

## **Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa?**

### **1 Johdanto**

Valtioneuvoston kanslian toimeksiannon mukaisesti olen laatinut katsauksen peruskoulun ja lukion (ylioppilastutkinnon) osaamistasosta opiskeltaessa suomea ja ruotsia äidinkielenä ja toisina kotimaisina kielinä (toisina kansalliskielinä). Katsaus perustuu tässä esitettävään laajempaan selvitykseen.

Opetuksen keskeisenä tavoitteena pidetään tavallisesti yksilön kasvua ja kehitystä, ja tätä arvopohjaa määritellään opetusta koskevissa laeissa ja asetuksissa. Sitä täsmennetään opetussuunnitelman perusteissa ja ainekohtaisissa tavoitteissa. Koulutuksen odotetaan nykyisin myös edistävän yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja taloudellisia tavoitteita. Yhdeksi nykyajan prioriteetiksi on yleismaailmallisesti noussut pyrkimys siihen, että valtiot ja niiden kansalaiset pystyvät käyttämään täysipainoisesti hyväksi jatkuvasti kansainvälistyvää maailman taloutta. Tämän edellytyksenä pidetään korkeatasoista ja tason säilymisen takaavaa koululaitosta, jossa on varmistettu koulutusmahdollisuuksien mahdollisimman suuri tasapuolisuus ja jossa pyritään koulutuksen jatkuvaan tehostamiseen.

Tämän suuntauksen mukaisesti on korostettu, että koulutuspolitiittinen suunnittelu ja päätöksenteko tarvitsevat tuekseen arviointitietoa koulutusjärjestelmän toimivuudesta (koulutusindikaattoreita). Useissa maissa on viime vuosikymmeninä luotu kansallisia koulutuksen arviointijärjestelmiä. Näin on tapahtunut myös Suomessa. Kansallisten arviointien lisäksi on pidetty tärkeänä saada kansainvälistä vertailutietoa. Keskeinen toimija on OECD:n PISA-järjestelmä (Progress in Student Assessment).

Koulutuksen arvioinnissa on periaatteessa useita toimintatapoja. Opettajat ovat siinä keskeisiä toimijoita. He tuntevat parhaiten oppilaat ja näiden kehityksen. Vaikka opettajat ovat tärkeä arviointitiedon lähde, heidän arviointinsa eivät aina ole riittävän yhdenmukaisia osittain tavoitteiden tulkinnanvaraisuuden ja osittain arvioinnin vaikeuden vuoksi. Valtakunnalliset kokeet ja tutkinnot ovat toinen yleinen arviointitiedon lähde. Ylioppilastutkinto on tällainen valtakunnallinen koe, mutta se toimii pääasiassa yksilöiden osaamistason testinä, ei järjestelmän arviointivälineenä. Se tuottaa todistuksen, jossa kokelaat sijoitetaan paremmuusjärjestykseen mahdollisimman yhteismitallisesti. Kolmas lähde on tilastollisesti edustaviin oppilasotoksiin perustuvat kansalliset ja kansainväliset arvioinnit, joita toteutetaan tietyin aikavälein. Tällaiset kansalliset arvioinnit ovat päälähteenä tässä katsauksessa.

Seuraavassa toistan ensin valtioneuvoston kanslian toimeksiannosta laatimani lyhyen arvioinnin ja tämän jälkeen esitän, mihin arviointituloksiin yhteenvedo perustuu. Tarkoituksena on helpottaa lukijaa saamaan tarkemman kuvan siitä, mihin tiiviimpi arvio

osaamistasosta perustuu. Aluksi esitän käytettäviin lähteisiin perustuvan arvion peruskoulun ja lukion (ylioppilastutkinnon) osaamistasosta opiskeltaessa suomea ja ruotsia äidinkielenä ja toisena kotimaisena kielenä (toisena kansalliskielenä). Esitän myös muutamia näkökohtia tuloksiin vaikuttaneista tekijöistä.

Tämän lisäksi esittelen tutkimustietoa siitä, miten opettajat ovat arvioineet oppilaille esitettyjen kokeiden soveltuvuutta ja miten oppilaat suhtautuvat kyseisen aineen opiskeluun sekä miten he arvioivat omaa oppimistaan. Tarkastelen oppilaiden käsityksissä ja asenteissa muutamien viime vuosikymmenten aikana todettuja muutoksia.

Pohdiskelen myös kielenoppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja nostan esille erityisesti motivaation ja asenteet ja pyrin valaisemaan niiden monitahoisuutta.

Lopuksi esitän arviointiin liittyviä reunaehtoja ja rajoituksia ja esittelen muutamia omakohtaisia näkemyksiä arvioinneista ja niiden viitoittamista toimenpiteistä sekä muutamia näkemyksiä kielenopetuksen kehittämisestä.

## **2 Valtioneuvoston kanslian toimeksiannosta laadittu osaamistason arviointi**

Opetushallitus toteuttaa useissa aineissa pääasiassa *peruskoulun päättövaiheessa* ns. kansallisia arviointeja, joissa käytetään tilastollisesti edustavia oppilasotoksia. Niissä arvioidaan myös suomen- tai ruotsinkielisten oppilaiden *äidinkielen ja toisen kotimaisen kielen (ruotsi tai suomi)* osaamistasoa. Toisia kotimaisia kieliä opiskellaan alakoulusta lähtien A1-kielenä (608 tuntia) tai A2-kielenä (456) tuntia tai yläkoulusta lähtien B-kielenä (228 tuntia). Käytännössä kaksikieliset oppilaat voivat A-kielenä opiskella myös vaativampaa äidinkielenomaista suomea (*modersmålsinriktad finska*).

Äidinkielten arvioinnissa testataan lukemista, kirjoittamista ja kielentuntemusta (sanasto, peruskäsitteet). Toisen kotimaisen kielen (ruotsi tai suomi) arvioinnissa testataan lisäksi kuuntelemista ja puhumista.

*Ylioppilastutkinrossa* suomen ja ruotsin äidinkielen osaamistasoa testataan vain kirjoituskokeella, joka uudistettiin vuonna 2007. Toisen kotimaisen kielen (ruotsi ja suomi) lukijat voivat valita A- tai B-tason ylioppilaskokeen, jossa mitataan lukemista, kuuntelemista, kirjoittamista ja kielentuntemusta. Puhumista sen sijaan ei testata. Ammatillisessa koulutuksessa ei ole vastaavaa arviointijärjestelmää.

Tässä esitetty osaamistason arviointi perustuu lähinnä tuoreimpiin kansallisiin arviointeihin, mutta kehityssuuntia kuvattaessa on hyödynnetty myös aiempia arviointikertoja. Yksiselitteistä osaamistason arviota ei useista syistä ole mahdollista esittää; kehityssuuntien arviointi sen sijaan on helpompaa ja luotettavampaa. Arviointien tiiviissä kuvauksessa painottuu väistämättä keskimääräinen osaaminen. Osalla oppilaista on sitä parempi tai heikompi osaamistaso.

*Peruskoulussa* suomen ja ruotsin äidinkielen lukutaitoa voidaan pitää keskimäärin kohtalaisen hyvänä, kirjoittamisen ja kielentuntemuksen tasoa keskimäärin tyydyttävänä.

*Ylioppilastutkinnossa* äidinkielen kirjoitustaito on heikentynyt 1990-luvun puolivälistä lähtien.

*Toisen kotimaisen B-ruotsin* osaamistaso on *peruskoulussa* heikko tai korkeintaan välttävä. Noin puolet oppilaista ei pääse varsin alhaisellekaan peruskielitaidon tavoitetasolle, jolla selviäisi tyydyttävästi arkielämän tilanteissa. Erityisesti kirjoittaminen ja puhuminen tuottivat vaikeuksia: kirjoittamisessa ilman arviointikelpoista tulosta jäi 14 prosenttia oppilaista, puhumisessa 18 prosenttia. Tyttöjen osaamistaso oli merkittävästi poikia parempi. *Ylioppilastutkinnossa* B-ruotsin osaamistaso on tuntuvasti heikentynyt. Ylioppilasarvosanojen pisterajoja on jouduttu alentamaan tuntuvasti sekä ylä- että alapäässä. Nykyisin B-ruotsin kirjoittaa noin kaksi kolmasosaa kokelaista.

*Peruskoulussa* ruotsinkielisten oppilaiden A-suomen osaamistaso on puhumisessa keskimäärin hyvä, kirjoittamisessa, kuuntelemisessa ja lukemisessa kohtalaisen hyvä ja kielen-tuntemuksessa tyydyttävä. Äidinkielenomaista suomea opiskelleiden taso on keskimäärin hyvä. *Ylioppilastutkinnossa* A-suomen keskimääräinen osaamistaso on kohtalaisen hyvä, kirjoittamisessa jopa hyvä.

*Yhteenvetona* voidaan todeta, että äidinkielen lievästä tason laskusta huolimatta osaamistaso on säilynyt peruskoulussa olennaisesti samana 2000-luvulla. Äidinkielen osaamistaso peruskoulussa on keskimäärin kohtalaisen hyvä. Lukiossa äidinkielen osaamistasosta on arviointitietoa vain kirjoittamisesta, jonka taso ylioppilaskokeessa on heikentynyt ja on lähinnä keskimäärin tyydyttävä. Toisen kotimaisen B-ruotsin osaamistaso on peruskoulussa keskimäärin korkeintaan välttävä. Se ei anna peruskoulun jälkeen riittävää pohjaa toisen asteen opintoihin, ja tämä heijastuu myöhemmin mm. korkeakoulujen kieliopintoihin. A-suomen osaamistaso on keskimäärin varsin hyvä.

Koulujen välisessä osaamistasossa esiintyy enimmillään suurehkoja eroja. Alueellisia eroja sen sijaan ei esiinny samassa määrin: äidinkielisissä ja toisissa kotimaisissa kielissä paremmin ja huonommin suoriutuvia kouluja on esimerkiksi sekä idässä että lännessä. Poikkeuksena on A-suomi, jossa ero etelärannikon ja ruotsinkielisen Pohjanmaan välillä on tuntuva.

