoja ja lyhyitä lauseita. Oppilas tarvitsee runsaasti malleja ja tukea sekä annettua sanastoa tuottaakseen lyhyen suullisen tai kirjallisen tekstin. Vapaissa sosiaalisissa puhetilanteissa puheenaiheen ymmärtäminen edellyttää paljon tukea kontekstista ja tilannesidonnaisia vihjeitä. Oppilaan ikä, äidinkielen taito ja koulutausta vaikuttavat siihen, kuinka paljon hänellä on maailmantietoa ja strategista taitoa ylittää kielitaitonsa rajoja. Myös mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon taso vaikuttavat siihen, mitä tekstejä A1-tason kielitaidolla on mahdollista ymmärtää ja tuottaa.

Taito toimia vuorovaikutustilanteissa: Aidossa vuorovaikutuksessa puheen ymmärtäminen ja puhuminen kietoutuvat tiiviisti yhteen. Puhuminen ei ole monologimaista yksinpuhelua, vaan toimimista vuorovaikutustilanteessa, jossa pitää pystyä reagoimaan vuorovaikutuskumppaneiden toimintaan. Tällöin tarvitaan puheen ymmärtämisen ja vuorovaikutustilanteen tulkintataitoja. Oppilaan vuorovaikutustaidon tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa suullisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.			**Taito tulkita ja tuottaa tekstejä**: Tekstin tuottamisen taidot nivoutuvat aina tekstin tulkinnan taitoihin, koska tekstien tuottaminen ei onnistu ilman malleja ja ymmärrystä eri tekstilajeista. Oppilaan kirjallisten taitojen tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa kirjallisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.	
	Puheen ymmärtäminen	**Puhuminen**	**Tekstin ymmärtäminen**	**Kirjoittaminen**
A1 Kehittyvä alkeiskielitaito	* Ymmärtää sanoja, fraaseja, lyhyitä ilmauksia, kysymyksiä ja kehotuksia ja ohjeita, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin, tuttuihin teemoihin tai välittömään tilanteeseen. * Tunnistaa pidemmästä puhejaksosta ja keskustelusta tuttuja sanoja ja ilmauksia. * Ymmärtää tunteiden esim. kehollista ja visuaalista ilmaisua. * Tarvitsee puhekumppanin apua ymmärtämiseen: monikielistä ja omakielistä tukea, toistoa, hidastamista osoittamista. * Osaa käyttää päättelyn apuna kuvia, tilannevihjeitä, nonverbaalisia viestejä * Tunnistaa koulun opetuspuheen virrasta yksittäisiä tuttuja sanoja, mutta sisältöjen oppiminen puheesta on mahdotonta	* Hallitsee arjen vuorovaikutustilanteisiin liittyviä lyhyitä ilmauksia ja fraaseja. * Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. * Osaa vastata itselle merkityksellisiin, tuttuihin tilanteisiin liittyviin ja tilanteiden kannalta tarpeellisin kysymyksiin. Osaa tehdä näihin tilanteisiin liittyviä kysymyksiä. * Osaa nimetä tuttuja asioita ja ilmiöitä. * Osaa käyttää apunaan monikielisiä, kehollisia ja visuaalisia resursseja, esim. lainasanoja, eleitä, ilmeitä, osoittamista ja piirtämistä. * Ilmaisee nonverbaalisesti tai toiminnallaan, ettei ymmärrä. * Tarvitsee paljon puhekumppaneiden apua. Puheenvuoron saaminen ja pitäminen keskustelussa ei onnistu ilman keskustelukumppaneiden tukea. * Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia. * Ääntäminen ja kielen rakenteiden horjunta voivat aiheuttaa ymmärtämisongelmia * Pystyy esittämään lyhyen ja etukäteen harjoitellun puheenvuoron tai mielipiteen.	* Pystyy lukemaan ja ymmärtää tuttuihin aihepiireihin ja tuttuun kontekstiin liittyviä sanoja, fraaseja, lyhyitä lauseita ja tekstejä, esim. otsikot, taulutekstit (esim. läksy s. 34) kyltit, viestit. * Tunnistaa pidemmästä tekstistä tuttuja sanoja ja fraaseja, lainasanoja, nimiä, lukuja, symboleja * Osaa etsiä tietoa kuvista ja hyödyntää visuaalisia vihjeitä * Pystyy maailmantiedon visuaalisten vihjeiden, sanakirjojen, kääntäjien ja vuorovaikutuskumppaneiden avulla selvittämään otsikoiden merkityksiä esim. oppikirjateksteistä * Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen. * Lyhyenkin tekstikatkelman lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.	* Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin. * Osaa kertoa itsestään ja lähipiiristään muutamin lyhyin lausein. * Pystyy nimeämään kirjoittamalla asioita ja ilmiöitä esimerkiksi kuviin. * Kirjoittaa enimmäkseen kokonaisina opituin, itselle tutuin fraasein ja ilmauksin. Tuotos on A1-tasollakin yleensä sanatasoa laajempaa. Voi yhdistellä lyhyitä ilmauksia jo esim. yleisimpiä sidoskeinoja käyttäen. * Tuotos on usein niukkaa, mutta kiteytyneinä omaksutuissa ilmauksissa tarkkaa. Tuotoksessa voi esiintyä kuitenkin myös paljon monenlaista horjuntaa. * Pystyy rakentamaan sisältöjä lyhyisiin arkeen ja koululuun liittyviin teksteihin, jos saa niihin sopivaa sanastoa ja paljon tukea sanottavan muotoiluun. * Osaa tuottaa kuvallisia kertomuksia, esim. sarjakuvat, videot, animaatiot, yksinkertaiset kuvitetut ohjeet jne.

Teksti-taitoja A1-tasolla	A1-tasolla taito tuottaa ja ymmärtää tekstejä on yleensä varsin rajallinen. Tekstien kanssa toimimisessa tarvitaan paljon apua ja ohjausta. A1-tasolla tekstien tulkitsemisessa ja tuottamisessa voidaan edetä esimerkiksi seuraavanlaisten tekstilajien avulla[109]. **Puhutut tekstit:** Tervehdykset ja arkeen liittyvät fraasit. Itsen esittely lyhyesti ja henkilötietojen kertominen, itselle tuttuihin tilanteisiin liittyvät kysymykset ja vastaukset, yksinkertaisten ja tilannesidonnaisten ohjeiden ymmärtäminen. **Kirjoitetut ja visuaaliset tekstit koulussa ja vapaa-ajalla:** Kuva, kaavio, yksinkertainen kuvitettu ohje, sarjakuva, yksinkertainen ja lyhyt ilmoitus, mainos tai posteri, kyltti, aikataulu, lukujärjestys, muistilappu, lyhyt ja arkinen viesti itselle tutusta aiheesta.
Miten kielitaito kehittyy A1-tasolta A2-tasolle: Puheesta ja kirjoituksesta tulee yhtäjaksoisempaa ja sidosteisempaa. Tuotokseen tulee enemmän sanastoa ja sisältöä. Välitön tarve puhekumppanin tai opettajan tukeen vähenee. Ymmärtäminen laajenee yksittäisten sanojen ja fraasien tasolta joidenkin pääasioiden ja pidempien jaksojen ymmärtämiseen.	

Taitotaso A2	**Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta** A2-tasolla oppilas selviää koulussa jokapäiväisiin rutiineihin liittyvistä kielenkäyttötilanteista. Hän osaa käyttää tavallisimpia fraaseja, ymmärtää toistuvat ohjeet ja tehtävänannot. Hän pystyy kirjoittamaan ja keskustelemaan lyhyesti tutuista ja tilannesidonnaisista aiheista. Ymmärtäminen edellyttää hidasta ja selkää puhetta tai tuttua aihetta. Havainnollistavin menetelmin tuetusta opetuspuheesta oppilas ymmärtää aiheen ja satunnaisia tietoja. Oppikirjatekstistä hän ymmärtää hajanaisia tietoja otsikon ja kuvien avulla. Uusien asioiden omaksuminen vaatii runsaasti tukea. Oppilas osaa ilmaista, ymmärtääkö lukemansa tai kuulemansa viestin ja osaa tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä. Oppilas tarvitsee runsaasti malleja ja tukea puhumisen ja kirjoittamisen harjoitteluun. Oppilaan kielitaito rajoittaa puheen ja kirjoituksen aiheen valintaa. Hän tarvitsee ohjausta siinä, mihin asioihin kuullussa ja luetussa tekstissä tulee kiinnittää huomiota. Vapaissa sosiaalisissa tilanteissa oppilaan on vaikea ymmärtää muiden oppilaiden puhetta, jos puheeseen ei liity konkreettisia tilannevihjeitä ja toimintaa. Oppilaan ikä, äidinkielen taito ja koulutausta vaikuttavat siihen, kuinka paljon hänellä on maailmatietoa ja strategisia taitoa ylittää kielitaitonsa rajoja. Myös mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon taso vaikuttavat siihen, mitä tekstejä A2-tason kielitaidolla on mahdollista ymmärtää ja tuottaa.	
Taito toimia vuorovaikutustilanteissa: Aidossa vuorovaikutuksessa puheen ymmärtäminen ja puhumien kietoutuvat tiiviisti yhteen. Puhuminen ei ole monologimaista yksinpuhelua, vaan toimimista vuorovaikutustilanteessa, jossa pitää pystyä reagoimaan vuorovaikutuskumppaneiden toimintaan. Tällöin tarvitaan puheen ymmärtämisen ja vuorovaikutustilanteen tulkintataitoja. Oppilaan vuorovaikutustaidon tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa suullisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.	**Taito tulkita ja tuottaa tekstejä:** Tekstin tuottamisen taidot nivoutuvat aina tekstin tulkinnan taitoihin, koska tekstien tuottaminen ei onnistu ilman malleja ja ymmärrystä eri tekstilajeista. Oppilaan kirjallisten taitojen tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa kirjallisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.

109 Tekstilajit ovat vain viitteellisiä, sillä tekstilaji itsessään ei kerro sen kielellisestä vaativuudesta.

	Puheen ymmärtäminen	Puhuminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2 Kehittyvä peruskielitaito	* Ymmärtää tilannesidonnaista puhetta aiheista, jotka ovat itselle tuttuja tai tärkeitä. * Tunnistaa keskustelun aiheen ja huomaa aiheen vaihtumisen. * Tunnistaa opetuspuheesta aihepiirin ja satunnaisia asioita. Tarvitsee ohjausta siitä, mihin asioihin huomio kannattaa kiinnittää. Aiheen tuttuus vaikuttaa ymmärtämiseen. * Ymmärtää lyhyestä ja selkeästä kertomuksesta satunnaisia asioita ja osaa nimetä päähenkilöt. * Ymmärtää sarjakuvan tai elokuvan dialogia kuvan tukemana. * Ymmärtää puhekumppanin tunteiden ilmaukset. * Tarvitsee puhekumppanin apua: rauhallista ja selkeää puhetta, toistoa.	* Osaa kertoa itsestään, lähipiiristään ja elinympäristöstään ja päivittäisistä tapahtumista ja reagoida vuorovaikutustilanteessa puhekumppaneiden sanomisiin. * Pystyy viestimään laajemmistakin aiheista, jos aihepiiriin on tutustuttu, kertomista harjoiteltu ja vuorovaikutustilanne tukee ilmaisua. * Osaa ilmaista perustunteita, tuntemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä. * Pystyy selventämään viestiä eleillä. * Selviytyy arkisista usein toistuvista kahdenkeskisistä vuorovaikutustilanteista. * Pystyy keskustelemaan tutuista aiheista. Tarvitsee puhekumppanin apua keskustelun ylläpitämisessä. * Osaa tehdä kysymyksiä tutuista aiheista, vastata kysymyksiin sekä pyytää selitystä ja toistoa. * Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin yleisiä. * Ääntäminen ja kielen rakenteiden horjunta voi ajoittain aiheuttaa ymmärtämisvaikeuksia.	* Ymmärtää tuttuja aihepiirejä käsittelevästä tekstistä satunnaisia asioita. Tarvitsee ohjausta, mihin asioihin tekstissä on kiinnitettävä huomiota. * Osaa etsiä tietoa kuvista ja hyödyntää visuaalisia vihjeitä monimediaisessa tekstiympäristössä. * Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsennellystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. * Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista. * Lyhyenkin tekstikatkelman lukeminen ja ymmärtäminen voi olla hidasta.	* Osaa kirjoittaa lyhyitä viestejä, jotka liittyvät arkisiin, tuttuihin ja merkityksellisiin tilanteisiin * Osaa kirjoittaa tekstejä tutuista aiheista, vaikka sisältö ei välttämättä ole vielä kovin monipuolinen. Tarvitsee paljon tukea, malleja ja annettua kieltä kirjoittamisen avuksi. * Tutuista aiheista kirjoitettujen tekstien kieli voi olla varsin idiomaattista. * Osaa tuottaa kuvallisia kertomuksia, esim. sarjakuvat, videot, animaatiot ohjeet
Tekstitaidot A2-tasolla	**A2-tasolla tekstivalikoima laajenee ja ilmaisu monipuolistuu. Tekstien kanssa toimimisessa tarvitaan apua ja ohjausta. A2-tasolla tekstien tulkitsemisessa ja tuottamisessa voidaan edetä esimerkiksi seuraavanlaisten tekstilajien avulla[110].** **Puhutut tekstit**: Itsestä ja lähipiiristä kertominen, arkiset sosiaaliset tilanteet, lyhyet toimintaohjeet, kuvin tuettu/havainnollistettu opetuspuhe, parikeskustelu, kertomus, mainos, kuvin tuettu puhe-esitys. **Kirjoitetut tekstit:** Toistuvat tehtävänannot ja toimintaohjeet, muistiinpanot, määritelmät, tuetusti käsitellyt oppikirjatekstin otsikot, kuvat ja pääasiat, kuva, kaavio, diagrammi, kertomus, kuvaus, yksinkertainen ja lyhyt ilmoitus, mainos tai posteri, aikataulu, lukujärjestys, muistilappu, päiväkirja, lyhyt ja arkinen viesti, satu, runo, kertomus, selkeä tietoteksti. **Media**: Lyhyt uutinen, mainos, sarjakuva, sosiaalisen median ja pikaviestinten tekstit.			
Miten kielitaito kehittyy A2-tasolta B1-tasolle: Vuorovaikutus onnistuu vähitellen myös ennakoimattomissa tilanteissa. Taito tehdä aloitteita keskustelussa kehittyy. Tekstilajien hallinta laajenee. Oppii ymmärtämään, keskustelemaan ja kirjoittamaan aiheista, jotka eivät välittömästi liity omaan elämään tai elinpiiriin. Pystyy osallistumaan useamman henkilön keskusteluun tai ryhmätilanteeseen. Pystyy varioimaan ilmaisuaan ja ilmaisu on sidosteisempaa.				