Sekä peruskoulun arvioinneissa että ylioppilastutkinnossa on todettu sama kehityssuunta: tyttöjen suoritustaso on äidinkielessä parempi kuin poikien. Sama ero esiintyy myös peruskoulun B-ruotsissa mutta ei ylioppilaskokeessa. A-suomessa ei myöskään ole mainittavaa eroa.

Osaamistaso on yhteydessä opiskelun määrään ja riippuu siitä, saavatko oppilaat riittävästi hyvätasoista opetusta ja käyttävätkö he sitä hyväkseen aktiivisesti ja pitkäjänteisesti. Yhtenä syynä B-ruotsin heikkoon osaamistasoon on, että sitä opiskellaan peruskoulussa vain 228 tuntia. Ruotsia on harvoin tarjolla A-kielenä. Äidinkielen kirjoittamisen tason lasku ylioppilastutkinnossa johtuu osittain siitä, että monet kokelaat ovat suorittaneet vain vähimmäismäärän kursseja. Alhaista B-ruotsin osaamistasoa ja lukion äidinkielen taso tulisi parantaa, ja se edellyttää myös opiskeluajan lisäämistä. A-suomen oppimistulosten suuri alueellinen ero asettaa haasteen myös opetuksen kehittämiseksi.

Oppimistason seuranta hankaloittaa, että perusopetuksessa kotimaisten kielten arviointi ei ole riittävän säännöllistä ja että ylioppilastutkinnolla ei ole toimivaa osaamistason seurantarjestelmää.

### **3 Kansallisten arviointien ja ylioppilastutkinnon antia**

#### **3.1 Yleistä taustaa**

Peruskoulun kielitaidon tasoa koskevaa arviointitietoa on käytettävissä jo 1960-luvun loppupuolelta, jolloin kielitaidon tasoa arvioitiin kokeiluperuskouluissa. Arvioinnit tehtiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tutkimuslaitoksessa silloisen kouluhallituksen toimeksiannosta ja rahoituksella. Tämän katsauksen laatija osallistui usean vuoden ajan kyseiseen arviointitoimintaan. Tämä arviointitoiminta siirtyi opetushallitukselle, kun sen tehtävät määriteltiin uudelleen vuonna 1991.

Opetushallituksen peruskoulua koskevissa kansallisissa arvioinneissa on vuoden 1999 jälkeen toteutettu viisi arviointia äidinkielessä (suomi ja ruotsi) ja kaksi arviointia toisessa kotimaisessa kielessä (suomi ja ruotsi). Vastaavaa arviointia ei tehdä lukiotasolla eikä ammatillisessa koulutuksessa.

Lukion osalta tason arviointi perustuu ylioppilastutkintolautakunnan toimintaan osallistuneiden tutkijoiden selvityksiin, joista osa on julkaistu ja osa julkaisematonta.

Kansainvälistä vertailutietoa on käytettävissä äidinkieltä koskevista kansainvälisistä ja kotimaisista julkaisuista. Uusin tietolähde on OECD:n PISA-raportit (Progress in International Student Assessment; PISA luotiin vuonna 1997).

Molempien äidinkielten kansallisissa arvioinneissa on käytetty pitkälti samaa toimintamallia, mikä edesauttaa tulosten vertailemista ja mahdollistaa myös niiden taustatekijöiden vertailemisen. Menettely lisää myös tulosten yleistettävyyden mahdollisuuksia.

Vuoden 2010 kokeiden tehtävät liittyivät sekä lukemiseen, kirjallisuuden ja tekstien tuntemukseen että kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemukseen ja erityisesti kirjoittamiseen.

Arvioinnit ovat kohdistuneet pääasiassa peruskoulun päättövaiheeseen, ja kokeissa on käytetty osittain rinnakkaisia (osin käännettyjä tai muokattuja) tehtäviä, mikä edesauttaa taitotason seuranta tärkeässä perus- ja toisen asteen nivelkohdassa. Tämän lisäksi on tarkasteltu oppimisen kehittymistä testaamalla samoja oppilaita 7. ja 9. luokalla ja käyttämällä osittain samoja tehtäviä.

Olen tutustunut sekä suomenkielisiin että ruotsinkielisiin perusasteen kansallisten arviointien äidinkielen kokeisiin, ja käsitykseni mukaan kokeet eivät ole helppoja vaan pikemminkin kohtalaisen vaativia. Myös toisten kotimaisten kielten (ruotsi, suomi) kokeiden vaatimustasot ovat mielestäni asianmukaiset. Olen ottanut tämän huomioon osaamistasoa arvioidessani.

Tässä vaiheessa on paikallaan muutama sana arvioinnin tarkkuudesta. Jo sana ”arviointi” tuo esiin keskeisen haasteen: osaamistason testaaminen ja arvioiminen ei ole yksiselitteistä eikä täysin tarkkaa. Kaikkeen osaamisen testaamiseen liittyy väistämättä mittausrvirhettä, jonka suuruus voi vaihdella eri syistä. Osaamistason mittaaminen poikkeaa tuntuvasti esimerkiksi pituuden, painon ja nopeuden mittaamisesta ja on paljon alttiimpi mittausvirheelle. Lisäksi yleensä ei ole mahdollista testata kuin osa kaikesta kyseeseen tulevasta laajemmasta sisällöstä. Suoritusten arviointi ei sekään yleensä ole yksiselitteistä, ja siksi arvostelu voi vaihdella. Näistä yllä mainituista syistä kaikki arviointi on tiettyssä määrin tulkintaa, ja tämä koskee siis myös tätä selvitystä. Palaan tähän problematiikkaan katsauksen lopussa ja esitän joitakin näkökohtia siitä, miten arvioinnin laatua voitaisiin parantaa

Kansallisissa arvioinneissa on käytetty menetelmää, joka perustuu siihen, kuinka suuri osa (%) maksimipistemäärästä on saavutettu keskimäärin vertailtaessa tyttöjen osaamistasoa poikien osaamistasoon ja vertailtaessa tuloksia eri puolilla maata ja erilaisissa kunnissa. Suhteellisen ratkaisuprosentin perusteella tulokset luokitellaan heikoiksi, välttäviksi, kohtalaisiksi, tyydyttäviksi, hyviksi ja kiitettäväksi. Prosenttiosuus riippuu kokeiden vaikeustasosta. Jos kokeet ovat eri ajankohtina pääosin samanlaiset, tulosten pieni parannus tai heikennys mahtuu yleensä virhemarginaalin sisään (vrt. puolueiden kannatusta koskevat mielipidetiedustelut). Toinen tekninen ongelma on se, että ns. keskivirhe on kansallisten arviointien kaltaisissa kokeissa (pääasiassa niiden suppeuden vuoksi) niin suuri, että neljä tasoluokkaa lienee perustellumpi kuuden tasoluokan sijasta.

Nämä näkökohdat osaltaan osoittavat, kuinka haastava tämän arvioinnin tekeminen on.

## **3.2 Perusopetus**

Perusopetuksen osalta voidaan edellä esitetyin varauksin todeta seuraavaa:

### **3.2.1 Äidinkieli (suomi ja ruotsi)**

- 1) PISA-arviointien mukaan molemmissa äidinkielissä on kansainvälisesti katsottuna erittäin hyvä lukutaito. Vuoden 2000 tasoon verrattuna vuonna 2009 oli todettavissa vähäistä laskua. Tyttöjen tulos poikiin verrattuna on Suomessa selvästi parempi, ja ero on kymmenessä vuodessa edelleen jossakin määrin kasvanut. Myös koulujen välinen ero, vaikka se on kansainvälisesti pieni, on jossakin määrin kasvanut.
- 2) Myös äidinkielten kansalliset arvoinnit peruskoulun päättövaiheessa (1999, 2011, 2003, 2005, 2010) antavat PISA-arviointia vastaavan tuloksen lukutaidon osalta. Lukutaitoa voidaan pitää keskimäärin melko hyvänä. Tyttöjen ja poikien välinen suoritustasoero on melko suuri.
- 3) Kansallisissa arvioinneissa mitataan myös kirjoittamista ja kielen tuntemusta (sanasto, peruskäsitteet). Kirjoittamisen tasoa voidaan pitää keskimäärin tyydyttävänä. Kirjoittamistaidossa on hyvin selkeä ero tyttöjen hyväksi. Myös kielentuntemusta voidaan pitää tyydyttävänä. Ero tyttöjen hyväksi on kohtalaisen suuri.
- 4) Suomenkieliset oppilaat suorituivat jossakin määrin ruotsinkielisiä paremmin kielille yhteisissä (vastaavissa) tehtävissä.

- 5) Yhteisten tehtävien perusteella voidaan todeta oppimistulosten selvästi parantuneen molemmassa äidinkielissä yläkoulun alkuvaiheesta sen loppuvaiheeseen vuosina 2007–2009: 15–18 prosenttiyksikön nousu ratkaisuprosenteissa.
- 6) Päätövaiheen arvioinneissa ei todettu mainittavia eroja verrattaessa tilannetta v. 2005 ja v. 2009.
- 7) Kouluarvosanojen ja koetulosten vastaavuudessa todettiin suuria eroja. Arvostelukäytänteiden vaihtelua voidaan pitää ongelmana, johon on syytä kiinnittää huomiota.
- 8) Kumpikin äidinkieli on oppilaiden mielestä vain kohtalaisen kiinnostava ja hyödyllinen oppiaine.

### **3.2.2 Toinen kotimainen kieli (ruotsi): kansallisten arviointien tuloksia (2001, 2008)**

- 1) Ruotsin (toisen kotimaisen kielen) oppimistuloksia on arvioitu kaksi kertaa: vuonna 2001 arviointi kohdistui sekä A1- että B1-oppimäärään ja vuonna 2008 pelkästään B1-oppimäärään.
- 2) Kansallisissa arvioinneissa on mitattu tekstin ja puheen ymmärtämistä, puhumista, kirjoittamista ja kielen rakenteen hallintaa.
- 3) B-ruotsia on opiskeltu 3 vuotta (6 vuosiviikkotuntia eli yhteensä 228 tuntia) ja A-ruotsia on opiskeltu 7 vuotta (16 vvt eli yhteensä 608 tuntia). Arvioinneissa on noudatettu paljolti samaa menetelmää, mikä helpottaa tulosten vertailua.
- 4) 85 % opettajista katsoi vuoden 2008 kuullun ymmärtämisen kokeen vaikeustason kohtalaisen tai hyvin sopivaksi. Vastaava arvio luetun ymmärtämisen kokeesta oli 80 %, kieliopillisten rakenteiden kokeessa 96 %, puhumisen kokeessa 55 % ja kirjoittamisen kokeessa 95 %.
- 5) Koko kokeessa 27 % oppilaista arvioitiin saavuttaneen tason, joka opetussuunnitelman mukaan vastaa hyvää arvosanaa (8), tätä heikompia suorituksia oli 41 % ja tätä parempia 32 % oppilaista
- 6) B1-ruotsin kokeen tulosten havaittiin heikentyneen vuodesta 2001 vuoteen 2008: kuullun ymmärtäminen 2 prosenttiyksikköä, luetun ymmärtäminen 6 prosenttiyksikköä ja kieliopilliset rakenteet 10 prosenttiyksikköä. Tarkasteltaessa 21:tä yhteistä osiota havaittiin, että 16 osiota osattiin heikommin vuonna 2008 (10 osiossa yli 5 prosenttiyksikön heikennys) ja 5 osiossa todettiin parannusta.
- 7) Toisten kotimaisten kielen osalta tilanne ei ole yhtä lailla samansuuntainen kuin äidinkielten osalta. Osaamistaso on selvästi alhaisempi ruotsin kielessä kuin suomessa.
- 8) A1- ja B1-ruotsin kokeissa oli 8 kuullun ja luetun ymmärtämistä mittaavaa yhteistä tehtävää, joissa A1-kurssin oppilaat menestyivät johdonmukaisesti paremmin: heidän ratkaisuprosenttinsa oli keskimäärin 18 prosenttiyksikköä parempi. Vastaava luku oli 15 kieliopillisten rakenteiden osalta ja puhumisen osalta 19.
- 9) B-ruotsin oppimäärän tavoitetasoa luonnehditaan peruskielitaidon alkuvaiheeksi, jolla selviää tyydyttävästi jokapäiväisen elämän tilanteissa. Noin 42 % oppilaista jäi tekstin ja puheen ymmärtämisen tavoitetasosta, joka on jo sinällään varsin alhainen. Taso oli tuntuvasti heikempi puhumisessa ja kirjoittamisessa, joissa tämän tavoitetason alapuolelle jäi 50–65 % oppilaista. Kirjoittamisessa kokonaan ilman arviointikelpoista

tulosta jäi 14 % oppilaista ja puhumisessa 18 %, ja tämä koskee erityisesti poikia. Taso on siten varsin heikko.

- 10) Ruotsin kielen osaamisessa todettiin koulujen välillä suuria tasoeroja, mutta alueiden välillä ei ollut samansuuruista eroa (esimerkiksi idässä tai lännessä).
- 11) Vuodesta 2001 vuoteen 2008 ruotsin kielessä oli tapahtunut myös tason laskua: kuullun ymmärtämisessä 2 prosenttiyksikköä, tekstin ymmärtämisessä 6 prosenttiyksikköä ja kieliopillisten rakenteiden hallinnassa 10 prosenttiyksikköä.
- 12) Suullisen kokeen suoritukset vuonna 2008 osoittivat, että oppilaat eivät ilmeisesti olleet saaneet riittävää harjoitusta puhumiseen.
- 13) Asenteita ruotsin kielen opiskelua kohtaan kartoitettiin sekä vuonna 2001 että vuonna 2008. Vuonna 2001 todettiin, että ruotsia A1-kielenä opiskelevat suhtautuivat ruotsin kielen opiskeluun myönteisemmin kuin B1-kieltä opiskelevat. Tyttöjen suhtautuminen oli poikia myönteisempää molemmissa ryhmissä. Kokonaisuudessaan asenteet olivat pikemminkin kielteiset kuin myönteiset (keskiarvo oli 2,7 asteikolla, jossa 3 kuvastaa neutraalia ja 5 hyvin myönteistä suhteutumista). Ruotsi ei lukeutunut mieliaineisiin ja erityisesti B1-kielen lukijat kokivat sen varsin vaikeaksi ja arvelivat, etteivät tarvitse ruotsia ainakaan arkiasiointiin. Yhteenvetona voidaan todeta, että ruotsin kielen mahdollinen tärkeys tiedostettiin, mutta kielestä ei pidetty.
- 14) Ruotsin opiskelun mieluisuutta koskevat tulokset olivat samansuuntaiset B1-kielen arvioinnissa vuonna 2008. Ruotsi ei kuulunut lempiaineisiin (vain 5 %) ja eikä sitä opiskeltu mielellään (vain 29 %). Toisaalta ruotsin osaamisen koki jatko-opinnoissa tarpeelliseksi 42 % oppilaista, työelämässä 35 % ja ruotsin osaamisen koki tärkeänä 43 % oppilaista. Poikien suhtautuminen oli selvästi kielteisempää tyttöihin verrattuna. Vuoteen 2001 verrattuna asennoituminen oli hieman kielteisempää.

### **3.2.3 Toinen kotimainen kieli (suomi): kansallisten arviointien tuloksia (2001, 2009)**

- 1) Suomen kahdessa kansallisessa arvioinnissa otokseen valittiin sekä pitkän oppimäärän (A1-suomi) että äidinkielenomaisen suomen (modersmålsinriktad finska; jatkossa käytän jokus lyhennettä ”mofi”) mukaan opiskelevia. Kumpikin ryhmä teki pääasiassa samat tehtävät. Tavoitetaso on mofissa kuitenkin korkeampi kuin A-suomessa.
- 2) Valtaosa äidinkielenomaisen suomen opettajista (70 %) piti kokeen vaikeustaso sopivana mutta A-suomen opettajista 42 % piti koetta vaikeana.
- 3) Kirjoittamisen osa-alueella A-suomen taitotaso oli varsin hyvä: n. 40 % oppilaista oli saavuttanut keskimääräisen tavoitetason tai sitä paremman tuloksen. Äidinkielenomaisessa suomessa taso oli hyvä: 70 % oli saavuttanut keskimääräisen tavoitetason tai sitä paremman tuloksen. Noin 10 %:n voidaan arvioida suoriutuneen erittäin hyvin.
- 4) Tyttöjen suoritustaso kirjoituksessa oli selvästi parempi kuin poikien, erityisesti A-suomessa. Taso oli myös selvästi parempi Etelä-Suomen läänissä kuin Länsi-Suomessa. Suoritustason ero kaupungin ja maaseudun välillä oli erittäin suuri erityisesti A-suomessa.
- 5) Puhumisen kokeessa vuonna 2008 suoritustaso oli A-suomessa myös varsin hyvä: 70 % oppilaista oli saavuttanut keskimääräisen tavoitetason tai sitä paremman

tuloksen. Toisin kuin kirjoittamisessa ero tyttöjen hyväksi oli pieni. Sen sijaan alueiden välinen ero oli suuri etelän hyväksi. Myös ero kaupunkien ja maaseudun välillä oli selvä mutta pienempi kuin kirjoituksessa.

- 6) A-suomen ja äidinkielenomaisen suomen välillä oli kohtalaisen suuri ero myös tekstin ja kuullun ymmärtämisessä. Sen sijaan tyttöjen ja poikien suoritustason ero oli niissä varsin pieni. Suoritustasoa voidaan pitää keskimäärin kohtalaisen hyvänä.
- 7) Kielentuntemuksessa mofi-kurssilaisten suoritustaso oli hyvä ja A-tasolla tyydyttävä.
- 8) Arvosanojen ja suoritustason vastaavuus oli melko heikko. Arvostelukäytänteet vaihtelivat suuresti.
- 9) Suomea pidetään selkeästi tärkeänä, mutta oppiaineena siitä ei juuri pidetä. Mofioppilaat katsovat osaavansa suomea kohtalaisen hyvin. Pojat eivät pidä aineesta eivätkä koe osaavansa sitä kovinkaan hyvin.