110 Tekstilajit ovat vain viitteellisiä, sillä tekstilaji itsessään ei kerro sen kielellisestä vaativuudesta.

Taitotaso B1	**Selviytyminen arkielämässä** B1-tasolla oppilas ymmärtää selkeästä puheesta pääkohdat ja pystyy osallistumaan keskusteluun. Hän osaa valmistautumatta ilmaista itseään ymmärrettävästi myös ryhmätilanteessa, jos aihepiiri on tuttu. Opetuspuheen seuraaminen onnistuu, mutta oppilas tarvitsee vielä tukea keskeisten asioiden tunnistamisessa. Pitkän puheenvuoron ymmärtäminen vaatii oppilaalta tiivistä keskittymistä sekä häiriötöntä ympäristöä. Itsenäinen, kirjoitettuun tekstiin perustuva opiskelu on hankalaa. Oppilas osaa kirjoittaa jäsenneltyjä tekstejä tutuista aiheista tai lukemansa perusteella. Hän pystyy pitämään valmistellun esityksen ja vastaamaan esitykseen liittyviin kysymyksiin. Vapaissa sosiaalisissa tilanteissa hän pystyy pääosin seuraamaan muiden oppilaiden puhetta, jos puhe on yleiskieltä tai tuttua puhekieltä. Nopeatempoiseen keskusteluun osallistuminen tuottaa vaikeuksia. Puheen sävyjen tunnistaminen on vaikeaa. Oppilaan ikä, äidinkielen taito ja koulutausta vaikuttavat siihen, kuinka paljon hänellä on maailmatietoa ja strategisia taitoa ylittää kielitaitonsa rajoja.

Taito toimia vuorovaikutustilanteissa: Aidossa vuorovaikutuksessa puheen ymmärtäminen ja puhumien kietoutuvat tiiviisti yhteen. Puhuminen ei ole monologimaista yksinpuhelua, vaan toimimista vuorovaikutustilanteessa, jossa pitää pystyä reagoimaan vuorovaikutuskumppaneiden toimintaan. Tällöin tarvitaan puheen ymmärtämisen ja vuorovaikutustilanteen tulkintataitoja. Oppilaan vuorovaikutustaidon tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa suullisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.	**Taito tulkita ja tuottaa tekstejä:** Tekstin tuottamisen taidot nivoutuvat aina tekstin tulkinnan taitoihin, koska tekstien tuottaminen ei onnistu ilman malleja ja ymmärrystä eri tekstilajeista. Oppilaan kirjallisten taitojen tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa kirjallisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.

	Kuullun ymmärtäminen	**Puhuminen**	**Luetun ymmärtäminen**	**Kirjoittaminen**
B1 Sujuva perus-kielitaito	* Ymmärtää pääajatuksia ja yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa ja vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja. Ymmärtämisessä voi olla aukkoja. * Ymmärtää mediatekstejä tutuista aiheista. Tarvitsee tukea uusien ja vaikeiden aiheiden ja tekstien kanssa. * Ymmärtää koulussa opetuspuheesta vaihtelevasti pääasioita ja yksityiskohtia. Tarvitsee apua keskeisten asioiden tunnistamisessa, koska asiakokonaisuudet voivat jäädä hahmottumatta. Asian tuttuus helpottaa ymmärtämistä. * Ymmärtää pääkohtia ja yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia. * Osaa ylittää ymmärtämisen vaikeuksia päättelemällä sekä tukeutumalla, puhekumppaneihin, kontekstiin ja maailmantietoon.	* Pystyy kertomaan vapaa-ajan ja koulun tapahtumista ja selostamaan esimerkiksi kirjan tai elokuvan juonen. Osaa kertoa myös kuvitteellisen tarinan. * Osaa kuvata tunteitaan, unelmiaan, toiveitaan, kokemuksiaan, ympäristöä, tapahtumia, ihmisiä suunnitelmia, tapoja jne. Kuvaukset voivat olla kieleltään yksinkertaisia sekä sisällöltään niukkoja ja luettelomaisia tai laveita ja vielä jäsentymättömiä. Näkökulma voi jäädä kapeaksi tai aiheen käsittely tilanteisen sisällön ja tehtävänannon kannalta pintapuoliseksi. * Pystyy kertomaan mielipiteensä ja perustelun. * Pystyy tekemään tehtäviä yhdessä muiden kanssa, kuuntelemaan muita ja kertomaan omia näkemyksiään ja ehdotuksiaan. Ryhmätilanteissa saattaa tarvita apua ja ohjausta keskusteluun osallistumisessa. * Pystyy pitämään lyhyen etukäteen valmistellun puheesityksen. * Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti itsenäisesti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.	* Pystyy lukemaan tekstejä monenlaisista aiheista ja ylittämään ymmärtämisen esteitä tukeutumalla päättelyyn ja maailmantietoon. * Pystyy lukemaan silmäillen pitkähköjä tekstejä ja etsimään niistä tietoja suorittaakseen jonkin tehtävän. * Pystyy etsimään tietoa useammasta lähteestä, yhdistelemään tietoja ja raportoimaan niistä. * Ymmärtää faktan ja fiktion välisiä eroja. Tunnistaa yksinkertaisista teksteistä, milloin tekstissä kerrotaan, välitetään tietoa, annetaan esimerkkejä, määritellään ja argumentoidaan. * Osaa ylittää ymmärtämisen vaikeuksia kuvien ja visuaalisten vihjeiden avulla, päättelemällä sekä tukeutumalla kontekstiin ja maailmantietoon. * Tarvitsee systemaattista lukemisen ohjaamista ja monipuolisia kokemuksia eri tekstilajien lukemisesta.	* Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia tekstejä, fiktiota ja asiatekstejä sekä ilmaista ajatuksiaan tutuista ja yleisimmistä aiheista. * Osaa kirjoittaa useamman kappaleen pituisen tekstin, jakaa sisällön kappaleisiin ja käyttää muita tekstejä kirjoittamisen tukena ja apuna. * Osaa ohjatusti tehdä muistiinpanoja ja tiivistelmiä kuulemastaan tai lukemastaan. * Osaa ottaa mallia muista teksteistä niissä käytettäviä tilanteisia ja tekstilajille tyypillisiä sanomisen tapoja. * Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää tekstiä, vaikka kielessä, tekstin jäsentelyssä ja tyylissä voi olla monenlaista horjuntaa.

	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1 Sujuva perus-kielitaito	* Ymmärtäminen voi edellyttää selkeää puhetta ja tuttua puhetyyliä sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja.	* Osaa kompensoida käyttää kiertoilmauksia, sanoa toisin sanoin ja pyytää puhekumppanilta tarkennuksia, kun oma ilmaisuvarasto ei riitä. * Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa, mutta se haittaa harvoin vuorovaikutuksen onnistumista.		
Teksti-taidot B1-tasolla	**B1-tasolla oppilas osaa jo tuottaa ja ymmärtää monia alla olevia tekstejä osittain. Tekstitaitojen hallinnassa on usein vielä aukkoja ja oppilas tarvitsee tukea tekstin kielen ja tekstirakenteen ymmärtämisessä ja tuottamisessa. B1-tasolla tekstien tulkitsemisessa ja tuottamisessa voidaan edetä esimerkiksi seuraavanlaisten tekstilajien avulla[111].** **Puhutut tekstit:** Opetuspuhe, opetuskeskustelu, pari- ja ryhmäkeskustelu, kertomus, puheenvuoro, puhe-esitys ja niitä havainnollistavat tekstit, haastattelu, asiointikeskustelu, epämuodollisiin sosiaalisiin suhteisiin ja niiden rakentamiseen liittyvät vuorovaikutustilanteet. **Koulun tekstit:** Muistiinpanot, määritelmä, tiivistelmä, pidempi koevastaus, oppikirjateksti, kuva, kaavio, diagrammi, kertomus, kuvaus, mielipideteksti, asiateksti. **Kirjallisuus:** Satu, runo, novelli ja soveltuvat kokonaisteokset. **Media:** Verkkosivu, uutinen, mainos, sarjakuva, artikkeli, sosiaalisen median ja pikaviestinten tekstit.			

Miten kielitaito kehittyy B1-tasolta B2-tasolle?
Abstraktiotaso nousee ja käsitteellisten aiheiden käsittelystä tulee helpompaa.
Ilmaistusta tulee varioivampaa ja idiomaattisempaa. Oppilaalla on monia vaihtoehtoisia keinoja ilmasta asioita.
Viestinnästä tulee entistä itsenäisempää ja oppilas pystyy itsekin ohjailemaan vuorovaikutustilanteita.
Opitaan erottamaan eri tilanteisiin sopivat kielenkäyttötavat (mm. muodollinen ja epämuodollinen rekisteri) varioivissa konteksteissa ja käyttämään kieltä systemaattisesti tilanteen ja tarkoituksen mukaisella tavalla.
Yleistajuisten aiheiden ymmärtäminen ja niistä keskusteleminen ja kirjoittaminen on suhteellisen helppoa, vaikka aiheet eivät liitykään suoraan omaan elämään ja kiinnostuksen kohteisiin.
Tarkkuus lisääntyy, ilmaisukeinot monipuolistuvat ja ilmaisu tiivistyy.

Taitotaso B2	**Selviytyminen monipuolisissa vuorovaikutustielanteissa** B2-tasolla oppilaan kielelliset resurssit mahdollistavat myös heittäytymisen itselle uuteen ja ennakoimattomaan tilanteeseen. Hän ymmärtää pitkän jäsennellyn puheenvuoron pääasiat, vaikkei ehkä havaitse kaikkia yksityiskohtia. Opetuspuheen seuraaminen onnistuu, mutta käsitteiden määrittelemisessä oppilas vaatii tukea. Rauhaton ympäristö ja melu vaikeuttavat ymmärtämistä. Oppikirjatekstin lukeminen ja siitä oppiminen onnistuu. Kaunokirjallisten kokonaisteosten lukeminen sujuu. Oppilas pystyy aloittamaan keskustelun ja osallistumaan siihen ja ylläpitämään sitä. Hän pystyy mukauttamaan ilmaisuaan vuorovaikutustilanteen vaatimalla tavalla. Oppilas pystyy tuottamaan jäsenneltyjä, yksityiskohtia sisältäviä puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä itseään kiinnostavista asioista, kokemuksistaan tai kuvitelluista tapahtumista. Oppilaan ikä, äidinkielen taito ja koulutausta vaikuttavat siihen, kuinka paljon hänellä on maailmatietoa ja strategisia taitoa ylittää kielitaitonsa rajoja. B2-tasolle tyypillistä on jo varsin abstrakti ajattelu ja kielenkäyttö, joten tällä tasolla oppilaat voivat olla yleensä vasta yläkoulussa.