### **3.3 Lukio**

#### **3.3.1 Äidinkieli (suomi ja ruotsi)**

- 1) Lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa ei toteuteta perusopetusta vastaavaa järjestelmällistä, otospohjaista oppimistulosten arviointia. Ylioppilastutkinto tarjoaa periaatteessa mahdollisuuden seurantaan, mutta ylioppilastutkintolautakunnan varsinainen tehtävä on tutkinnon toimeenpaneminen. Vuodesta 2006 lähtien lautakunta on julkaissut tilastotietoja mm. osallistujamääristä ja arvosanojen jakaumista eri ryhmissä.
- 2) Äidinkielen ylioppilaskokeessa on perinteellisesti käytetty ensi vaiheessa "absoluuttista" pisteitysskaalaa (maksimi 99 pistettä), jonka perusteella on harkittu arvosanarajoja. Tärkeänä on pidetty erityisesti laudatur-arvosanan alarajaa. Arvosanoja annettaessa ei ole siis sovellettu suhteellista arvostelua täysin samalla tavalla kuin muissa aineissa, joka perustuu pitkälti normaalijakaumaan ("Gaussin käyrään").
- 3) Äidinkielen jaoston edellinen puheenjohtaja professori Pentti Leino (2002a, 2002b) selvitti tilannetta tilastojen perusteella ja totesi, että vuodesta 1990 alkanut hyvien arvosanojen (laudatur ja eximia) osuuden lasku voimistui 1990-luvun puolivälissä ja laski vuosi vuodelta ollen 20,6 % keväällä 1996 ja 18,1 % keväällä 2001. Kymmenen viime vuoden osalta ei vastaavaa tietoa ole käytettävissä. Äidinkielen kokeen jakauduttua tekstitiedon kokeeksi ja esseekokeeksi v. 2007 ei tällaista vertailua aiempiin arvosanoihin voida tehdä: kummastakin kokeesta kokelaat saavat pisteitä, jotka lasketaan yhteen.
- 4) Leino (2002a, 2002b) osoitti, että kokelaiden lukiossa suorittaminen kurssien määrä oli yhteydessä tuloksiin. 1990-luvun puolivälissä äidinkielen pakollisten kurssien määrä supistui luokattomassa lukiossa kahdella 8:sta 6:een (6+2 valinnaista kurssia). Miehet valitsivat valinnaisia kursseja selvästi naisia harvemmin: vuonna 2001 mieskirjoittajista oli 21,1 % lukenut vain kuusi



pakollista kurssia kun taas naiskirjoittajilla vastaava osuus oli 12.8 %. Vuonna 2003 annetuissa lukio-opetuksen perusteissa äidinkielen pakollisten kurssien määrä säilyi kuutena, mutta valinnaisten kurssien määrä nousi kolmeen; opetussuunnitelmaa alettiin soveltaa vuodesta 2005 alkaen.

- 5) Suoritetujen kurssien määrä näkyi selkeästi tuloksissa: kevään 2001 kokeessa kuusi kurssia suorittaneista sai laudaturin ja eximian 11.7 % kokelaista kun taas kahdeksan kurssia suorittaneilla vastaava osuus oli 20.8 %. Tämä osoittaa, että opetuksen/ opiskelun määrä vaikuttaa oppimistasoon. Se ei ole yllättävää, mutta yhteyttä ei voi kuitenkaan pitää itsestään selvänä. Vastaavaa selvitystä ruotsin (modersmålet) osalta ei liene tehty.

### **3.3.2 Ylioppilastutkinnon kielikokeet**

Ylioppilastutkinnon kielikokeita on uudistettu tuntuvasti: merkittävin muutos tapahtui, kun kaksisuuntaisesta käänöskokeesta siirryttiin vuonna 1977 kokeeseen, jossa testataan kuullun ja luetun ymmärtämistä, kirjoittamista ja kielioppia/sanastoa. Suullista kielitaitoa ei testata.

Seuraavaassa katsauksessa on voitu käyttää hyväksi emeritus-opetusneuvos Erik Geberin ensi vuonna ilmestyvää teosta (ks. lähdeluetteloa).

#### **Ruotsi (toinen kotimainen kieli)**

- 1) Vuoden 1981 jälkeen ruotsi on ylioppilaskokeessa ollut B-kieli suurimmalle osalle suomenkielisistä kokelaista (A-suomi sen sijaan oli ainoa kirjoituskoe vuoteen 1992 asti). Suurin osa ruotsinkielisistä abiturienteista suorittaa kaksi A-tasoista kieltä, kun taas suomenkielisistä abiturienteista sen tekee korkeintaan 10 %.
- 2) Toisen kotimaisen kielen tultua vapaaehtoiseksi aineeksi ylioppilaskirjoituksissa ruotsin kielen kirjoittajien määrä putosi heti voimakkaasti. Tutkinnon hajautusmahdollisuuden vuoksi on vaikea saada täysin luotettavaa kuvaa siitä, kuinka suuri osa abiturientti-ikäluokasta kirjoittaa ruotsin ylioppilastutkinnossa. Arvioita vaikeuttaa myös se, että osa kirjoittajista on kokeen uusijoita (hylätyn kokeen vuoksi, arvosanan korottamiseksi) ja osa kirjoittaa ruotsin vain erillisenä aineena eikä osana koko tutkintoa. Todennäköisesti varsin oikeaan osuva arvio on noin kaksi kolmannesta.
- 3) Ruotsin (toisen kotimaisen kielen) koetta kaikkein vähiten valitsevat suomenkieliset miehet. Heistä sen on valinnut tuoreimman vuositilaston mukaan alle puolet. Sitä vastoin suomenkieliset naiset ovat valinneet kyseistä koetta lähes 80 prosenttisesti. Ruotsinkielisillä kirjoittajilla sukupuoli ei näytä juuri vaikuttavan toisen kotimaisen kielen (suomen) valintaan.
- 4) Toisen kotimaisen kielen (ruotsin) valinnoissa on ylioppilaskirjoituksissa suuria alueellisia eroja. Vuonna 2009 ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistuttiin eniten Pohjanmaalla (81 %) ja vähiten Pohjois-Karjalassa (61,5 %). Yleisimmin ruotsia kirjoitettiin seuraavilla viidellä alueella: Pohjanmaa, Itä-Uusimaa, Keski-

Pohjanmaa ja Varsinais-Suomi. Harvimminkin kokeeseen osallistuttiin Pohjois-Karjalassa, Pirkanmaalla, Etelä-Savossa, Keski-Suomessa ja Pohjois-Savossa.

- 5) Poisvalinnan lisäksi on kiinnitetty huomiota ruotsin osaamistason heikkenemiseen. 2000-luvulla koe on hieman vaikeutunut, koska mm. itse tuotettavien lyhyiden vastausten osuus on jonkin verran lisääntynyt. Tämä ei kuitenkaan selitä kuin pieneltä osalta sitä, että ruotsin kokeen pisterajoja on jouduttu tuntuvasti alentamaan sekä parempien arvosanojen että alimman hyväksytyin arvosanan osalta. Laudaturin alaraja on ollut 10–20 pistettä matalampi kuin Englantissa.
- 6) Ylioppilastutkinnon toisen kotimaisen kielikokeissa (ruotsi, suomi) osaamistasoa on tarkasteltu selvittämällä myös sen suhdetta opetussuunnitelmissa määriteltyihin taitotasoihin. Ne ovat kouluopetukseen muokattuja yleiseurooppalaisen kielten viitekehyksen kielitaidon tason kuvauksia, jotka ilmaisevat, mitä kielellä osataan ilmaista. Viitekehyyksessä on kuusi tasoa (perustason kielitaito – tasot A1 ja A2, itsenäisen kielenkäytön taitotaso – tasot B1 ja B2, ja taitavan kielenkäytön taso – tasot C1 ja C2). B-ruotsissa n. 60 % ylioppilaskokelaista oli saavuttanut tason A2 ja n. 40 % tason B1 (joka on opetussuunnassa ilmaistu tavoitetaso: B1.1–B1.2). A-suomessa kokelaisten taso oli tuntuvasti parempi: A2 – hieman vajaa 10 %, B1 – n. 30 %, B2 – n. 45 % ja C1 – n. 10 % (tavoitetaso B1.2–B2.1; äidinkielenomaisessa suomessa B2.2).

Parhailtaan on käynnissä toinen myös toiset kotimaiset kielet kattava taitotasojen arviointikierros, jonka tulokset valmistuvat v. 2013 alkupuolella.

### **Toinen kotimainen kieli/suomi**

- 7) B-tasoinen suomi tuli osaksi ylioppilaskoetta vasta vuonna 1992 lähinnä ahvenanmaalaisia abiturientteja varten. He olivat yleensä opiskelleet Englantia jo kolmannelta luokalta lähtien ja monet suomea valinnaisena kielenä alakoulussa ja yläkoulussa. Tämä vaihtoehto on ollut myös muiden abiturienttien valittavissa. Nykyisin B-tasoinen suomen suorittaa noin viidesosa kokelaista (lähinnä Pohjanmaan ruotsinkielisellä maaseudulla).
- 8) Tulokset osoittavat, että B-ruotsin kirjoittajat ovat saaneet tuntuvasti parempia arvosanoja ylioppilaskokeessa kuin B-suomessa, vaikka heidän saamansa pistemäärät ovat olleet huonompia. Ei ole syytä olettaa, että suomen kokeet olisivat helpompia.
- 9) A-suomen osaamistilanteen tarkastelussa tilanteeseen vaikuttaa merkittävästi abiturienttien mahdollinen kaksikielisyys. Tämä otettiin huomioon äidinkielenomaisen suomen (”mofi”) oppimäärän käyttöön ottamisella (alakoulussa 1989, yläkoulussa 1992, lukiassa 1994), mutta sitä varten ei ole omaa koetta ylioppilastutkinnossa (vain kahden tason kokeet ovat tällä hetkellä

käytettävissä). A-suomessa kirjoitelmien huomattavan hyvä taso on kiinnittänyt huomiota.

10) Suomi poikkeaa ruotsista merkittävästi siinä, että tyttöjen ja poikien välillä ei ole kovin suurta eroa. Sen sijaan alueelliset erot ovat suuret. Ero on keskimäärin lähes yhden arvosanan suuruinen (4,98 vs 4,02).

11) A-suomessa kokelaiden taso on ylioppilaskokeessa eurooppalaisen viitekehyksen mukaan ollut ensimmäisellä linkityskerralla seuraava: A2 – hieman vajaa 10 %, B1 – n. 30 %, B2 – n. 45 % ja C1 – n. 10 % (tavoitetaso B1.2–B2.1; äidinkielenomaisessa suomessa B2.2).

### 3.4 Yhteenvedo tuloksista

Kansallisten arviointien tuloksia voidaan kuvata tiiviistä seuraavasti:

- 1) Äidinkielessä (suomi, ruotsi) voidaan tekstin ymmärtämisten osaamistasoa peruskoulussa pitää kohtalaisen hyvänä. Kirjoituksen taso sen sijaan taso on lähinnä tyydyttävä, pojilla usein vain välttävä. Ylioppilaskokeessa on kirjoitustaito myös heikentynyt.
- 2) Suomen kielessä (toinen kotimainen kieli) osaamistaso on A-kielessä keskimäärin melko hyvä ja äidinkielenomaisessa suomessa osin hyvä. Alueelliset erot ovat kuitenkin suuret. Ylioppilaskokeessa tulokset ovat varsin hyvät, mutta alueelliset erot suuret.
- 3) Ruotsin kielessä (toinen kotimainen kieli) osaamistaso on heikko sekä peruskoulussa että lukiossa. Alueelliset erot ovat vain vähäisiä.
- 4) Yleistulokset ovat paljolti olleet samansuuntaiset peräkkäisissä arvioinneissa 10 vuoden ajan.
- 5) Suoritustasossa on kaikissa aineissa erittäin suurta vaihtelua oppilaiden kesken.
- 6) Alueelliset erot ovat olleet melko vähäisiä. Poikkeuksena on suomi (toinen kotimainen kieli), jossa etelärannikon ruotsinkielisten ja Pohjanmaan ruotsinkielisten osaamistasossa on selvä ero.
- 7) Tulokset ovat pitkälti samansuuntaisia molemmissa äidinkielen kokeissa, mutta suomen kokeissa tulos on ollut jossakin määrin parempi.
- 8) Äidinkielen kokeissa tyttöjen ja poikien välillä on johdonmukaisesti ollut selvä suoritustasoero, erityisesti kirjoitustaidossa (tyttöjen eduksi).
- 9) Toisen kotimaisen kielen (ruotsin) kokeissa on myös selvä ero tyttöjen hyväksi. Suomen kokeissa ero on selvästi pienempi.

- 10) Koulujen väliset erot ovat olleet äidinkielten kokeissa kohtalaisen pienet, mutta erot ovat olleet kasvamassa; koulujen välisen vaihtelun osuus oppilaiden koetulosten vaihtelusta on lisääntynyt pitkään vallinneesta 7–9 prosenttiyksikön tasosta 13 prosenttiyksikön suuruiseksi. Samansuuntaista kehitystä on raportoitu myös vuoden 2009 PISA-arvioinnin Suomen tuloksissa.
- 11) Äidinkielet eivät ole oppilaiden suosikkiaineita mutta suhtautuminen on silti kohtalaisen myönteistä. Suosio laskee yläasteen aikana. Tytöt kokevat aineen selvästi hyödyllisemmäksi kuin pojat.
- 12) Toiset kotimaiset kielet eivät myöskään ole oppilaiden mieliaineita, mutta ne koetaan varsin tarpeellisiksi ja hyödyllisiksi. Tyttöjen ja poikien välillä on selvä ero ruotsin osalta.
- 13) Kouluarvosana korreloi selvästi koetulosten kanssa, mutta arvosanojen vastaavuudessa on todettu ongelmia. Esimerkiksi oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden todistusarvosanat eivät nykyisellään anna riittävän luotettavaa kuvaa kirjoittamisen taitotasosta. Arvosanojen antamisen perusteet näyttävät myös olleen erilaiset tyttöjä ja poikia arvioitaessa niin, ettei kirjoitustaidoilla ollut yhtenäistä painoarvoa arvosanaa annettaessa.
- 14) Vertailemalla samojen oppilaiden tuloksia 7. ja 9. luokalla on pystytty havainnollistamaan äidinkielen (suomi, ruotsi) opetuksen tuloksellisuutta: osaamisen taso on edistynyt kolmen vuosiluokan aikana keskimäärin 15–18 prosenttiyksikön verran. Vertailu perustuu samojen tehtävien käyttämiseen.
- 15) Opettajien ja opetushallituksen sensoreiden suorittama vapaiden vastausten ja kirjoitelman arvostelu on ollut kaikissa aineissa huomattavan yksimielistä; opettajien suorittama arvostelu on ollut yleensä hieman lievempää.

#### **4 Opettajien arvioita kansallisten arviointien kokeiden sopivuudesta**

Kansallisissa arvioissa tiedustellaan lisäksi peruskoulun opettajien käsityksiä siitä, kuinka hyvin opetussuunnitelmat antavat pohjaa opetukselle ja arvioinnille ja kuinka sopiva kokeiden vaikeustaso on. Opetussuunnitelman perusteissa esitettyä vaatimustasoa piti vuonna 2010 sopivana 46 % suomen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista ja 39 % oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman perusteista saa riittävästi ohjausta oppilasarviointiin. Opettajien arvion mukaan tehtävät vastasivat opetussuunnitelman tavoitteita ja sopivat vaikeustasoltaan kohtuullisesti (55 %) tai hyvin (36 %) perusopetuksen päättövaiheen oppilaille. Ruotsinkielisten opettajien arviot olivat samansuuntaiset.

Toinen kotimainen kielen (ruotsi) opettajista 85 % opettajista katsoi vuoden 2008 kuullun ymmärtämisen kokeen vaikeustason kohtalaisen tai hyvin sopivaksi. Vastaava arvio luetun ymmärtämisen kokeesta oli 80 %, kieliopillisten rakenteiden kokeesta 96 %, puhumisen kokeessa 55 % ja kirjoittamisen kokeessa 95 %.

Valtaosa äidinkielenomaisen suomen opettajista (70 %) piti vuoden 2009 kokeen vaikeustasoa sopivana, mutta 42 % piti A-suomen koetta vaikeana.

Opettajien näkemyksen mukaan tuoreimpien kansallisten arviointien kokeiden vaatimustaso oli siis kohtalaisen sopiva.

## 5 Kielten suosio ja tärkeys

Oppimistulokset eivät ole ainoa kielikoulutuksen arviointikohde. Merkittävää on myös se, miten kieltenopiskeluun suhtaudutaan. Sen kartoituksella on maassamme pitkät perinteet.

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa (nykyään: Koulutuksen tutkimuslaitos, KTL) selvitettiin eri oppiaineiden *mieluisuutta* ensimmäisen kerran jo 1970-luvulla. Kysely suunnattiin silloin toisaalta 14-vuotiaille ja toisaalta abiturienteille. Tämän jälkeen samaa asiaa kartoitettiin 1970-luvun lopussa ja 1990-luvun alussa. Opetushallituksen kansallisissa arvioissa on 2000-luvun alusta keskitytty selvittämään suhtautumista yksittäisiin aineisiin.

Ennen kansallisia arvioiteja tehdyissä KTL:n kartoituksissa (mm. Kärkkäinen 1993) tutkimustulokset osoittivat, että mieluisimpina pidettyjä aineita peruskoulun 9-luokkalaisten mielestä ovat kaikissa näissä tutkimuksissa olleet taito- ja taideaineet eli liikunta, kotitalous ja kuvaamataito. Äidinkieli ja matematiikka olivat kaukana kärjestä. Äidinkieli oli parhaimmillaan sijalla 11 (vuonna 1991). Vuonna 1970 äidinkieli oli 14-vuotiaiden mielestä jopa kaikkein vähiten pidetty aine.

Vieraista kielistä englantia on ollut koko ajan suosituin. Jo 1970-luvulla se oli abiturienttien mielestä paitsi mieluisin kieli myös kaikista mieluisin oppiaine. Yhdeksäsluokkalaiset pitivät englantia vuonna 1979 kymmenenneksi mieluisimpana, mutta vuonna 1991 englantia oli jo kuudenneksi suosituin. Toisen kotimaisen kielen (ruotsin) suosio sen sijaan laski koko ajan. Vuonna 1970 ruotsi oli 14-vuotiaiden mielestä yhdeksänneksi pidetyin, vuonna 1979 se oli 12. sijalla ja 1991 toiseksi viimeisellä sijalla.

Oppiaineiden järjestys muodostui aivan erilaiseksi, kun oppilaita pyydettiin arvioimaan kunkin oppiaineen kohdalla, kuinka *tärkeänä* he pitävät sitä tulevaisuutensa kannalta. Yleisvaikutelma saaduista tuloksista on, että ”välineaineita” (matematiikkaa ja ”kieliä”) on yleensä pidetty kaikkein tärkeimpinä.

Peruskoululaiset pitivät englantia 1990-luvun alussa tärkeimpänä aineena, kun se vuonna 1979 oli ollut kolmanneksi tärkein. Oppilaat olivat myös arvioineet vuonna 1990 äidinkielen hiukan vähemmän tärkeäksi kuin 10 vuotta aikaisemmin – äidinkieli oli pudonnut toiselta sijalta neljänneksi.

Ruotsin asema oppiaineiden tärkeysjärjestyksessä on mielenkiintoinen. Suomenkieliset oppilaat pitivät ruotsia vuonna 1979 yhtenä tärkeimmistä aineista (4.), eivätkä oppilaat

kiistäneet sen tärkeyttä 1990-luvun alussakaan (7.). Mistä sitten johtunee, että ruotsi kuitenkin kuului vähiten pidettyihin aineisiin?

Tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien kokemaa oppiaineiden tärkeysjärjestystä voidaan todeta, että edellä kuvattu yleisvaikutelma on pätenyt. Sekä tytöt että pojat ovat pitäneet englantia, matematiikkaa ja biologiaa erittäin tärkeinä. Tytöt ovat arvostaneet näiden lisäksi äidinkieltä ja ruotsia, pojat puolestaan maantiedettä ja tietotekniikkaa. Poikien tärkeysjärjestyksessä ruotsi oli 1990-luvun alussa vasta sijalla 11.