Taito toimia vuorovaikutustilanteissa: Aidossa vuorovaikutuksessa puheen ymmärtäminen ja puhumien kietoutuvat tiiviisti yhteen. Puhuminen ei ole monologimaista yksinpuhelua, vaan toimimista vuorovaikutustilanteessa, jossa pitää pystyä reagoimaan vuorovaikutuskumppaneiden toimintaan. Tällöin tarvitaan puheen ymmärtämisen ja vuorovaikutustilanteen tulkintataitoja. Oppilaan vuorovaikutustaidon tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa suullisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.	**Taito tulkita ja tuottaa tekstejä:** Tekstin tuottamisen taidot nivoutuvat aina tekstin tulkinnan taitoihin, koska tekstien tuottaminen ei onnistu ilman malleja ja ymmärrystä eri tekstilajeista. Oppilaan kirjallisten taitojen tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa kirjallisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.

111 Tekstilajit ovat vain viitteellisiä, sillä tekstilaji itsessään ei kerro sen kielellisestä vaativuudesta.

	Puheen ymmärtäminen	Puhuminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2 Itsenäinen kielitaito	* Ymmärtää sisällöllisesti ja kielellisesti monimutkaisen puheen pääajatukset, kun se käsittelee konkreetteja tai suhteellisen tuttuja abstrakteja aiheita. Ymmärtää yksityiselämän, sosiaalisen elämän ja koulun kieltä sekä yleisiä aihepiirejä. * Ymmärtää mediateksteistä sekä itselle melko tuttuja sisältöjä että yleisesti kiinnostavaa ja yksityiskohtaista kerrontaa. * Pystyy seuraamaan itsenäisesti opetuspuhetta ja ymmärtää siitä pääkohdat ja tärkeät yksityiskohdat. * Ymmärtää puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan selkeästi jäsennettyä laajaa puhetta sekä monimutkaisia väittämiä ja niiden perusteluja. * Osaa käyttää erilaisia ymmärtämistä tukevia strategioita: osaa esim. tarkistaa ymmärtämistä sisällön vihjeiden perusteella. * Ymmärtää normaalitempoista kasvokkaista puhetta ja keskustelua yleisistä aihepiireistä. Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi seurata useamman henkilön välistä keskustelua, jos puhe on nopeaa tai puhekielen muoto tai murre vierasta.	* Osaa ilmaista selkeästi ja täsmällisesti monia kokemuspiiriinsä liittyviä asioita. Osaa kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. * Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä koulussa että vapaa-aikana. Selviää melko hyvin myös vieraammissa tilanteissa ja muodollisessa keskustelussa. * Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen niin valmistelluissa kuin nopeaa reagointia vaativissa puhetilanteissa. Pystyy variioimaan kieltään pyrkiessään ilmaisemaan sanottavansa. * Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista. Osaa esittää ajatuksia yhtenäisinä kokonaisuuksina, kommentoida ja perustella näkökantoja. * Osaa aloittaa keskustelun ja ylläpitää sitä. Osaa ottaa ja pitää puheenvuoron sekä kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Pystyy sopeutumaan ja reagoimaan keskustelussa tavallisiin puheen suunnan, tyylin ja painotusten muutoksiin. * Osaa ilmaista itseään enimmäkseen sujuvasti ja vaivattomasti pääosin vuorovaikutustilanteen vaatimalla tavalla. Puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja. * Hallitsee monipuolisesti kielellisiä keinoja ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen.	* Pystyy lukemaan itsenäisesti monenlaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen tekstejä, asiatekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä itselle suhteellisen tutuista ja yleisistä aiheista. * Osaa tulkita havainnoida erilaisten esim. tosiasioita, asenteita, ja mielipiteitä ilmaisevien tekstien eroja. * Pystyy hakemaan tietoa monipuolisesti erilaisista lähteistä ja arvioimaan ohjatusti myös tiedon luotettavuutta. * Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen. Tunnistaa erilaisten ikäkaudelle tyypillisten tekstien ominaispiirteitä. Jotkin tekstin välittämät vivahteet ja sävyerot voivat jäädä epäselviksi. * Pystyy lukemaan pitkiä tekstejä ennakoiden ja silmäillen ja hyödyntämään erilaisia lukustrategioita lukemisen kulloisenkin tarkoituksen mukaan. Osaa paikantaa useita eri yksityiskohtia pitkästä tekstistä. * Vaikeuksia voivat tuottaa itselle vieraat tekstilajit, jotkin idiomaattiset ilmaukset ja kulttuuriviittaukset.	* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisiakin tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä ja tutuista abstrakteista aiheista. * Osaa tuottaa vaivattomasti sekä nopeita, aikapaineisia arkiviestejä että rutiiniluonteisia asiaviestejä ja muodollisempaa rekisteriä edellyttäviä sosiaalisen median viestejä. * Osaa kirjoittaa ikäkaudelle ja luokka-asteelle tyypillisiä fiktiivisiä tekstejä ja muodollisempia asiatekstejä. * Osaa hyödyntää muita tekstejä kirjoittamisen mallina ja tukena. Osaa kirjoittaa jäsentyneen tekstin, joka noudattaa itselle tutun tekstilajin rakennetta ja ominaispiirteitä. * Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa perustella mielipiteensä ja kehitellä argumentteja. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin. * Hallitsee monipuolisia kielellisiä resursseja yhtenäisen, selkeän ja sidosteisen tekstin laatimiseksi. Osaa tehdä eron virallisen ja epävirallisen kielimuodon välillä tekstilajin ja tehtävänannon mukaan.

Teksti-taidot B2-tasolla	**B2-tasolla oppilas osaa tulkita ja tuottaa monia alla olevia tekstilajeja. Tekstitaitojen hallinta alkaa olla melko monipuolista ja oppilas selviytyy pääosin itsenäisesti tekstin kielen ja tekstirakenteen ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Ilmaisukeinojen, variaation ja tarkkuuden lisääntyminen mahdollistavat jo monenlaisten tekstien ymmärtämisen ja tuottamisen suhteellisen vaivattomasti. B2-tasolla oppilas osaa tulkita ja tuottaa esimerkiksi seuraavanlaisia tekstilajeja[112].** **Puhutut tekstit:** Opetuspuhe, opetuskeskustelu, pari- ja ryhmäkeskustelu, puheenvuoro, puhe-esitys ja niitä havainnollistavat tekstit, haastattelu, muodollinen asiointikeskustelu, yksityiskohtaiset ohjeet. **Koulun tekstit:** Muistiinpanot, määritelmä, tiivistelmä, pidempi koevastaus, oppikirjateksti, kuva, kaavio, diagrammi, kertomus, kuvaus, mielipideteksti, tietoteksti, yksityiskohtaiset ohjeet. **Kirjallisuus:** Runo, novelli, kokonaisteokset. **Media:** Verkkosivu, uutinen, mainos, dokumentti, asia- ja ajankohtaisohjelma, TV-sarja, elokuva, artikkeli, sosiaalisen median ja pikaviestinten tekstit.
Miten kielitaito kehittyy B2-tasolta C1-tasolle? Sekä puheen että tekstin ymmärtämisestä vaivattomampaa aiheesta, kielimuodosta ja tilanteesta riippumatta. Kielelliset resurssit ovat laajat, monipuoliset ja varioivat. Ilmaisu on täsmällistä, tarkkaa, tilanteen mukaista ja entistä tehokkaampaa. Toimiminen itselle vieraammissa, yllättävissä tai nopeissa vuorovaikutustilanteissa helpottuu.	

Taitotaso C1	**Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa** Oppilas pystyy toimimaan sujuvasti tutuissa ja vieraissa kielenkäyttötilanteissa. Hän pystyy pitämään pitkän valmistellun esityksen. Hän ymmärtää kuulemansa laajankin esityksen sisällön melko vaivattomasti. Oppilas ymmärtää kaikenlaisia kirjoitettuja tekstejä pääosin yksityiskohtaisesti ja osaa toimia luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti monenlaisissa kirjoitetun vuorovaikutuksen tilanteissa. Käsitteellisesti vieraat ja vaikeat aiheet voivat aiheuttaa epäröintiä. Oppilas pystyy varioimaan ilmaisuaan tilanteen mukaan. Varsinkin luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa C-tasoa aletaan saavuttaa tyypillisesti vasta peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa samalla, kun ikää ja maailmatietoa karttuu lisää.	
Taito toimia vuorovaikutustilanteissa: Aidossa vuorovaikutuksessa puheen ymmärtäminen ja puhumien kietoutuvat tiiviisti yhteen. Puhuminen ei ole monologimaista yksinpuhelua, vaan toimimista vuorovaikutustilanteessa, jossa pitää pystyä reagoimaan vuorovaikutuskumppaneiden toimintaan. Tällöin tarvitaan puheen ymmärtämisen ja vuorovaikutustilanteen tulkintataitoja. Oppilaan vuorovaikutustaidon tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa suullisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.	**Taito tulkita ja tuottaa tekstejä:** Tekstin tuottamisen taidot nivoutuvat aina tekstin tulkinnan taitoihin, koska tekstien tuottaminen ei onnistu ilman malleja ja ymmärrystä eri tekstilajeista. Oppilaan kirjallisten taitojen tarkemmassa erittelyssä ja opetuksen suunnittelussa kirjallisia taitoja on välillä tarpeellista tarkastella myös erillisinä osa-alueina.	

112 Tekstilajit ovat vain viitteellisiä, sillä tekstilaji itsessään ei kerro sen kielellisestä vaativuudesta.

	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
C1 Taitavan kielitaidon perustaso	* Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempäänkin puhetta tai esitystä itselleen vieraista aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia. * Pystyy seuraamaan opetuspuhetta itsenäisesti ja ymmärtää sen sisällön melko vaivattomasti. * Osaa käyttää monipuolisesti apunaan kontekstin, kieliopin ja sanaston vihjeitä ennakoidessaan ja tehdessään johtopäätöksiä kuullusta. Tunnistaa myös epäsuorasti ilmaistuja asenteita ja näkökantoja. * Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli voivat tuottaa vaikeuksia.	* Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisen esityksen ja esittää yksityiskohtaisia kuvauksia monimutkaisistakin asioista. * Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiä ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin. Osaa ryhmäkeskustelussa ottaa ja pitää puheenvuoronsa sekä liittää oman puheenvuoronsa muiden puhujien puheenvuoroihin. * Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti koulussa ja vapaa-aikana. Selviää hyvin myös vieraammissa ja muodollisemmissa tilanteissa. * Osaa ilmaista ajatuksensa ja mielipiteensä varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla tarvitsematta rajoittaa sanottavaansa.	* Ymmärtää yksityiskohtaisesti kaikenlaisia tekstejä, joita kohtaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, koulussa, vapaa-ajalla ja myös muodollisissa tilanteissa. Ymmärtää tekstejä myös itselle vieraammista aiheista, kun aikaa perehtymiseen on riittävästi. * Osaa hakea tietoa monipuolisesti erilaisista lähteistä ja pystyy arvioimaan myös tiedon luotettavuutta. (kuten B2) * Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä johtopäätöksiä. * Pystyy vaihtelemaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Pystyy lukemaan ennakoiden ja silmäillen ja hyödyntämään erilaisia lukustrategioita lukemisen kulloisenkin tarkoituksen mukaan. Osaa käyttää taitavasti hyväkseen mm. kontekstin, kieliopin ja sanaston vihjeitä. Löytää tärkeät yksityiskohdat pitkästä tekstistä. * Osaa lukea kriittisesti ja tyylillisiä vivahteita arvioiden. Tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä.	* Selviytyy kaikenlaisista kirjoitetun vuorovaikutuksen tilanteista pääosin luontevasti ja vaivattomasti. * Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenneltyjä ja yksityiskohtaisiakin tekstejä monenlaisista aiheista. * Pystyy käsittelemään sisällöllisesti monimutkaisiakin aiheita ja korostamaan tärkeitä asioita. * Osaa laajentaa ja tukea mielipiteitään ja ajatuksiaan lisäseikoilla ja perusteluilla sekä havainnollistavilla esimerkeillä. * Osaa hyödyntää itsenäisesti muita tekstejä kirjoittamisensa mallina ja tukena. Osaa käyttää lähteitä ohjeiden perusteella ja tehtävän edellyttämällä tavalla. * Pystyy seuraamaan kulloisenkin tekstilajin tyylillisiä ja muita vakiintuneita käytänteitä. Osaa ottaa ajatellun kohdeyleisön huomioon tilanteen ja tehtävänannon mukaisesti. * Kielelliset resurssit mahdollistavat varioivan ja persoonallisenkin kirjallisen ilmaisun ja vuorovaikutuksen.
Tekstitaidot C1-tasolla	**C1-tasolla oppilas tuottaa ja ymmärtää laajasti ja monipuolisesti eri tekstejä. Ilmaisukeinot, kielen tarkkuus ja ymmärrys variaatiosta mahdollistavat monenlaisten tekstien ymmärtämisen ja tuottamisen vaivattomasti. C1-tasolla oppilas hallitsee esimerkiksi seuraavanlaisia tekstilajeja[113].** **Puhutut tekstilajit:** Opetuspuhe, opetuskeskustelu, pari- ja ryhmäkeskustelu, väittely, puheenvuoro, puhe-esitys ja niitä havainnollistavat tekstit, haastattelu, muodollinen asiointikeskustelu, yksityiskohtaiset ja monimutkaiset ohjeet, luennot. **Koulun ja opiskelun tekstilajit:** Muistiinpanot, määritelmä, tiivistelmä, koevastaukset, oppikirjateksti, kuva, kaavio, diagrammi, kertomus, kuvaus, mielipideteksti, asiateksti. **Kirjallisuus:** Runo, novelli, kokonaisteokset. **Media:** Verkkosivu, uutinen, mainos, dokumentti, asia- ja ajankohtaisohjelma, TV-ohjelma, elokuva, artikkeli, sosiaalisen median ja pikaviestinten tekstit.			

Miten kielitaito kehittyy B2-tasolta C1-tasolle?
Sekä puheen että tekstin ymmärtämisestä vaivattomampaa aiheesta, kielimuodosta ja tilanteesta riippumatta.
Kielelliset resurssit ovat laajat, monipuoliset ja varioivat. Ilmaisu on täsmällistä, tarkkaa, tilanteen mukaista ja entistä tehokkaampaa.
Toimiminen itselle vieraammissa, yllättävissä tai nopeissa vuorovaikutustilanteissa helpottuu.

113 Tekstilajit ovat vain viitteellisiä, sillä tekstilaji itsessään ei kerro sen kielellisestä vaativuudesta.

Liite 3. Tuottamistehtävien tehtäväkohtaiset taitotasoasteikot

Kirjoittamisen tehtävät

Tehtävä 1. Facebook-viesti

taitotaso	Sisältö ja viestinnällisyys	Sidosteisuus ja tekstimäisyys	Sanaston laajuus ja tarkkuus	Rakenteiden laajuus ja tarkkuus
alle A1.3	Tuotos ei täytä tehtävänantoa.	Kirjoittaa yksittäisiä sanoja tai pari lausetta.	Sanasto on kopioitua ja suppeaa ja sen käytössä on epätarkkuutta.	Rakenteet ovat virheellisiä tai niitä ei ole.
A1.3	Vastaa vain osaan tehtävänannon kysymyksistä, voi kirjoittaa osin tehtävänannon ulkopuolisista asioista.	Kirjoittaa yksinkertaisia lauseita tai yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita, mutta virkkeet eivät välttämättä kytkeydy toisiinsa. Tuotos on niukka.	Käyttää tavallisimpia sanoja ja ilmauksia liittyen itseensä ja konkreetteihin tarpeisiin. Epätarkkuus ja tuotoksen niukkuus vaikuttavat ymmärrettävyyteen.	Hallitsee vain muutamia yksinkertaisia, mahdollisesti ulkoa oppimiaan rakenteita.
A2.1	Vastaa tehtävänannon kysymyksiin lyhyesti ja yksinkertaisesti. Ilmaisee paikkaa sekä yksinkertaisen mielipiteen. Kertoo omasta toiminnastaan.	Voi kirjoittaa yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita. Tuotos voi olla niukka tai luettelomainen.	Käyttää konkreettista sanastoa. Sanaston epätarkkuus vaikeuttaa tuotoksen ymmärtämistä.	Käyttää kaikkein yksinkertaisimpia rakenteita melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taivutus).
A2.2 tai yli	Kirjoittaa vastausviestin, jossa tervehtii, ilmaisee paikkaa, yksinkertaista toimintaa sekä mielipiteen, jonka perustelee. Voi tuottaa lisäinformaatiota.	Käyttää tavallisimpia sidoskeinoja. Tuotos on tekstimäinen.	Käyttää perussanastoa suhteessa tehtävänantoon pääasiassa oikein, mutta ilmaisujen kömpelyys voi vaikeuttaa tuotoksen ymmärtämistä. Voi käyttää vähän kompleksisempaa sanastoa.	Käyttää yksinkertaisia rakenteita (esim. verbin preesenstaivutus) pääasiassa oikein. Tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa, mikä voi vaikeuttaa tuotoksen ymmärtämistä.

Tehtävä 3. Suomalaisuuden symbolien pohdintaa

Taitotaso	Sisältö ja viestinnällisyys	Sidosteisuus ja tekstimäisyys	Sanaston laajuus ja tarkkuus	Rakenteiden laajuus ja tarkkuus
alle B1.1	Nimeää esineet ja kertoo niiden käyttötarkoituksesta lyhyesti pohtimatta symboliikkaa ja kulttuurista merkitystä.	Tuotos on luettelomainen, irrallisen oloinen ja/tai lyhyt.	Käyttää tehtävässä tarvittavaa konkreettista perussanastoa pääasiassa oikein. Voi hyödyntää tehtävänannon sanastoa. Ilmaisut jäävät konkreettiselle tasolle.	Käyttää yksinkertaisia rakenteita pääasiassa oikein. Tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa, mikä voi vaikeuttaa tuotoksen ymmärtämistä.
B1.1	Välittää tietoa ja ilmaisee ajatuksiaan. Kertoo esineistä ja niiden käyttötarkoituksesta melko yksityiskohtaisesti. Käsittelee niiden merkitystä pääosin yleisellä tasolla ja melko konkreettisesti. Teksti on pääosin ymmärrettävä, mutta lukurytmi voi katketa. Tavoittelee sopivaa sävyä ja tyyliä täysin onnistumatta.	Kirjoittaa melko itsenäisen, sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi. Tekstin pituus ei ole tehtävänannon mukainen.	Käyttää itselleen tuttua sanastoa. Hallitsee perussanaston (esim. sauna, makkara, kuuma, talvi) ja pyrkii käyttämään osin myös kompleksisempaa ja epäfrekventimpää sanastoa (esim. kansallissoitin, merkittävä, ylpeä). Interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja esiintyy.	Perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä. Jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.
B1.2	Välittää tietoa ja ilmaisee ajatuksiaan ja esittää niille jonkin verran perusteluita. Käsittelee aihetta monipuolisesti yleisellä tasolla. Kertoo esineistä, niiden käyttötarkoituksesta ja merkityksestä yksityiskohtaisesti. Teksti on helppolukuinen. Sävyn ja tyylin hallinta horjuvat.	Kirjoittaa melko jäsentyneen ja sidosteisen tekstin, vaikka jäsentelyssä voi esiintyä puutteita. Teksti on pituudeltaan suunnilleen tehtävänannon mukainen.	Käyttää tehtävänannon kannalta tarkoituksenmukaista sanastoa laajemmin kuin edellä. Äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutusta voi ilmetä.	Käyttää perusrakenteita suhteellisen virheettömästi. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.
B2.1 tai yli	Välittää tietoa ja ilmaisee ajatuksiaan tehokkaasti, kantaa ottaen ja abstraktiuteen pyrkien. Kertoo vähintään kolmesta esineistä ja niiden käyttötarkoituksista ja merkityksistä yksityiskohtaisesti. Sävyn ja tyylin hallinta voivat horjua.	Kirjoittaa sidosteisen tekstin, jossa kuljettaa aihetta vaivattomasti. Teksti on pituudeltaan tehtävänannon mukainen ja selkeä kokonaisuus. Pitkässä tuotoksessa voi olla hyppäyksiä asiasta toiseen.	Käyttää laajaa ja osin kompleksisempaa sanastoa (esim. liputtaa, sijaita, lämmitellä, materiaali, huippuhiihtäjä, ilmastotyyppi). Tuotoksessa voi näkyä äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutusta. Sanavalinnat johtavat vain satunnaisesti väärinkäsityksiin.	Käyttää vaativia rakenteita, mutta ei ongelmitta (esim. modaalisuus, komparaatio). Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käytön. Virheet johtavat vain satunnaisesti väärinkäsityksiin.

Puhumisen tehtävät

Tehtävä 1. Minä itse

taitotaso	vuorovaikutus ja ymmärrettävyys	sujuvuus	sanasto	rakenteet
alle A1.2	Vastaa vain osaan kysymyksistä hyvin lyhyesti ja luettelonomaisesti. Turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin.	Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen ja puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia. Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia.	Käyttää tehtävässä tarvittavaa perussanastoa hyvin suppeasti. Käyttää joitakin itseään koskevia ulkoa opeteltuja ilmaisuja.	Osaa vain harvoja kaavamaisia ilmaisuja, jotka voivat olla melko virheettömiä.
A1.2	Kertoo itsestään suppeasti vastaamalla tehtävänannon kysymyksiin.	Puheessa on taukoja ja muita katkoksia. Ääntäminen voi aiheuttaa ymmärtämisongelmia.	Käyttää tehtävässä tarvittavaa perussanastoa suppeahkosti. Käyttää joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja.	Osaa peruskieliopin aineksia. Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.
A1.3	Kertoo lyhyesti itsestään tehtävänannon mukaisesti.	Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä. Ääntäminen voi joskus aiheuttaa ymmärtämisongelmia.	Käyttää tehtävässä tarvittavaa keskeistä sanastoa kohtalaisesti. Käyttää tilannesidonnaisia ilmaisuja.	Osaa rajallisen joukon perustason lauserakenteita. Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.
A2.1 tai yli	Kertoo itsestään kohtalaisen luontevasti, vaikka lyhyehkösti. Osaa aloittaa ja päättää puheensa.	Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa voi olla ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia. Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.	Käyttää tehtävän edellyttämää keskeistä perussanastoa ja tehtävään sopivia ilmaisuja.	Osaa monia keskeisimpiä rakenteita. Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.

Tehtävä 2. Arkitilanteita

taitotaso	vuorovaikutus ja ymmärrettävyys	sujuvuus	sanasto	rakenteet
alle A2.1	Puhuu lyhyesti eri tilanteissa. Selviytyy parhaiten yksinkertaisimmista tilanteista (esim. tilanteet 4 ja 6).	Kaikkein tutuimmissa tilanteissa (esim. tilanteet 3 ja 4) puhuminen sujuu, muissa voi olla taukoja ja katkoksia. Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.	Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia ja keskeisintä sanastoa.	Osaa rajallisen joukon perustason lauserakenteita. Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.
A2.1	Puhuu muutamin lyhyin lausein ja selviytyy eri tilanteista, ei kuitenkaan kaikista tehtävän tilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa puheenvuoronsa.	Tuottaa sujuvasti joitakin itselleen tuttuja lyhyehköjä jaksoja, mutta puheessa on paljon ilmeisiä taukoja. Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.	Osaa helposti ennakoitavan tilanteissa tarvittavan perussanaston.	Osaa monia keskeisimpiä rakenteita kuten konjunktioita. Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.
A2.2	Puhuu kohtalaisen luontevasti eri tilanteissa. Voi vältellä joitakin aihepiirejä.	Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä. Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka ääntämisvirheitä esiintyy.	Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen tilanteissa tarvittavan sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja.	Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita. Puheessa voi esiintyä virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.
B1.1 tai yli	Osaa ilmaista eri tilanteissa myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy myös hieman vaativammista tilanteista (esim. tilanteet 1 ja 5). Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.	Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka puhejaksoissa voi esiintyä taukoja ja epäröintiä. Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.	Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä tilanteissa tarvittavaa sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja.	Käyttää useita erilaisia rakenteita. Puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.

Tehtävä 4. Mielipiteitä

taitotaso	vuorovaikutus ja ymmärrettävyys	sujuvuus	sanasto	rakenteet
alle B1.2	Osaa kertoa mielipiteitään kohtalaisen yksityiskohtaisesti. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Itsenäinen puhe tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.	Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä. Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.	Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä mielipiteiden aiheisiin sopivia fraaseja ja idiomeja.	Käyttää useita erilaisia rakenteita. Vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.
B1.2	Osaa kertoa mielipiteitään kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.	Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, viesti välittyy luontevasti. Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.	Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja.	Käyttää monenlaisia rakenteita. Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin mielipiteen ymmärrettävyyttä.
B2.1	Osaa esittää mielipiteensä selkeästi ja täsmällisesti ja tuoda esiin henkilökohtaisia merkityksiä. Pystyy luontevaan argumentointiin vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.	Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja. Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.	Osaa käyttää monipuolisesti laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen mielipiteiden aihealueisiin liittyvä sanasto.	Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita. Osoittaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin. Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet haittaa ymmärrettävyyttä.
B2.2 tai yli	Osaa esittää vaativia ajatuskulkuja ja kytkeä sanottavansa esitettyihin mielipiteisiin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla satunnaisista epäröinneistä huolimatta.	Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.	Hallitsee laajasti sanaston, jolla ilmaisee konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti ja selkeästi.	Kieliopin hallinta on hyvää. Virheet eivät haittaa ymmärrettävyyttä.

Liite 4. Arvioinnin luotettavuuteen liittyviä tarkasteluja

S2-arvioinnin luotettavuutta on tarkasteltu jo kuvattaessa tehtävien laadintaa, esitestausta ja varsinaisten tehtävien valintaa, arvioinnin ohjeistusta ja toteuttamista sekä arviointiaineiston käsittelyä. Tässä liitteessä luotettavuutta tarkastellaan arvioinnissa käytettyjen mittareiden näkökulmasta. Tarkasteluun on liitetty myös arviointiin osallistuneilta oppilailta ja opettajilta saatu palaute tehtävistä.