Peruskoulun ruotsin kielen kansallisessa arvioinnissa (2001) kartoitettiin myös suhtautumista ruotsin kieleen 12 väittämän avulla. A-oppimäärää opiskelleiden suhtautuminen oli myönteisempää kuin B-oppimäärää opiskelleiden. Keskimäärin suhtautuminen oli myös tässä tutkimuksessa pikemminkin kielteinen kuin myönteinen (2,7 asteikolla 1–5; 3 neutraali). Tyttöillä oli poikia myönteisempi käsitys ruotsista. Huomionarvoista on, että myös tässä tutkimuksessa myönteisimmin suhtaudutaan ruotsin *tarpeeseen* tulevaisuudessa (A-oppimäärä 4,0 ja B-oppimäärä 3,4). Tulos oli samansuuntainen vuonna 2008 toteutetussa arvioinnissa. Opiskelun mieluisuus oli hieman alentunut.

Suomen kielen tärkeys kävi vuoden 2009 arvioinnissa selvästi ilmi, mutta sen opiskelusta ei juurikaan pidetty. Kieli koettiin varsin yleisesti vaikeaksi.

Vuoden 2010 arvioinnissa 30 % suomenkielisistä oppilaista piti äidinkieltä kiinnostavana, hyödyllisenä sitä piti 57 % ja 47 %:lla oppilaista oli myönteinen kuva mahdollisuuksistaan oppiaineen opiskelussa. Ruotsinkieliset oppilaat ilmaisivat samansuuntaisia käsityksiä vuoden 2010 arvioinnissa.

## **6 Motivaatio – monitahoinen ilmiö**

Motivaatio vaikuttaa kaikkeen oppimiseen ja opiskelemiseen. Vaikka tästä ollaan yhtä mieltä, motivaation luonteesta ja vaikutusmekanismeista ja sen yhteyksistä muihin ilmiöihin on olemassa erilaisia käsityksiä ja lukuisia teorioita.

Motivaatio on tärkeä mutta hyvin *monitahoinen* ilmiö. Kieltenopetuksesta käytävässä keskustelussa on lähinnä korostettu vain valinnaisuuden suurta merkitystä motivaatiolle. Kuten seuraavasta esityksestä käy ilmi, se on melkoinen yksinkertaistus ja yleistys.

Jos motivaation vaikutusmekanismeista ei ole tarkkaa ja varmaa tietoa, siihen vaikuttamiskeinoista tiedettäneen vielä vähemmän. Kielten oppimiseen liittyvää motivaatiotutkimusta on tehty usean vuosikymmenen ajan ja tutkimus on voimakkaasti lisääntynyt viime aikoina (mm. Elliot & Dweck 2005; Oxford, 1996; Dörnyei & Schmidt, 2001; Dörnyei 2001, 2003, 2005).

Motivaation voimakkuus voi vaihdella sen puuttumisesta optimaalisena pidettävään sisäiseen motivaatioon:

- *Motivoimattomuus*: Motivaation puute: esitetään esimerkiksi että “ei ole mieltä...”, “en kykene...”.
- *Ulkoisen säätely*: Ulkoisen motivaation äärimuoto, joka on peräisin kokonaan ulkoisista tekijöistä kuten palkkioista ja uhkista (esim. opettajan kiitos tai vanhempien painostus).
- *Omaksuttu säätely*: Oppija hyväksyy ulkoiset säännöt myös häntä koskeviksi normeiksi (esimerkiksi jotta välttyisi syyllisyyden tuntemuksilta).
- *Sisäistetty säätely*: Oppija osallistuu opiskeluun, koska hän arvostaa toimintaa ja samaistuu siihen ja näkee sen hyödyllisenä (esimerkiksi harrastusten vuoksi).
- *Sisäinen motivaatio/tieto*: Oppilas osallistuu aktiivisesti opiskeluun, koska kokee saavansa uusia ideoita ja uutta tietoa.
- *Sisäinen motivaatio/saavutukset*: Oppilas on aktiivinen ja yrittää hallita oppimistehtävät tai saavuttaa jonkin tavoitteen.
- *Sisäinen motivaatio/virikkeet*: Oppilas on aktiivinen, koska kokee, että opiskelu on hauskaa, jännittävää tai koska se tuottaa esteettisiä nautintoja. (mm. Noels, Pelletier, Clément & Valleyrand, 2000).

Sisäinen motivaatio lienee optimaalista oppimiselle, ja vain totaalinen motivoimattomuus estää opiskeluun osallistumisen ja oppimisen. Vähemminkin motivoitunut voi oppia, jos osallistuu opiskeluun. Viime aikoina on kehitetty myös menetelmiä, joilla kielenoppijat voivat oppia säätlemään ja kehittämään motivaatiotaan. Motivaation laatua ja määrää voidaan siis itsekä kehittää käyttämällä erilaisia itsemotivoimisstrategioita, jotka edistävät tavoitesitoutumista, keskittymistä, vähentävät viivyttelyä, edesauttavat kyllästymisen välttämistä ja tukevat mielialojen hallintaa ja ympäristön myönteisten piirteiden hyödyntämistä (Dörnyei, 2000).

Kielenoppimisen motivaatiota tutkivat ovat osoittaneet, että sen luonteeseen vaikuttavat monet tekijät:

- *Asenteet*, jotka koskevat kieliyhteisöä, kieltä, opettajaa, kurssia ja kielenoppimisympäristöä.
- *Itseä koskevat uskomukset*, jotka koskevat omaa kykyä menestyä kielenoppimisessa ja jotka perustuvat aikaisempiin kokemuksiin ja asenteisiin (mukaan lukien itseluottamus, tehokkuuskokemus ja ahdistuneisuus ja miten selittää syyt kieltenopiskelussa menestymiseensä/epäonnistumiseensa).
- *Tavoitteet*: Tavoitteiden sisältö, selkeys ja niiden arvo oppijalle sekä miten tavoitteet asetetaan (oppijan mahdollisuus osallistua tavoitteiden asettamiseen, opettaja, oppilaitos, muut); tavoitteet nähdään usein perustana motivaation suuntautumiselle.
- *Osallistuminen*: Oppijan aktiivinen ja pitkäjänteinen/sinnikäs osallistuminen kielen opiskeluun.
- *Tuki/ympäristö*: Se tuki, minkä kielen oppija saa opettajalta tai tovereilta sekä oppimisympäristön, oppilaitoksen ja kulttuuriympäristön luonne.
- *Taustatekijät*: Kielellinen lahjakkuus, ikä, sukupuoli, aikaisemmin opitut kielet, kotona puhutut kielet, matkustuskokemukset, perheolot (mm. Oxford, 1996).

Nykyisin korostetaan omakohtaista kommunikaatiota. Tällöin *viestintähalukkuus* on varteenotettava tekijä. Viestintähalukkuus on yksilön valmius ryhtyä kommunikoimaan tietyn henkilön tai tiettyjen henkilöiden kanssa tietynä ajankohtana käyttäen vierasta kieltä. Yksilöillä on erilainen taipumus joko viestiä tai pidättäytyä siitä, mikäli heillä on valinnan mahdollisuus (mm. Clement ym, 2003; MacIntyre ym, 2002). Kaksi tärkeintä viestintähalukkuuteen vaikuttavaa tekijää lienevät viestintäahdistuneisuus (aristelu käyttää itselleen vierasta kieltä) ja se, kuinka riittäväksi kokee oman kielitaitonsa.

Äidinkielen viestintähalukkuus on suhteellisen vakiintunut persoonallisuuden piirre, joka on kehittynyt vuosien varrella. Tilanne on erilainen muissa kielissä. Muunkielinen viestintähalukkuus on tilannesidonnaista, ja viestintäkäyttäytyminen riippuu paljolti siitä, kokeeko henkilö hallitsevansa tilanteen: kuinka helppona tai vaikeana viestintätilannetta pidetään (kuinka hyvin omat resurssit riittävät suhteessa tilanteen asettamiin vaatimuksiin).

Edellä esitetystä käynee ilmi, että meillä olisi tarpeen tiedostaa nykyistä paremmin kielienoppimisen motivaation monitahoisuus ja se, että motivaatiota voidaan myös kehittää ja tukea. Mielestäni meillä olisikin tarpeen toteuttaa mittava tutkimus- ja kokeiluohjelma, joka kohdistuu kielienopiskelun ja siihen osallistumisen motivaatioon. Tiedetään liian vähän, jotta voisi ottaa perusteltua kantaa niitä koskeviin erilaisiin käsityksiin ja väittämiin.

## **7 Tulosten verrantaminen**

Suoritusason vertaaminen eri ryhmien ja eri ajankohtien välillä on usein tarpeen. Se on vaativa tehtävä. Verrantaminen (englanniksi ”equating”) voi koskea suoritusason esimerkiksi eri luokka-asteilla (vertikaalinen verrantaminen) tai samalla luokka-asteella olevia ryhmiä eri ajankohtina (horisontaalinen verrantaminen). Yksi verrantamismenetelmä on esittää samalle ryhmälle kaksi koetta, jotka on esitetty eri ajankohtina ja vertailla tulosta (parantunut, pysynyt ennallaan, heikentynyt). Yleisempi menetelmä nykyisin on käyttää joitakin yhteisiä tehtäviä (”ankkuritehtäviä”) kahdessa eri kokeessa.

Verrantamista tehdään käyttämällä perinteistä analyysia, jossa osaamista ilmaistaan tavallisesti tehtävien ratkaisuprosentteina (klassinen testiteoria), mutta yleisesti nykyään pyritään käyttämään uutta testiteoriaa (item response theory, IRT), joka mahdollistaa paremmin verrantamisen. Tämän menetelmän käyttö on perinteistä analyysimenetelmää vaativampaa eikä sitä tiettävästi ole meillä käytetty kansallisen tason arvioinneissa, mutta esimerkiksi PISA-arvioinneissa se on vakiomenetelmä.

Jos halutaan verrantaa kahtena eri ajankohtana järjestettyjen kokeiden tuloksia, koepisteiden ero voi johtua mm. siitä, että kokeiden vaikeustaso on erilainen, kokeisiin osallistuneiden osaamistaso on erilainen tai näiden yhteisvaikutuksesta.