1 Arviointitehtävät osaamisen mittarina

Mittareiden luotettavuutta on perinteisesti tarkasteltu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta. Klassinen määritelmä validiteetille on, mitataanko sitä mitä pitikin. Osaamismittareiden osuvuutta eli validiteettia voidaan tarkastella monelta kannalta, joista sisällön validiteetti ja rakennevaliditeetti ovat keskeisimmät. Reliabiliteetti voi tulkinnasta riippuen olla toistettavuutta, sisäistä yhtenevyyttä tai erottelukykyä.[114]

Luvussa 4.1.4 olevien osa-alueiden tehtävätaulukoiden perusteella voidaan päätellä, että eri osa-alueiden tehtäväsarjojen rakenne oli S2-oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen pelkistyksen mukainen (ks. luku 4.1.2). Tehtävät edustivat monipuolisesti erilaisia teemoja ja tekstityyppejä. Tehtävänlaatijoilla oli monipuolinen ammattipätevyys ja kokemus sekä S2-opetuksesta että kriteeriperustaisesta arvioinnista, joten tehtävät pystyttiin laatimaan tietoisesti edustamaan erilaisia, teoreettisesti perusteltuja taitotasoja.

Standardi- tai kriteeriperustaisessa[115] arvioinnissa mittareiden – toisin sanoen lopullista taitotasoa kuvaavan luokituksen – reliabiliteetin eli erottelukyvyn arviointi on hankalaa. Itse asiassa kriteeriperustaisen arvioinnin varhaiset kehittäjät Popham ja Husek (1969) painottivat erityisesti, että vaihteluun perustuvat summapistemäärän reliabiliteetin tunnusluvut[116] ”eivät ole kriteeriperustaisessa käytössä pelkästään epäasiallisia vaan myös haitallisia” (mts. 4). Tämä johtuu siitä, että kriteeriperustaisessa arvioinnissa yksittäisen oppilaan tulosta ei verrata ryhmän suoritukseen (josta

114 Reliabiliteetti saa kolme keskeisesti erilaista tulkintaa riippuen siitä, mitä kaavaa tai menettelyä käytetään. Varhainen reliabiliteetin indikaattori, testi-uusintatestikorrelaatio, johtaa toistettavuuden käsitteeseen. Kuderin ja Richardsonin (1937), Gulliksenin (1950) ja Cronbachin (1951) julkaisema alfa-reliabiliteetti tulkitaan usein sisäisen yhtenevyyden tai konsistenssin käsitteen kautta. Alun perin reliabiliteetti kuitenkin liittyi summan erottelukykyyn ja tarkkuuteen mittausvirheen näkökulmasta. Teknisesti reliabiliteetti määritellään tosivaihtelun osuutena kokonaisvaihtelusta.

115 *Kriteeriperustainen* arviointi terminä on vallalla erityisesti yhdysvaltalaisessa ja *standardiperustainen* arviointi erityisesti australialaisessa kirjallisuudessa. Muiden muassa Sadler (1987; myös mm. Mehrens & Lehmann 1991, 17 ja jo varhain Glass 1973; keskustelusta ks. Metsämuuronen 2016b) huomauttaa, että kriteeriperustaisen arvioinnin sijaan nimityksenä tulisi käyttää standardiperustaista arviointia. Etymologisesti kriteeri tarkoittaa nimittäin arvioinnin kohdetta, kuten *puhumisen sujuvuus* ja standardi tarkoittaa tähän kriteeriin liittyvää osaamisen tasoa (esimerkiksi *hyvä* tai *kiitettävä*) – A2.2 EVK-luokituksessa on *standardin kuvaus*. Näiltä osin terminologia on alkanut elää omaa elämäänsä vuoden 1973 jälkeen. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004) käytetään termiä arvosanan kahdeksan *kriteeri*, vaikka ilmeisestikin tulisi käyttää termiä arvosanan kahdeksan *standardi*. Sadlerin (1987) mukaan ero englannin kielessä on ilmeinen: kun ajatellaan sanoa, että *osaaminen* on *laadukasta*, ei sanota, että osaaminen edustaa *korkeaa kriteeriä*, mutta voitaisiin sanoa, että osaaminen edustaa *korkeaa standardia*.

116 Perinteinen alfa-reliabiliteettikerroin, ”maailman eniten käytetty reliabiliteetti-indeksi” (Hogan, Benjamin & Brezinski 2000, 523) Cronbachin alfa on yksi näistä tunnusluvuista. Reliabiliteetin estimoimiseksi tarvitaan sekä yksittäisten muuttujien että summamuuttujan varianssi.

vaihtelu tulee) vaan ulkoiseen kriteeriin. Tosin varsin monissa sovelluksissa kokeen summapistemäärää käytetään hyväksi taitotasoa määritettäessä.[117] Tällöin käytettävän summapistemäärän erottelukyvylle tulee mielekäs tulkinta.

Vaikka luvussa 4.3 kuvattava taitotason määrittelyn menettely (3TTW) ei muuta kokonaispistemäärää taitotasoksi (kuten monet muut menettelyt tekevät), reliabiliteetin arvioiminen kullakin taitotasolla voi olla mielekästä. Menettelyssä nimittäin lasketaan luetun ja kuullun ymmärtämisen osa-alueilla[118] kutakin taitotasoa vastaavat osiot yhteen ja summapistemäärän – lyhyen osamittarin – perusteella päätetään, onko kokeeseen osallistunut oppilas saavuttanut tason vai ei. Tehtävistä tulee osata oikein vähintään 50 prosenttia, jotta tason saavuttaminen olisi osoitettu edes heikosti (ks. liite 5, luku 5.1). Lähtökohtaisesti ajatellaan, että suuremman pistemäärän saavuttaneet ovat varmemmin kyseisellä tasolla kuin pienemmän pistemäärän saavuttaneet. Jos mittarin reliabiliteetti on erittäin matala, summapistemäärän perusteella ei voi luotettavasti tehdä tällaista päätelmää – tehtävissä onnistuminen onkin ehkä enemmän sattuman tulosta kuin osaamista. Kane (1986) arvioi, että testipistemäärän reliabiliteetin tulisi olla vähintään 0,50, jotta kriteeriperustainen arviointi tuottaisi uskottavia tuloksia.

Kullakin taitotasolla summien reliabiliteetit jäivät odotetusti mataliksi, koska tehtävien vaikeustaso oli rajattu ja mittarit lyhyitä (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Luetun ja kuullun ymmärtämisen taitotasot ja reliabiliteetit

	Luetun ymmärtäminen			Kuullun ymmärtäminen		
Taso	osioiden määrä	pistemäärä	reliabiliteetti (α)	osioiden määrä	pistemäärä	reliabiliteetti (α)
A1.3 tai alle	4	4	0,30	4	4	0,39
A2.1	6	6	0,63	5	5	0,49
A2.2	5	5	0,58	5	5	0,28
B1.1	8	8	0,66	5	5	0,63
B1.2	10	10	0,61	10	10	0,62
B2.1	5	5	0,71	6	6	0,59
B2.2 tai yli	7	7	0,61	5	5	0,46

Luetun ymmärtämisen osa-alueella reliabiliteetit täyttivät selkeämmin Kanen (1986) rajan 0,50. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta myös kuullun ymmärtämisessä saavutettiin tämä raja, kun reliabiliteettia kuvataan yhden desimaalin tarkkuudella. On hyvä huomata, että alimmilla taitotasoilla käytännössä kaikki oppilaat saivat oikein kaikki tehtävät, ja näin erottelukyky jäi pakostakin matalaksi. Erottelevimmillaan taitotasomittarit olivat niissä taitotasoluokissa, joille hyvä osaaminen painottui.

117 Tämä on itse asiassa vastoin varhaisten kehittäjien ajatuksia (ks. Glaser & Nitko, 1971, 653; Nitko, 1980, 50; Mehrens & Lehmann, 1991,17). Nitko (1980, 50) erityisesti kirjoittaa, että kenenkään ei tulisi sekoittaa kriteeriperustaisuutta läpäisypistemääriin (passing scores) tai katkaisupistemääriin (cut off scores). Viimeaikaisista kirjoittajista esimerkiksi Sadler (mm. 2009; 2012) on kritisoinut näitä menettelyjä.

118 Kirjoittamisen ja puhumisen osa-alueilla otettiin sellaisenaan käyttöön opettajan antama, kokonaiskokeeseen perustuva, holistinen arvio taitotasosta – varsinaista taitotason määrittelyä ei näiltä osin tehty Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa.

Myös opettajilta saadun palautteen voidaan nähdä vahvistaneen mittarin luotettavuutta. Opettajat (n = 208) arvioivat tehtävien vastaavuutta S2-opetussuunnitelman tavoitteisiin viisiportaisella asteikolla (1 = *ei lainkaan*, 2 = *vähän*, 3 = *jonkin verran*, 4 = *paljon*, 5 = *erittäin paljon*). Heistä 77 prosenttia oli sitä mieltä, että eri osa-alueiden tehtävät vastasivat hyvin tai erittäin hyvin S2-opetussuunnitelman tavoitteita, ja opettajista 20 prosentin mielestä ne vastasivat tavoitteita jonkin verran. Vain kolme prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että ne vastasivat tavoitteita vain vähän tai ei lainkaan.

Osa oppilaista (n = 381) kommentoi niin ikään eri osa-alueiden tehtävien vaikeustasoa vapaamuotoisessa palautteessaan. Avovastausten perusteella tehty luokittelu (*helppo-sopiva-vaikea*) näkyy taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Oppilaiden palaute eri osa-alueiden tehtävien vaikeustasosta

kielen osa-alue	lausumien määrä (f)	palaute osa-alueen tehtävistä kokonaisuudessaan (%)		
		helppo	sopiva	vaikea
luetun ymmärtäminen	124	60	22	18
kuullun ymmärtäminen	108	43	20	37
kirjoittaminen	105	33	26	31
puhuminen	44	32	29	39

Ymmärtämistehtävistä luetun ymmärtämisen tehtävät koettiin helpoimmiksi. Sopivina niitä piti oppilaista 22 prosenttia ja vaikeina vain 18 prosenttia oppilaista. Enemmistö tehtäväkohtaista palautetta antaneista oppilaista (43 %) arvioi myös kuullun ymmärtämisen tehtävät helpoiksi. Ymmärtämistehtävien pituus nähtiin oppilaiden palautteissa ongelmallisena. Luetun ymmärtämisen tehtävistä oppilaista (n = 65) 38 prosenttia mainitsi erityisesti pituuden, kuullun ymmärtämisen tehtäviä oppilaista (n = 129) vajaa kolmasosa (31 %) piti niin ikään turhan pitkinä. Kirjoittamisen tehtävissäkin kolmasosa palautetta antaneista oppilaista arvioi tehtävät kaikkiaan helpoiksi, ja lähes kolmasosa vaikeiksi. Kirjoittamisen tehtävistä palautetta antaneet oppilaat (n = 54) antoivat erottuvinta kritiikkiä tasoille B1.2–B2.1 sijoittuvalle suomalaisuuden symbolien pohdintaan liittyvälle tehtävälle, jota he pitivät hankalasti ymmärrettävänä. Puhumisen tehtävät olivat lähes 40 prosentin mielestä vaikeita. Oppilaista (n = 105) 30 prosenttia piti puhumisen tehtävien tahtia liian tiiviinä.

2 Oppilaan taustakyselyn asennemittarin luotettavuus

Oppilaiden asenteita mitattiin Fenneman ja Shermanin (1978) asennetestiin pohjautuvalla mittarilla, jota on käytetty 9. luokan oppimistulosarvioinneissa vuodesta 1998 lähtien. Mittarissa on kolme ulottuvuutta: käsitys itsestä oppiaineen osaajana (OSAA), oppiaineesta pitäminen (PITÄÄ) ja käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä (HYÖTY). Kutakin ulottuvuutta mitataan viidellä osiolla. S2-arvioinnissa joitakin väittämiä muokattiin yhtäältä S2-oppimäärään ja toisaalta suomen kieleen kohdistuviksi. Suomalaisessa versiossa alkuperäistä mittaria on lyhennetty, ja sen pituus vastaa kansainvälisissä sovelluksissa käytettyä versiota (ks. esim. Programme for International Student Assessment [PISA], OECD 2003; 2006 ja Trends in International Mathematics and Science Study

[TIMSS] -mittaukset, TIMSS 2003; 2006) (Metsämuuronen 2009a). Lisäksi asenneväittämiä on yksinkertaistettu ja kielteisesti ilmaistuja osioita on joko käännetty tai poistettu niin, että PITÄÄ- ja HYÖTY-ulottuvuudella on vain yksi käänteinen osio ja OSAA- ulottuvuudella kaksi käänteistä osiota. Mittarissa on myös käytetty viisiportaista Likertin asteikkoa neliportaisen sijaan (ks. tarkemmin Metsämuuronen 2012a).

Vakiomittariin liittyvät summamuuttujat olivat riittävän erottelevia (α = 0,70 – 0,78) (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Asennemittareiden osa-alueiden reliabiliteetti

asenneasteikot	osioiden määrä	pistemäärä*	reliabiliteetti (α)
Käsitys itsestä oppiaineen osaajana (OSAA)	5	20	0,70
Oppiaineesta pitäminen (PITÄÄ)	5	20	0,78
Oppiaineen koettu hyöty (HYÖTY)	5	20	0,73
Kokonaisasenne (OSAA + PITÄÄ + HYÖTY)	15	60	0,78

*alun perin pistemäärä oli 1–5, joka tässä on muutettu asteikolle 0–4. Analyysivaiheessa asteikko on edelleen muutettu asteikolle -2 – +2.

Vakiomittarin reliabiliteetit jäivät selvästi matalammiksi kuin oppimistulosten arviointiaineistoissa yleensä (esimerkiksi lukion ja ammatillisen koulutuksen matematiikan aineistossa α = 0,83–0,92, ks. Metsämuuronen 2016a). Matalaa reliabiliteettia selittää kaksi ilmiötä. Ensinnäkin OSAA-ulottuvuuden ja kokonaisosaamisen matala reliabiliteetti selittyi sillä, että arvioinnissa heikoimmin osanneessa viidenneksessä reliabiliteetti oli erittäin matala (0,38), kun se muissa ryhmissä oli lähellä arvoa 0,70. On ilmeistä, että heikommin suoriutuneilla oppilailla oli vaikeuksia ymmärtää joidenkin väittämien merkitystä.[119] Korrelaatio vastakkaisten väittämien *Minun on mahdotonta saada hyviä tuloksia S2:ssa* (käännetty) ja *Pystyn selviytymään vaikeistakin S2-tehtävistä* oli patologisen negatiivinen (r = -0,1). Oppilaat siis väittivät *samanaikaisesti*, että pystyivät selviytymään vaikeistakin tehtävistä ja että heidän oli mahdotonta saada hyviä tuloksia. Samoin korrelaatio väittämien *Mielestäni olen hyvä S2:ssa* ja *Monet asiat ovat S2:ssa vaikeita* (käännetty) oli patologisen alhainen (r = 0,02). Jos siis oppilaat väittivät olevansa hyviä S2:ssa, noin puolet heistä väitti samanaikaisesti (virheellisesti), että monet asiat *ovat* vaikeita ja noin puolet heistä väitti (oikein), että monetkaan asiat *eivät ole* vaikeita. Vertailujen perusteella heikoimmin suoriutuneet oppilaat eivät kuitenkaan erottuneet poikkeavasti muista oppilaista *positiivisesti* muotoilluissa väittämissä.

Toinen matalan reliabiliteetin taustalla oleva ilmiö voi liittyä niin sanottuun *kulttuuriseen ajattelutapaan* (cultural mindset) (ks. Metsämuuronen 2012b; esim. Oyserman 2011). Laajassa TIMSS-aineistossa Fennema-Sherman -asennetesti on tuottanut muualla kuin Euroopassa ja angloamerikkalaisissa maissa ei-toivotun faktoriratkaisun, jossa erityisesti kielteisesti ilmaistujen väittämien tulkintaan näyttää liittyvän kulttuurisia piirteitä (Metsämuuronen 2012a; 2012b). Myöskään S2-aineistossa asennetesti ei jakaantunut kolmeen faktoriin (OSAA – PITÄÄ – HYÖTY), vaan *kielteisistä* väittämistä muodostui oma faktori. Näin tapahtui kaikissa osaamisryhmissä[120], jolloin selityksenä voi olla erilainen kulttuurinen ajattelutapa erityisesti sen suhteen, kuinka *kielteisiin* asioihin on suotavaa reagoida.

119 Tämä tuli esiin myös TIMSS-aineistossa (ks. Metsämuuronen, 2012a).
120 Kyse on kvintiilitarkastelusta.

3 Luotettavuuden kokonaistarkastelu

S2-oppimäärän arviointi perustui luotettavasti koottuun, monipuoliseen aineistoon. Asiantuntijoiden ja tehtävänlaatijoiden kompetenssi kriteeriperustaiseen arviointiin varmisti tehtävien osuvuuden eri taitotasoille ja sisällöllisen vastaavuuden S2-opetussuunnitelmaan. Tehtävien osuvuus ja toimivuus varmistettiin esitestauksella. Myös opettajien mielestä tehtävät olivat onnistuneita. Opettajista 60 prosenttia oli sitä mieltä, että eri osa-alueiden tehtävät vastasivat hyvin S2-opetussuunnitelman tavoitteita. Opettajista 70 prosenttia piti myös oppilaiden motivaatiota arviointiin hyvänä tai erittäin hyvänä. Siten voi olettaa valtaosan oppilaista pyrkineen näyttämään arvioinnissa todellista osaamistaan. Tuottamistehtävien arvioinnin luotettavuutta ja yhdenmukaisuutta varmistettiin lisäksi yksityiskohtaisilla arviointiohjeilla ja esitestaustaineiston eri taitotasoille sijoittuvilla kirjoittamisen maamerkkituotoksilla. Näin pyrittiin vähentämään myös arvioijalähtöisten mittausvirheiden mahdollisuutta (ks. luku 7.2).

Luotettavuuden näkökulmasta jäi avoimeksi, missä määrin kaikkein heikoimmin suoriutuneet oppilaat ymmärsivät kaikki asennemittarin kysymykset (ks. luku 4.2.2), koska kielteisiin väittämiin vastaaminen oli heillä epäloogista. Positiivisten väittämien tulkinnassa ei ollut ongelmaa, joten lähtökohtaisesti oppilaat olivat ymmärtäneet kysymyssarjan taustakysymykset. Yleisesti ottaen asennemittari oli riittävän luotettava uskottavien johtopäätösten tekemiseen.

Arviointiaineiston perusteella voidaan tehdä uskottavia johtopäätöksiä S2-oppimäärän osaamisen tasosta 9. luokan lopussa päättöarvioinnin kielen osaamisen kriteerien viitekehyksessä. Kokonaisaineisto takaa sen, että tulokset ovat yleistettävissä perusjoukkoon ilman tilastollista testausta.

Liite 5. Osaamisen muuttaminen taitotasoiksi

Toisin kuin muiden oppiaineiden oppimistulosarvioinneissa, joissa käytetään normiperusteista lähestymistapaa, kielten arvioinneissa on käytetty vuodesta 2009 lähtien kriteeri- tai standardiperustaista lähestymistapaa.[121] Perinteinen standardiperustainen arviointi voidaan tehdä holistisesti, jolloin haastattelun, keskustelun tai kirjallisen tuotoksen perusteella annetaan kokonaisarvio taitotasosta. Arvioinnissa voidaan käyttää myös perinteistä testiä, jonka tuloksen perusteella taitotaso määritellään. Tätä menettelytapaa käytettiin luetun ja kuullun ymmärtämisen osa-alueilla, jossa tehtävät oli laadittu eri taitotasoille. Kokonaispistemäärän muuntaminen standardiperustaiseksi taitotasoksi ei ole yksinkertainen asia, ja joissain tapauksissa muunto voi tuottaa epäuskottavia tuloksia. Metsämuuronen (2013a) on kuvannut tätä päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän arviointiaineiston perusteella (Tuokko 2009; Takala & Kaftandjieva 2009).

Taitotason määrittäminen (standard setting) voidaan tehdä ainakin 50 menetelmällä, joista on useita variaatioita (Kaftandjieva 2004, 11). S2-arvioinnissa käytettiin Metsämuurosen (2013a) kehittämää 3TTW-menetelmää (3-phased, Theory-based, and Test-centered method for the Wide range of proficiency levels). Menetelmää on käytetty Suomessa ja Nepalissa kielten, matematiikan ja kestävän kehityksen arvioinneissa (Metsämuuronen 2016a; Metsämuuronen & Salonen 2016; Räkköläinen & Metsämuuronen 2016; Metsämuuronen 2014; Acharya & Metsämuuronen, 2014; Shakya & Metsämuuronen 2014; Acharya, Metsämuuronen & Adhikari 2013; Toropainen 2010).

1 3TTW-prosessi taitotason määrittelyn menettelynä

Nimensä mukaisesti 3TTW on kolmivaiheinen prosessi. Ensimmäisessä vaiheessa osiot luokitellaan taitotasoluokkiin perustuen kulloinkin käytettävään teoreettiseen viitekehykseen. Toisessa vaiheessa kullekin oppilaalle luodaan osaamisprofiilit sen mukaisesti, kuinka paljon pisteitä hän saa kussakin taitotasoluokassa. Jotta oppilas voisi osoittaa olevansa *ainakin* tasolla *tyydyttävä* tai *ainakin* tasolla *hyvä*, hänen on kyettävä ratkaisemaan riittävän monta kyseisen taitotason tehtävää. Niin sanottu hyväksymisraja kullakin taitotasolla määritellään perinteisesti tasoilla *heikosti suorittanut* (*weak pass*), *suorittanut* (*pass*) ja *vahvasti suorittanut* (*strong pass*) (ks. esim. van der Schoot, 2009). Hyväksymisrajat voivat vaihdella arviointihankkeittain. Käytännössä heikosti suoriutumisen raja voidaan asettaa 50 prosentin tasolle: jotta oppilaan voi sanoa olevan *heikosti ainakin* tasolla *tyydyttävä*, hänen on saatava puolet tämän taitotason tehtävistä oikein. Selkeästi kyseiselle tasolle tarvitaan esimerkiksi 67 prosentin ratkaisuosuus ja *voimakkaaseen* tai

121 Normiperustaisessa arvioinnissa aineisto muodostaa normin, johon yksilön osaamista verrataan. Normiperusteisessa arvioinnissa saadaan selville esimerkiksi, että tytöt ovat parempia kuin pojat tai että eri puolella Suomea tulokset poikkeavat toisistaan. Normiperustainen arviointi ei kuitenkaan yleensä pysty kertomaan kuinka *hyviä* oppilaat ovat absoluuttisessa mielessä. Jospa sekä pojat että tytöt ovat erittäin hyviä, vaikka heidän välillään olisikin eroa? Kriteeri- tai standardiperusteisessa arvioinnissa yksilöä verrataan ulkoiseen standardiin riippumatta siitä, miten muut ovat osanneet. Parhaimmillaan – kun käytössä on hyvä standardijärjestelmä kuten taitotasoasteikko – saadaan tietää, mikä on oppilaan todellinen osaamisen taso absoluuttisessa mielessä.

ilmeiseen luokittumiseen 80 prosentin ratkaisuosuus.[122] S2-arvioinnissa päädyttiin ratkaisuun, että 60 prosentin suoriutuminen kussakin taitotasoluokassa riitti indikoimaan, että oppilas oli saavuttanut kyseisen tason.[123]

Toisen vaiheen tuloksena kullekin oppilaalla luodaan taitotasoja vastaavat muuttujat (A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 ja yli B2.2), jotka saavat joko arvon 0 (*ei suorittanut tasoa edes heikosti*) tai 1 (*suoritti tason heikosti tai tätä varmemmin*). Näiden muuttujien perusteella oppilaalle syntyy osaamisprofiili, joka voi olla joko niin sanotusti puhdas tai epäpuhdas. Teoreettisesti profiileita on kaikkiaan 256 (= 2^8), kun taitotasoluokkia on kahdeksan. Profiileista yhdeksän on puhtaita (taulukko 1) ja loput epäpuhtaita (taulukko 2).

TAULUKKO 1. Esimerkki puhtaista profiileista

vastaaja	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	yli B2.2	Ehdotus taitotasoksi
Mariya	0	0	0	0	0	0	0	0	alle A1.3
Maurice	1	0	0	0	0	0	0	0	A1.3
Mandy	1	1	0	0	0	0	0	0	A2.1
Mahmud	1	1	1	0	0	0	0	0	A2.2
Miryam	1	1	1	1	0	0	0	0	B1.1
Mike	1	1	1	1	1	0	0	0	B1.2
Magdalene	1	1	1	1	1	1	0	0	B2.1
Mbutu	1	1	1	1	1	1	1	0	B2.2
Mandala	1	1	1	1	1	1	1	1	yli B2.2

Puhtaissa profiileissa osaamisen taso voidaan määritellä taulukon 1 mukaisesti: Mauricen osaamisen taso on A1.3, koska hän pystyi osoittamaan riittävää osaamista A1.3-tason tehtävissä, muttei tätä vaativammissa tehtävissä. Vastaavasti Magdalenen osaamisen taso on B2.1, koska hän pystyi osoittamaan selvää osaamista kaikilla tasoilla aina tasoon B2.1, muttei tätä vaativammissa tehtävissä. Taulukossa 12 esitetyistä profiileista haasteellinen on Mariyan profiili; tällä profiililla hän on voinut saada *lähes* puolet *kaikista* tehtävistä oikein, mutta ei juuri rajan ylittävää määrää, tai sitten hyvinkin heikon pistemäärän. Jälkimmäisessä tapauksessa arvio taitotasosta (alle A1.3) on perusteltu, mutta ensin mainitussa tapauksessa arvio on harhaanjohtava. Tämä korjaantuu 3TTW:n kolmannessa vaiheessa.