Sekä horisontaalinen (sama luokka-aste) että vertikaalinen verrantaminen (eri luokka-asteet) edellyttävät, että kokeet mittaavat samaa sisältöä. Se pyritään varmistamaan käyttämällä riittävän tarkkoja kokeenlaadintaperusteita (”test specifications”).



On syytä mainita, että verrantamisen seuraukset voivat olla erilaiset. Jos on kyse yksilöitä koskevista ratkaisusta tai päätöksistä (läpäisee kokeen – tulee hylätyksi; arvosanojen jakautuminen jne), eri ajankohtina pidettyjen kokeiden tulisi olla vertailukelpoisia. Kun on kyseessä esimerkiksi opetusohjelmien tuloksellisuuden arvioiminen, seurauksena voi olla tärkeä päätöksentekoa ohjaava vaikutus.

Kansallisissa arvioinneissa koetulokset luokitellaan suhteellisen ratkaisuprosentin perusteella heikoiksi (40 % tai sitä alempi), välttäviksi (41–50 %), kohtalaisiksi (51–60 %), tyydyttäväiksi (61–70 %), hyväiksi (71–80 %) ja kiitettäväiksi (81 % tai sitä parempi). Näiden laatuluokkien merkitysero ei välttämättä ole täysin selkeä. Toinen ongelma on, että prosentiosuus riippuu kokeiden vaikeustasosta. Jos kokeet ovat eri ajankohtana pääosin samanlaiset, tulosten pieni parannus tai heikennys mahtuu yleensä mittauksen virhemarginaalin sisään. Toinen tekninen ongelma on, että pääasiassa kokeiden väistämättömän suhteellisen suppeuden vuoksi mittausvirhe on niin suuri, että kuuden tasoluokan sijasta neljä luokkaa voisi olla perustellumpi.

Nämä muutamat tekniset näkökohdat osaltaan osoittavat sen, kuinka haastava käsillä olevan arvioinninkin tekeminen on.

Kansallisissa arvioinneissa olisi paikallaan harkita menettelyä, jossa keskitytään yhteen tai kahteen osaamisalueeseen nykyisen neljän–viiden taidon sijasta. Tällöin olisi mahdollista kattaa mitattavat taidot nykyistä paremmin. Se olisi edullista myös siksi, että kokeet olisivat luotettavampia, koska kotehtävien määrää voitaisiin selvästi lisätä. Lisäksi olisi mielestäni suositeltavaa täydentää kirjallisia kokeita siten, että muutama asiantuntija vierailisi alueellisesti valituissa kouluissa ja haastattelisi rehtoria, kielten opettajia ja oppilaita sekä havainnoisi oppitunteja. Olisi myös hyödyllistä käyttää uusia tehokkaita tilastoanalyyssejä, joita esimerkiksi PISA-arvioinneissa käytetään. Tämä mahdollistaisi osiopankin luomisen ja sen avulla tehokkaiden ankkuritehtävien käyttämisen. Osaamistrendien selvittäminen olisi PISA:n tapaan vankemmalla pohjalla.

## **8 Lopuksi**

Kuten muussakin koulutuksessa ja ehkä muita aloja vielä korostetummin, kielikoulutuksessa on syytä toimia elinikäisen oppimisen periaatetta noudattaen. Kieltä voidaan oppia jokaisella ikäkaudella, ja jokaisen uuden kielen oppiminen tukee jälleen uusien kielten oppimista. Jokaisen kielen opiskelun oheistuotoksena voidaan myös oppia oppimaan kieliä, mikäli pystytään hyödyntämään aikaisempaa oppimista (mm. kehittyntä kielellistä tietoutta – ”kielipäätä” – ja kielenoppimista tehostavia strategioita).

Kielikoulutuksessa on mielestäni myös syytä kiinnittää huomiota hyötynäkökohtien (”tarpeen”) lisäksi myös yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisiin tavoitteisiin ja vaikutuksiin. Kielikoulutuksen kehittämisessä tulisi samoin ottaa huomioon, että kieliä opitetaan monissa yhteyksissä: kielenoppimista tapahtuu sekä kielikoulutusjärjestelmän tukemana että sen ulkopuolella (formaaleissa, nonformaaleissa ja informaaleissa konteksteissa). Formaalista kontekstia pohdittaessa kiinnitetään huomiota yhteiskunnallisiin kysymyksiin, koulutusjärjestelmään,

kielikoulutuksen rakenteisiin, kielenopetukseen osallistumiseen, kielikoulutuksen vaikutuksiin ja niiden arviointiin. Kielenoppimisen nonformaalina kontekstina tarkastellaan mm. työelämää, sen rakenteita ja organisaatiota, työn ja ammattien kehittymistä kielitaidon näkökulmasta, asiantuntijuutta ja identiteettiä. Kielenoppimisen informaalista kontekstia pohdittaessa kiinnitetään huomiota vapaa-aikaan, kulttuuritarjontaan ja sen käyttöön, elämänkaaren vaikutukseen kielenopiskeluun, omakohtaisiin kokemuksiin kielenkäyttäjänä eri yhteyksissä, mediaan, uuden teknologian suomiin mahdollisuuksiin kielen oppimisessa ja siihen, millainen vaikutus erilaisiin yhteisöihin osallistumisella on kielten oppimiseen.

Kielikoulutuksen voi muun koulutuksen tavoin odottaa luovan erilaista pääomaa. Inhimillinen pääoma (englanniksi ”human capital”) liittyy kielikoulutuksen poliittiseen dimensioon, ja se koskee koulutusta, pätevyyksiä, tietoja ja taitoja. Sosiaalinen pääoma liittyy sosiaaliseen dimensioon ja koskee puolestaan perhettä, ystäviä, verkostoitumista, yhdistystoimintaa jne. Identiteettipääoma liittyy etnis-kulttuuriseen dimensioon ja koskee mm. itsetuntoa ja itsensä toteuttamisen kykyä (ks. esim. Schuller ym., 2004).

Tekemäni osaamistason arviointi on herättänyt useita kielikoulutukseen liittyviä kysymyksiä. Esitän seuraavassa muutamia toimeksiannon aihepiiriin liittyviä kysymyksiä.

- 1) Valtaosa ruotsinkielisistä oppilaista opiskelee suomea 456 tuntia (A2-suomi) tai 608 tuntia (A1-suomi) ja valtaosa suomenkielisistä oppilaista opiskelee B-ruotsia 228 tuntia. Mitkä ovat tämän suuren eron perusteet ja seuraukset?
- 2) Valtaosa ruotsinkielisistä abiturienteista kirjoittaa kahden pitkän kielen (A-kielen) kokeen ylioppilastutkinnossa mutta suomenkielisistä abiturienteista vain noin kymmenesosa. Mitkä ovat tämän suuren eron perusteet ja seuraukset? Kilpaileeko ruotsi mahdollisesti ainereaalin kanssa?
- 3) Yli 30 000 asukkaan kuntien velvollisuus tarjota viisi vaihtoehtoa A-kieliksi lakkautettiin vuonna 1998. Tällä hetkellä useimmissa suomenkielisissä kunnissa tarjotaan A-kielenä vain englantia. Tämä merkitsee, että käytännössä on vähäiset mahdollisuudet lukea ruotsia A-kielenä. Tilanne on suomen osalta täysin erilainen: kaikissa ruotsinkielisissä kouluissa tarjotaan suomea A-kielenä. Mitkä ovat tämän suuren eron perusteet ja seuraukset?
- 4) Suomenkielisten oppilaiden ja opiskelijoiden ruotsin osaamistaso on merkittävästi heikompi kuin ruotsinkielisten oppilaiden ja opiskelijoiden suomen osaamistaso. Mitkä ovat tämän suuren eron seuraukset?
- 5) Alueelliset osaamiserot ovat melko vähäisiä, mutta ruotsinkielisten oppilaiden ja opiskelijoiden suomen kielen osaamistaso on merkittävästi parempi etelärannikolla kuin ruotsinkielisellä Pohjanmaalla. Mitkä ovat tämän suuren eron seuraukset?
- 6) Äidinkiessä (suomi, ruotsi) on kirjoittamisen tasossa todettu ongelmia. Mitkä ovat ongelmien syyt ja miten tasoa voidaan kohottaa?
- 7) Vaikka koetulokset ja oppilaiden kouluarvosanat ovat paljolti samansuuntaisia, arvostelussa esiintyy melkoista vaihtelua. Mitkä ovat tämän ilmiön syyt ja seuraukset?

## **9 Kielikoulutus osana yhteiskunta-, koulutus- ja sivistyspolitiikkaa**

Kielitaidon tarve syntyy kontakteista eri kieliä puhuvien kesken. Näin ollen kielitaidon tarve muuttuu eri kieliä puhuvien kontaktien määrän ja laadun muuttuessa. Siksi kielitaidon tarpeen jatkuva seuranta on tärkeä tehtävä.

Todennäköisesti merkittävimmän maamme kielikoulutuksen kysymyksiä käsitelleen asiantuntijaryhmän, Kieliohjelmakomitean (1978: 60, s. 149) määrittelemät kieltenopetuksen kehittämisperiaatteet ovat mielestäni edelleen hyvä ohjenuora:

Kieltenopetusjärjestelmää tulee kehittää koulutusjärjestelmän yleisten periaatteiden mukaisesti niin, että se tuottaa mahdollisimman tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti maan kielitaidon tarvetta vastaavan kielitaidon. Sitä kehitettäessä on lisäksi otettava huomioon työelämän ja taloudellisen kehityksen, yhteiskunnan ja kulttuurin kehityksen, kansainvälisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön sekä yksilön kaikinpuolisen kehityksen kieltenopetukselle ja kielitaidolle asettamat vaatimukset.

## Lähteitä

### *Kansalliset arvioinnit*

Hellgren, J. (2011). Modersmål och litteratur i årskurs 9. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010. Uppföljningsrapporter 2011:1. Utbildningsstyrelsen. Helsinki: Tampereen yliopistopaino.

Lappalainen, H-P. (2000). Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999. Oppimistulosten arviointi 1/2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lappalainen, H-P. (2001). Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lappalainen, H-P. (2003). Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Peruskoulun 6. luokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lappalainen, H-P. (2004). Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lappalainen, H-P. (2006). Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2005. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lappalainen, H-P. (2002). On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Oppimistulosten arviointi 3/2007. Opetushallitus. Helsinki: Edita.

Lappalainen, H-P. (2011). Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Opetushallitus. Helsinki: Tampereen yliopistopaino.

Metsämuuronen, J. (2006). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Oppimistulosten arviointi 3/2006. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Silverström, C. (2002). Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat I modersmål och litteratur våren 2005. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Silverström, C. (2003). Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat I modersmål och litteratur våren 2005. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Silverström, C. (2004). Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat I modersmål och litteratur våren 2005. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Silverström, C. (2006). Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat I modersmål och litteratur våren 2005. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Toropainen, O. (2002). Nationell utvärdering av inlärningsresultat i finska i åk 9 våren 2001. Utvärdering av inlärningsresultat 1/2002. Utbildningsstyrelsen, Helsingfors: Yliopistopaino.

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

Toropainen, O. (2008). Niondeklassare skriver brev – om svenskspråkiga elevers kommunikativa skrivfärdigheter i finska. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

Tuokko, E. (2002). Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Oppimistulosten arviointi 3/2002. Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.

Tuokko, E. (2009). Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Opetushallitus. Helsinki. Edita.

Opetushallituksen verkkosivulla olevia muita lähteitä:

Suomalaisten nuorten lukutaito kansallisten oppimistulosarviointien valossa.

Peruskoululaisten kirjoitustaidot kansallisissa oppimistulosarvioinneissa vuosina 1999–2005.

Miten peruskoululaiset tuntevat kielen ilmiöitä ja kielentuntemuksen peruskäsitteitä?

Perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisten viestintävalmiuksien arviointi 2003.

### ***Lukiota ja ylioppilastutkintoa koskevia lähteitä***

Geber, E. (2013). De svenskspråkiga gymnasisternas framgång i studentexamen 2007-2012. Svenska kulturfonden.

Leino, P. (2003). Äidinkielen koe. Teoksessa A.Lahtinen & L. Houtsonen (toim.) Oppi osaamiseksi – tieto tulokseksi. Ylioppilastutkinnon 150-vuotisjuhlaseminaari. Ylioppilastutkintolautakunta: 85–96.

Leino, P. (2002). Ylioppilasaine – äidinkielen taitojen mittari. Kielikello, 2/2002, 4–10.

Leino, P. (2002). Isänmaa ja äidinkieli. Hiidenkivi, 4/2002, 6-10.

Leino, P. (2008), Ylioppilasaineesta kypsyyskokeeksi. Teoksessa A. Helttunen & A. Julin (toim.) Kiittäen hyväksytyt. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää. Suomalaisen kirjallisuuden seura/Äidinkielen opettajien liitto. ÄOL vuosikirja 2008. Helsinki: Tammer-Paino, 121–127.

Maamies, S. (2002). Ylioppilasaine ja ajan henki – sensorien ajatuksia aineista. . Kielikello, 2/2002, 11–21.

Murto, M. (2008). Kieli puntarissa, Teoksessa A. Helttunen & A. Julin (toim.) Kiittäen hyväksytyt. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää. Suomalaisen kirjallisuuden seura/Äidinkielen opettajien liitto. ÄOL vuosikirja 2008. Helsinki: Tammer-Paino, 137–143.

Nurmi, T. (2007). Äidinkielestä huolehdittava yliopistossakin. Teoksessa M. Kalin, T. Nurmi, & A. Räsänen (toim.). Kirjomme kiellä. Jyväskylän yliopiston kielikeskus 30 vuotta. Jyväskylän yliopiston kielikeskus, 107–111.

Nyström, I. (1991) Voiko ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeessa tulla hylätyksi? Mielipiteitä tarkastajien pisteidenannosta. Kieliposti 3, 4–9.

Nyström, I. (2004). Oro för modersmålsresultaten i studentexamen I Finland. Språk i Norden 2004, 39–58.

Ojala, M-L. (1994). Lukiokoulutuksen tarjonta ja opettajisto. Julkaisussa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) Lukion tila 1994. Opetushallitus: Arviointi ja seuranta 5, 47–89.

Sinko, P. (2008). 1992 ja 2007 – kaksi yo-koeuudistusta lukutaidon edistämiseksi. Teoksessa A. Helttunen & A. Julin (toim.) Kiittäen hyväksytyt. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää. Suomalaisen kirjallisuuden seura/Äidinkielen opettajien liitto. ÄOL vuosikirja 2008. Helsinki: Tammer-Paino, 145–150.

Takala, P. (1994), Lukion kehitys 1970–1994. Julkaisussa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) Lukion tila 1994. Opetushallitus: Arviointi ja seuranta 5, 21–31.

Ylioppilastutkinnon koevalinnat. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ylioppilastutkintolautakunta 14.12.2010.

### ***Motivaatioon ja asenteisiin liittyviä lähteitä***

Byram, M. (2008) From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Clement, R., Baker S. & MacIntyre, P.D. (2003) Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209.

Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics, 4, 43-49.

Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001, toim.) Motivation and Second Language Acquisition. University of Hawai'i: Second Language Teaching and Curriculum Center. Technical Report 23.

Dörnyei, Z. (2005) The Psychology of the Language Learner, Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ.: Erlbaum.

Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (2005, toim.) Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press

Laurén, C. (2006) Tidig inlärning av flera språk. Teori och praktik. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Språkvetenskap 45.

MacIntyre, P.D., Baker, S. C., Clément, R. & Donovan, L.A. (2002) Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537–564.

Oxford, R. (1996, toim.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. University of Hawai'i: Second Language Teaching and Curriculum Center. Technical Report 11.

Risager, K. (2006) *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

Weiner, B. (1992) *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park: Sage.

### ***Kielikoulutukseen liittyviä lähteitä***

Schuller, T. Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. & Bynner, J. (2004) *The Benefits of Learning. The Impact of education on health, family life and social capital*. London: RoutledgeFalmer.

Takala, S. (2005). Reflections on the development and impact of language education in Finland. In: Smeds, J., Sarmavuori, K., Laakkonen, E. & de Cillia, R. *Multicultural Communities, Multilingual Practice. Festschrift für Annikki Koskensalo zum 60. Geburtstag*. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja Ser B, Osa 285, 284–296.

Takala, S. (2006) *National Syllabuses for Foreign Languages in Finland: Tradition and Reform*. In Berndtsen, M., Björklund, M., Fant, C. & Forsman, L. *Språk, lärande och utbildning i sikte. Festschrift tillägnad professor Kaj Sjöholm*. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten, Rapport Nr 20, 217–225.

Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen, P. (2012). *Kielitivoli ! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2012:1.

Lax, U. (2007). ”JAG VILL MEN KAN INTE ALLTID”. *Kartoitus eri toimialoilla työtehtävissä tarvittavasta ruotsin kielen taidosta ja sen kehittämistarpeesta Kokkolassa*. Joensuun yliopisto. Lisensiaattitutkimus.

### ***Komiteanmietintöjä ja muita kielikoulutusta käsitteleviä raportteja***

Aikuiskoulutustutkimus 2006. Tilastokeskus.

Kaarninen, M. & Kaarninen, P. (2002) *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkimuksen historiaa*. Helsinki: Otava.

*Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001. KIMMOKE. Loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.

Komiteanmietintö 1978:60. *Kieliohjelmakomitean mietintö*.

Komiteanmietintö 1991: 6. *Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan mietintö*.

Komiteanmietintö 1992:16. *Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö*.

Nikula, T. & Marsh, D. (1997) *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Opetushallitus.

*Nordic Roads to Multilingualism – How to Help Minority Children to Become Multilingual*. Heinolan kurssikeskus, 1997.

Sartoneva, P. (1998) *Vieraiden kielten osaaminen Suomessa – aikuisten kielitaidon arviointi*. Opetushallitus.

Suomi kansainvälistyy – kielten opetus vastaa haasteeseen. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepoliittisen osaston julkaisusarja, 1997/41.

***Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen (Koulutuksen tutkimuslaitoksen) arviointiraportteja (valikoima)***

Takala, S. (1971) Kokeiluperuskoulujen yhteiset vieraiden kielten kokeet 1970–1971. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 115.

Takala, S. (1971) Tasokurssivalinnat, kurssien vaihtaminen ja tukiopetukseen osallistuminen oppilaalle vieraassa kielessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 119.

Takala, S. (1973) Ruotsin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 194.

Havola-Pitkänen, L. (1974) Englanninkielen koulusaavutukset peruskoulu ala-asteen ja yläasteen päättyessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 231.

Kärkkäinen, K. (1976) Peruskoulun yhteiset kokeet lukuvuonna 1974–75. Yläasteen ruotsin kielen kokeet ja koetuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 67.

Kärkkäinen, K. (1993) Ruotsiko ongelma? Julkaisussa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 157–173.

Takala, S. & Kärkkäinen, K. (1991) Ruotsin opetus koulussa. Julkaisussa E. Kangasniemi & H. Saari (toim.) Arvioita ja ajatuksia koulun kehittämistä. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Teoriaa ja käytäntöä 69, 109–115.

Takala, S. (1991) Mitä meidän tulisi oppia menneistä vuosista. Julkaisussa E. Kangasniemi & H. Saari (toim.) Arvioita ja ajatuksia koulun kehittämistä. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Teoriaa ja käytäntöä, 69 49–58.

Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat – PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) 2004. Tulevaisuuden lukijat – Suomalaisnuorten lukijaprofiileja, PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Linnakylä, P. & Sulkunen, S. (2005). Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa P. Kupari & J. Väljjarvi (toim.). Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerus.

Kupari, P. & Väljjarvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. (2007). The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.