Epäpuhtaissa profiileissa (taulukko 2) osaamisen tasoa ei kyetä määrittelemään yksikäsitteisesti. Oppilas saattaa saada vaaditun määrän tehtäviä oikein tasoilla A2.2 ja B1.1, mutta ei saakaan oikein tätä helpompia tehtäviä tasoilla A1.3 ja A2.1. Epäselväksi jää, onko oppilaan epäonnistuminen

122 Näitä rajoja käyttää muun muassa van der Schoot (2009) esitellessään hieman vastaavanlaista Bookmark-menetelmää. Metsämuuronen (2013a) pohtii myös alempien rajojen asettamista erityisesti tilanteissa, joissa esimerkiksi avovastausten pisteittäjät eivät syystä tai toisesta halua antaa vastaajille korkeimpia pistemääriä, vaikka objektiivisesti arvioiden näin tulisi tehdä. Yleisesti ottaen kuitenkin on perusteltua ajatella, että vähintään puolet tehtävistä tulisi saada ratkaistua, jotta osaaminen tulisi todennettua.

123 Tason määrittelyn yhteydessä tehtiin vertailuja 50 ja 60 prosentin tulosten välillä. Näistä 60 prosentin katkaisukohta tuotti uskottavimmat tulokset 3TTW:n kolmannessa vaiheessa, missä jakauman muotoja verrataan summapistemäärän jakaumaan.

alemman tason tehtävissä ollut vain huolimattomuutta ja ehkä vain yhdestä pisteestä kiinni, vai onko hänen osaamisensa oikeasti heikkoa, ja hän on vain sattumalta arvannut oikein ylemmän tason tehtäviä riittävän määrän. Kyseessä voivat olla molemmat vaihtoehdot yhtä aikaa. Tämä ongelma ratkaistaan 3TTW:n kolmannessa vaiheessa.

TAULUKKO 2. Esimerkki epäpuhtaista profiileista

vastaaja	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	yli B2.2	Ehdotus taitotasoksi
Mariya	0	0	1	0	0	0	0	0	?
Maurice	1	0	0	0	1	0	0	0	?
Mandy	1	1	0	1	0	0	0	0	?
Mahmud	1	0	1	0	0	0	0	0	?
Miryam	0	1	1	1	0	0	0	0	?
Mike	1	1	0	0	1	0	0	0	?
Magdalene	0	1	1	0	1	1	0	0	?
Mbutu	0	0	1	1	0	0	0	0	?
Mandala	1	0	0	0	0	0	0	1	?

Kolmannessa vaiheessa kaikki mahdollinen informaatio käytetään hyödyksi uskottavien osaamistasojen määrittelemiseksi myös niille oppilaille, joiden osaamisen tasoa ei ole saatu selville puhtaiden luokitteluiden avulla. Määrittelyssä hyödynnetään testin kokonaispistemäärää ja sen jakauman muotoa. Lisäksi hyödynnetään IRT:n[124] tuomia mahdollisuuksia, mikäli käytössä on useita mittariversioita (ks. esim. Metsämuuronen 2016a; Metsämuuronen & Salonen 2016). Tavoitteena on löytää uskottavat kokonaispistejakauman pistemäärät, jotka kertovat epäpuhtaan profiilin saaneiden oppilaiden osaamisen tason taitekohdat (*cut-off*).

Ensin kullekin testattavalle etsitään taustalla oleva, latentti osaamisen taso perinteisellä IRT-mallinnuksella. Sen jälkeen etsitään taitekohtien karkeat rajat puhtaan profiilin saaneiden oppilaiden suoritusten avulla. Kolmannessa vaiheessa rajojen määrittelemisessä käytetään periaatetta, että lopullisen taitotasojakauman tulee noudattaa kutakuinkin samanlaista muotoa kuin alkuperäinenkin pistemäärien jakauma. Näin myös epäpuhtaan profiilin saaneiden oppilaiden osaamisen taso linkittyy puhtaan profiilin saaneiden oppilaiden taitotasoon. On myös mahdollista, että osa tietylle taitotasolle puhtaasti yltäneiden oppilaiden suorituksista luokittuu lopulta uudelleen, kun lisää tietoa heidän osaamisen tasostaan on saatu IRT-mallinnuksen ja kokonaispistemäärän avulla.

124 IRT (Item Response Theory) -mallinnus on modernin testiteorian keino mallintaa osion (tehtävän) vaikeustaso ja vastaajan osaamistaso suhteessa vastaajan todennäköisyyteen saada oikea vastaus ko. tehtävässä. Eri tehtäväsarjoja ei voi verrata toisiinsa suoraan, sillä ns. klassisen testiteorian tuottamat osioparametrit (vaikeustaso ja erottelukyky) riippuvat aina otoksesta. IRT-parametrit ovat puolestaan otoksesta riippumattomia. Jos siis käytössä on useita mittariversioita, ne vertaistetaan ensin samantasoisiksi hyödyntäen IRT-mallinnusta.

2 3TTW:n käyttö ymmärtämistehtävien analyysissa

Sekä ymmärtämis- että tuottamistehtävien laadinnassa huomioitiin 3TTW:n käyttö alusta alkaen. Sen mukaisesti ymmärtämistehtävät laadittiin lähtökohtaisesti eri taitotasoille painottaen hyvän osaamisen edellyttämiä taitotasoja B1.1 ja B1.2. Muutamien osioiden tasoja tarkistettiin esitestauksen perusteella (ks. luku 4.1.3). Analyysivaiheen alkaessa ei siis enää etsitty konsensusta tehtävien luokitteluista, kuten aiemmissa kielten arvioinneissa (mm. Tuokko 2009; Toropainen 2010; Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014; Hildén & Rautopuro 2014).

Puhtaiksi profiileiksi luokittui luetun ymmärtämisessä 71,1 prosenttia oppilaista (taulukko 3) ja kuullun ymmärtämisessä 73,4 prosenttia (taulukko 4), kun rajana pidettiin 60 prosentin ratkaisuosuutta.

TAULUKKO 3. Alun perin puhtaasti luokittuneiden oppilaiden osuus luetun ymmärtämisessä

	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	yli B2.2	% oppilaista
alle A1.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3
A1.3	1	0	0	0	0	0	0	0	0,4
A2.1	1	1	0	0	0	0	0	0	1,5
A2.2	1	1	1	0	0	0	0	0	3,2
B1.1	1	1	1	1	0	0	0	0	1,6
B1.2	1	1	1	1	1	0	0	0	1,6
B2.1	1	1	1	1	1	1	0	0	16,4
B2.2	1	1	1	1	1	1	1	0	36,1
yli B2.2	1	1	1	1	1	1	1	1	10,0

TAULUKKO 4. Alun perin puhtaasti luokittuneiden oppilaiden osuus kuullun ymmärtämisessä

	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	yli B2.2	% oppilaista
alle A1.3	0	0	0	0	0	0	0	0	1,5
A1.3	1	0	0	0	0	0	0	0	0,5
A2.1	1	1	0	0	0	0	0	0	2,1
A2.2	1	1	1	0	0	0	0	0	3,5
B1.1	1	1	1	1	0	0	0	0	3,2
B1.2	1	1	1	1	1	0	0	0	1,2
B2.1	1	1	1	1	1	1	0	0	21,6
B2.2	1	1	1	1	1	1	1	0	33,9
yli B2.2	1	1	1	1	1	1	1	1	5,8

Taitotason B2.2 ylittävälle tasolle ei luotu tehtäviä siksi, että kokeen avulla haluttiin saada ensisijaisesti tietoa hyvän osaamisen tason saavuttamisesta. B2.2-tason ylittävä taso määriteltiin siten, että ne oppilaat, jotka saivat B2.2-tasoisista tehtävistä kaikki oikein (100 %:n ratkaisuosuus), luokiteltiin tasolle yli B2.2. Näitä oppilaita oli lukemisen ymmärtämisen osa-alueella kymmenen prosenttia ja kuullun ymmärtämisen osa-alueella kuusi prosenttia.

Kolmannessa vaiheessa alustava luokittelu antoi kohtuullisen kuvan siitä, missä taitotasojen rajojen tulisi olla, kun otettiin huomioon puhtaasti luokittuneet oppilaat ja heidän summapistemääränsä (taulukot 5 ja 6). Luokat alle A1.3 ja A1.3 yhdistettiin luokaksi A1.3 tai alle, koska tapauksia oli niin vähän. Taulukosta 5 huomataan, että kaikilla raja-alueilla oppilaiden taitotason jakaumat menivät osittain päällekkäin. Tällöin päätöksiä jouduttiin tekemään sen suhteen, pitäisikö esimerkiksi pistemäärän 15 saaneet laskea tasolle A2.1 vai A2.2. Yksi heistä sijoittui myös tasolle B1.1. Kaikki vaihtoehdot olisivat voineet olla perusteltuja, mutta tasolle A2.2 sijoittuneiden oppilaiden kokonaisjakauman suurimmat frekvenssit puolsivat pistemäärän 15 sijoittamista mieluummin tasolle A2.2 kuin tasolle A2.1. Kun mukaan otettiin myös ne oppilaat, joita ei saatu luokiteltua "puhtaasti" ja verrattiin taitotason jakaumaa alkuperäiseen pistemääräjakaumaan, rajakohdat tarkentuivat hieman.

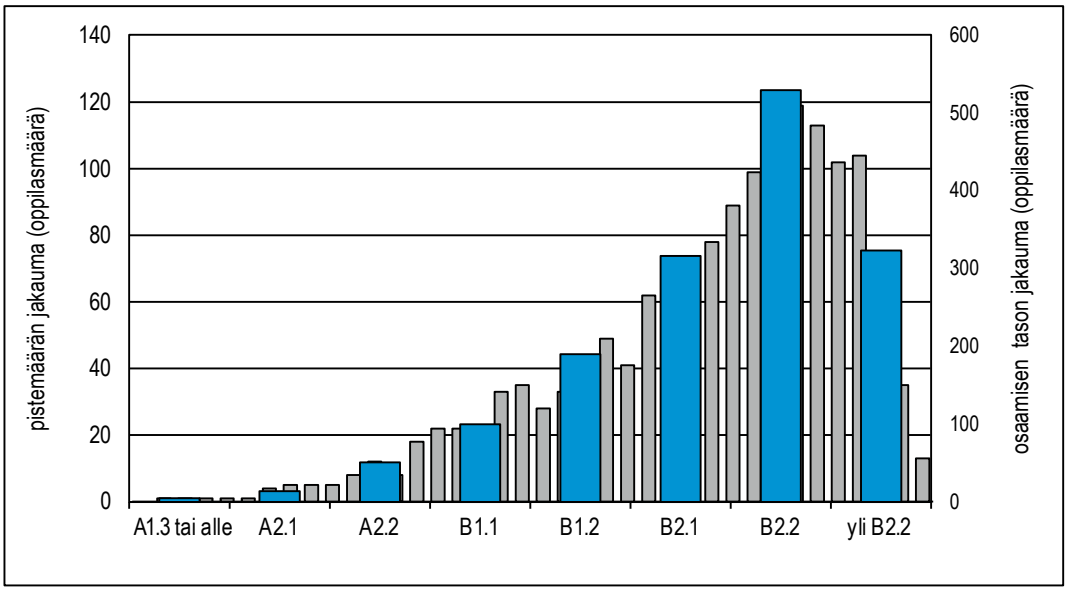
TAULUKKO 23. Taitotasorajojen määrittyminen luetun ymmärtämisessä

		Oppilasmäärät alustavilla taitotasoilla										
piste-määrä	ratkaisu-prosentti	A13 tai alle	A21	A22	B11	B12	B21	B22	>B22	ei luokkaa	ehdotus	yht
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	0
1	2,2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	1
2	4,4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	1
3	13,3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	1
4	22,2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	1
5	26,7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	1
6	31,1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	A13 tai <	4
7	33,3	2	3	0	0	0	0	0	0	0	A21	5
8	35,6	1	1	1	0	0	0	0	0	2	A21	5
9	37,8	0	1	1	0	0	0	0	0	3	A21	5
10	40,0	0	1	4	0	0	0	0	0	3	A21	8
11	42,2	1	2	2	1	0	0	0	0	6	A21	12
12	44,4	0	2	4	0	0	0	0	0	2	A21	8
13	46,7	0	2	7	1	0	0	0	0	8	A22	18
14	48,9	0	0	8	0	0	0	0	0	14	A22	22
15	51,1	0	5	6	1	0	0	0	0	10	A22	22
16	53,3	0	3	6	1	0	0	0	0	13	A22	23
17	55,6	0	2	6	5	0	0	0	0	20	B11	33
18	57,8	0	0	2	3	1	0	0	0	29	B11	35
19	60,0	0	0	1	2	0	0	0	0	25	B11	28
20	62,2	0	0	0	2	3	0	0	0	28	B11	33
21	64,4	0	0	0	6	3	4	0	0	31	B12	44
22	66,7	0	0	0	1	5	6	0	0	37	B12	49
23	68,9	0	0	0	1	4	10	0	0	26	B12	41
24	71,1	0	0	0	0	7	16	2	0	37	B12	62
25	73,3	0	0	0	0	1	23	1	0	38	B21	63
26	75,6	0	0	0	0	0	28	8	0	36	B21	72
27	77,8	0	0	0	0	1	36	15	0	26	B21	78
28	80,0	0	0	0	0	0	38	33	1	17	B21	89
29	82,2	0	0	0	0	0	31	58	3	7	B21	99
30	84,4	0	0	0	0	0	25	68	2	14	B22	109
31	86,7	0	0	0	0	0	22	81	10	6	B22	119
32	88,9	0	0	0	0	0	8	84	19	2	B22	113
33	91,1	0	0	0	0	0	4	78	20	0	B22	102
34	93,3	0	0	0	0	0	0	76	28	0	B22	104
35	95,6	0	0	0	0	0	0	38	31	0	>B22	69
36	97,8	0	0	0	0	0	0	9	26	0	>B22	35
37	100,0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	>B22	13
yhteensä		10	23	49	24	25	251	551	153	441		1528
% oppilaista		0,6	1,506	3,2	1,572	1,6	16,44	36,1	10,0	28,9		100

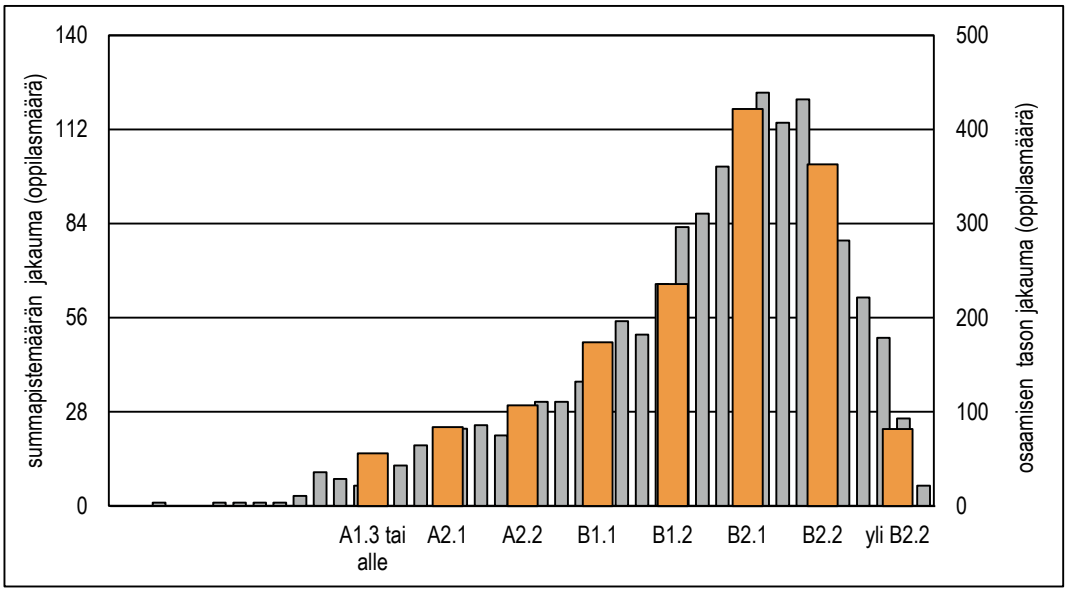
TAULUKKO 6. Taitotasorajojen määrittyminen kuullun ymmärtämisessä

		Oppilasmäärät alustavilla taitotasoilla										
piste-määrä	ratkaisu-prosentti	A13 tai alle	A21	A22	B11	B12	B21	B22	>B22	ei luokkaa	ehdotus	yht.
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	0
1	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	0
2	5,0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	1
3	7,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	0
4	10,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	0
5	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	A13 tai <	1
6	15,0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	1
7	17,5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	A13 tai <	1
8	20,0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	A13 tai <	1
9	22,5	0	1	0	0	0	0	0	0	2	A13 tai <	3
10	25,0	6	0	0	0	0	0	0	0	4	A13 tai <	10
11	27,5	7	0	0	0	0	0	0	0	1	A13 tai <	8
12	30,0	4	0	0	0	0	0	0	0	2	A13 tai <	6
13	32,5	3	2	1	0	0	0	0	0	6	A13 tai <	12
14	35,0	3	1	1	0	0	0	0	0	7	A13 tai <	12
15	37,5	1	4	4	0	0	0	0	0	9	A21	18
16	40,0	2	3	0	0	0	0	0	0	14	A21	19
17	42,5	0	5	4	0	0	0	0	0	14	A21	23
18	45,0	0	7	5	0	0	0	0	0	12	A21	24
19	47,5	2	4	4	0	0	0	0	0	11	A22	21
20	50,0	0	3	9	3	0	0	0	0	9	A22	24
21	52,5	0	1	6	2	0	0	0	0	22	A22	31
22	55,0	0	1	9	8	0	0	0	0	13	A22	31
23	57,5	0	1	7	10	2	1	0	0	16	B11	37
24	60,0	0	0	3	2	4	1	0	0	21	B11	31
25	62,5	0	0	1	9	6	4	0	0	35	B11	55
26	65,0	0	0	0	9	5	10	0	0	27	B11	51
27	67,5	0	0	0	6	0	23	4	0	33	B12	66
28	70,0	0	0	0	1	2	34	10	0	36	B12	83
29	72,5	0	0	0	0	0	39	15	0	33	B12	87
30	75,0	0	0	0	0	0	57	22	2	20	B21	101
31	77,5	0	0	0	0	0	40	32	0	12	B21	84
32	80,0	0	0	0	0	0	41	62	3	17	B21	123
33	82,5	0	0	0	0	0	40	54	6	14	B21	114
34	85,0	0	0	0	0	0	19	92	3	7	B22	121
35	87,5	0	0	0	0	0	15	76	6	4	B22	101
36	90,0	0	0	0	0	0	6	60	13	0	B22	79
37	92,5	0	0	0	0	0	0	50	12	0	B22	62
38	95,0	0	0	0	0	0	0	29	21	0	>B22	50
39	97,5	0	0	0	0	0	0	10	16	0	>B22	26
40	100,0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	>B22	6
yhteensä		31	33	54	50	19	330	516	88	441		1527
% oppilaista		2,0	2,2	3,5	3,3	1,2	21,7	33,9	5,8	28,9		100

Kolmannen vaiheen lopuksi, alustavan luokittelun jälkeen, taitotasojen jakaumaa verrattiin graafisesti alkuperäiseen pistejakaumaan (kuviot 1 ja 2).



KUVIO 1. Luetun ymmärtämisen kokonaispistemäärän ja taitotasoluokkien jakaumien vertailu



KUVIO 2. Kuullun ymmärtämisen kokonaispistemäärän ja taitotasoluokkien jakaumien vertailu

Mikäli jakaumien muodot eivät olisi vastanneet toisiaan, taitotasojakauma ei olisi ollut uskottava. Pienillä rajojen korjaamisella päädyttiin kuvioissa 1 ja 2 näkyviin taitotasojen jakaumiin, jotka vastaavat varsin hyvin ymmärtämistehtävien alkuperäistä pistejakaumaa: aineiston painopiste todella oli korkeissa taitotasoluokissa, joten ymmärtämistaitojen hyvää tai erinomaista osaamista osoittaneita oppilaita oli huomattavan paljon.

3 Kirjoittamisen ja puhumisen taitotasojen yhdenmukaistaminen

Kirjoittamisen ja puhumien taitotaso mitattiin holistisesti opettajan arvioiman kokonaistaitotason mukaisesti. Opettajien käyttämät asteikot poikkesivat toisistaan kirjoittamisessa ja puhumisessa. Ne poikkeisivat myös lukemisen ja kuullun ymmärtämisen kokeen taitotasoasteikosta sen suhteen, että alimpia ja ylimpiä taitotasoja ei luokiteltu tehtäviin perustuen. Kirjoittamisessa taitotasoluokitus kattoi tasot alle A1.3 – B2.1 tai yli ja puhumisessa tasot alle A2.1 – B2.2 tai yli. Vastaavasti luetun ja kuullun ymmärtämisen tehtävät luokittuivat tasolta alle A1.3 tasolle B2.2 tai yli. Kokonaistaitotasoa arvioitaessa oli kuitenkin oleellista, että kaikkien osa-alueiden taitotasoluokitus on kuvattu samalla asteikolla. Niinpä kirjoittamisen taso B2.1 tai yli purettiin tasoiksi B2.1, B2.2 ja yli B2.2 kirjoittamistehtävien taitotasoista muodostetun kokonaispistejakauman perusteella[125], ja vastaavasti puhumisen taitotasoluokka alle A2.1 purettiin tasoiksi A2.1 ja A1.3 tai alle.

4 Lopullisen kokonaistaitotason määrittäminen

Kielen osa-alueiden kokeiden tulosten perusteella oppilaille syntyi osaamisen taitotasoprofiili, joka joillakin oppilailla oli epätasainen: joku oppilas voi olla parempi puhumisessa, toinen taas luetun ymmärtämisessä. Oppilaiden kouluarvosana muodostuu kuitenkin kokonaisuutena kaikista osa-alueista yhteensä sekä lisäksi muista päättöarvioinnin kriteereistä (ks. luku 3.2.2). Neljän osa-alueen suoritusten perusteella kullekin oppilaalle muodostettiin kokonaistaitotaso niin, että kukin osa-alue painottui samanarvoisesti. On kuitenkin syytä muistaa, että puhumisen osa-alueen arviointi perustui pienempään otokseen (52,4 % oppilaista) kuin muiden osa-alueiden arviointi. Jokaiselle oppilaalle muodostettiin kokonaistaitotaso käytettävissä olevan tiedon pohjalta. Jokaisen oppilaan kokonaistaitotaso perustuu vähintään *kolmen* osa-alueen keskiarvoon. Tuloksia tulkittaessa ja verrattaessa esimerkiksi opettajan antamaan arvosanaan on hyvä pitää mielessä, että oppilaiden kokonaistaitotason arvioiminen ei ole täysin yksiselitteistä (vrt. Tuokko 2009, 40).

Kokonaistaitotason laskemiseksi tehtiin kaksi muuttujaa: toinen tarkempi ja toinen puhtaiksi taitotasoiksi luokiteltu. Yleisesti raportissa käsitellään tarkempaa taitotasoluokkaa – järjestyspisteiden keskiarvoja – ja jälkimmäistä vain aineiston havainnollistamisessa frekvensseinä tai kuvina. Keskiarvomuuttujaa käytettäessä oppilaat voidaan jakaa 43 eri tasolle; karkeampi luokittelu pystyy jakamaan oppilaat seitsemään ryhmään.

125 Kolmessa eritasoisessa kirjoitustehtävässä oppilaille annettiin pisteitä sen mukaisesti, mikä heidän taitotasonsa oli ko. tehtävissä. Taitotason luokkia käsiteltiin kuin perinteistä järjestysasteikollista muuttujaa (0–6), jossa 0 vastaa taitotasoa *A1.3 tai alle* ja 6 tasoa *B2.2*. Eri tehtävien pistemäärät laskettiin yhteen ja näin muodostui pistejakauma, jonka muodon perusteella asetettiin taitotasolle jakokohdat, joilla taitotason jakauma saatiin vastaamaan pistejakaumaa – samaan tapaan kuin 3TTW:ssä tehdään toiseen suuntaan, vrt. menettely luetun ja kuullun ymmärtämisessä.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. 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 koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi keväällä 2015 suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa. Arviointiin osallistui 1 530 oppilasta 242 koulusta. Arvioinnin kohteena oli oppilaiden kielen osaaminen, jonka hyvää tasoa kuvaavat kielitaidon tasojen kuvausasteikon tasot B1.1–B1.2. Raportissa kuvataan, miten oppilaat saavuttivat luetun ymmärtämisen, kuullun ymmärtämisen, kirjoittamisen ja puhumisen tavoitteet ja mitkä taustatekijät olivat yhteydessä heidän osaamiseensa. Lisäksi raportissa tarkastellaan muun muassa opettajien arviointitoimintaa ja kouluja monikielisten oppilaiden oppimisympäristönä.

ISBN 978-952-206-333-5 (nid.)
ISBN 978-952-206-334-2 (pdf)

ISSN 2342-4176 (Painettu)
ISSN 2342-4184 (Verkkojulkaisu)
ISSN-L 2342-4176

9 789522 063335

Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI
Puhelinvaihde: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi