



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

MILLAISTA ON YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KIELELLINEN OSAAMINEN?

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset
perusopetuksen päättövaiheessa 2019

Merja Kauppinen | Jukka Marjanen

JULKAISUT 13:2020

MILLAISTA ON YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KIELELLINEN OSAAMINEN?

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset
perusopetuksen päättövaiheessa 2019

Merja Kauppinen
Jukka Marjanen



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 13:2020

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

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

ISBN 978-952-206-616-9 nid.
ISBN 978-952-206-617-6 pdf

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

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2020

Julkaisun nimi

Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019

Tekijät

Merja Kauppinen & Jukka Marjanen

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti keväällä 2019 suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin perusopetuksen 9. luokan oppilaille. Arviointi toteutettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 ja Karvin suomen kielen ja kirjallisuuden viitekehyksen pohjalta. Arvioitavina olivat suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän eri sisältöalueet: tekstien tulkitseminen (S2), tekstien tuottaminen (S3) sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (S4). Tehtäviin liittyi monentyyppisiä tekstejä, kuten kuvaa ja sanaa yhdisteleviä tekstejä sekä äänitallenne. Tehtäviin vastaaminen edellytti oppilailta monentasoisia tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoja.

Arviointiin osallistui yhteensä 6044 yhdeksäsluokkalaista 118 koulusta. Otos käsitti noin 11 % kaikista yhdeksäsluokkalaista lukuvuonna 2018–19. Taustatietoa arviointiin kerättiin oppilas-, opettaja- ja rehtorikyselyin. Niiden avulla selvitettiin osaamiseen yhteydessä olevia tekijöitä, jotka selittivät oppimistulosten vaihtelua. Lisäksi kyselyt antoivat tietoa oppiaineen opiskelun käytänteistä ja opettamisesta.

Oppimistulosten arviointi toteutettiin Karvin digitaalisessa arviointijärjestelmässä. Se sisälsi paitsi itse tehtävistön myös automaattisen pisteytyksen, sensoroinnin sekä koulu- ja oppilastiedot. Tehtävä sivustot muodostivat oman oppimisympäristönsä, jossa toimimalla oppilaat saivat mahdollisuuden kehittää kielellistä osaamistaan. Tehtävien laadinnassa ja materiaalien valinnassa otettiin huomioon nuorten elämämaailma, ja arviointisivustosta pyrittiin tekemään mahdollisimman helppokäyttöinen ja käyttökokemukseltaan miellyttävä.

Arvioinnin tulokset ilmaistiin kouluarvosana-asteikolla, joka muodostettiin suhteuttamalla arvioinnin tulosten keskiarvo päättöarvosanojen keskiarvoon. Tulosten keskiarvo asettui tällä tavoin 7,9:ään. Arvosanojen avulla saatiin näkyviin se, kuinka suuri osuus oppilaista alueellisesti tai sukupuolen mukaan ryhmiteltynä saavutti esimerkiksi arvosanaa 8 vastaavan tuloksen oppiaineen eri sisältöalueilla.

Yhdeksäsluokkalaisten suomen kielen ja kirjallisuuden osaaminen oli eri toimintaympäristöissä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat) hyvin tasaista. AVI-alueiden välillä oli osaamiseroja, jotka olivat pääosin pieniä, joskin Itä-Suomessa osaaminen oli jonkin verran kansallista keskiarvoa heikompaa. Sen sijaan oppilasryhmien sisällä oli oppiaineen osaamisessa suuria eroja. Osaamiserot suomen kielessä ja kirjallisuudessa olivat ennemminkin tyttöjen ja poikien kuin maantieteellisten alueiden välisiä. Myös koululla oli yhteyttä oppilaan osaamiseen.

Sukupuolten välinen osaamisero oli selvä ja samansuuntainen kaikilla sisältöalueilla. Osaamisero oli tyttöjen hyväksi keskimäärin yhden kouluarvosanan verran. Suurimmat sukupuolten väliset osaamisen erot olivat kirjoittamisessa noin arvosanan verran. Kielitiedossa ja kirjallisuuden tulokinnassa ero oli 0,8 arvosanaa, ja mediatekstien tulokinnassa sisältöalueista pienin eli 0,6 arvosanaa.

Etelä-Suomen oppilaiden mediatekstien tulkitsemisen taito oli tilastollisesti merkitsevästi kansallista keskitasoa parempaa. Kaikilla AVI-alueilla tytöt olivat taitavampia mediatekstien tulkitsijoita kuin pojat. Pojista noin viidennes jäi arvosanaa 6- vastaavaan tulokseen tai sen alle sekä mediatekstien että kirjallisuuden tulkitsemisessä. Tytöistä sen sijaan vain 5 % jäi kirjallisuustehtävissä arvosanaa 6- vastaavaan tulokseen tai sen alle.

Tekstien tuottamisen taidot vaihtelivat keskimäärin vain hieman eri puolilla maata, mutta Itä-Suomen tulokset jäivät kansallista keskiarvoa heikommiksi. Korkeintaan arvosanaa 6- vastaavat kirjoitustaidot oli miltei neljäsosalla itäsuomalaisista yhdeksäsluokkalaista. Tyttöjen taidot sekä kantaottavan tekstin että pohtivan tekstin tuottamisessa osoittautuivat keskimäärin hyväksi. Miltei kaksi kolmasosaa tytöistä ylsi molempien tekstien tuottamisessa arvosanaa 8 vastaavalle tasolle. Yhtäläisen osaamisen tason saavutti puolestaan noin kolmasosa pojista.

Kielitiedon osaaminen oli melko tasaista eri AVI-alueiden välillä, mutta oppilasryhmien sisällä vaihtelu oli jälleen suurta. Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero oli selkeä. Tytöistä vain 8 % jäi kielitiedon tehtävissä tasolle, joka vastasi arvosanaa 6- tai vähemmän, kun taas pojista vastavan tuloksen sai miltei joka neljäs.

Vuorovaikutuksen tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja arvioitiin muiden sisältöalueiden tehtävien avulla. Vuorovaikutusosaaminen oli hyvin tasaista eri AVI-alueilla mutta vaihtelu oppilasryhmien sisällä suurta. Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero oli jälleen huomattava, sillä tyttöjen tulokset olivat keskimäärin noin arvosanan verran paremmat kuin pojilla.

Oppilaskohtaisista taustamuuttujista asenteilla oppiainetta ja sen opiskelua kohtaan oli selvä yhteys oppiaineen osaamiseen. Yhdeksäsluokkalaisten käsitykset suomen kielen ja kirjallisuuden hyödyllisyydestä olivat keskimäärin myönteiset mutta suhtautuminen oppiaineen opiskeluun neutraalia. Tyttöjen suhtautuminen opiskeluun oli kautta linjan myönteisempää kuin poikien, ja tällä oli vahva yhteys osaamiseen. Myös kirjoittamisasenteilla oli yhteys oppiaineen osaamiseen. Arvioinnin tuloksessa oli miltei yhden arvosanan ero niiden oppilaiden välillä, joiden asenteet olivat yhtäältä kielteisimmät, toisaalta myönteisimmät kirjoittamista kohtaan.

Huoltajien koulutuksella, oppilaan lukitaustalla ja jatkokoulutusaikeilla oli vahva yhteys arvioinnin tuloksiin. Lisäksi tuloksiin olivat yhteydessä erikoisluokalla opiskelu ja kotikieli. Oppilaan kielellisiä käytänteitä kuvaavista tekijöistä lukemisharrastuksella ja kirjaston käytöllä oli myönteinen yhteys arvioinnin tulokseen. Oppilaiden mediaan käyttämän ajan yhteys osaamiseen oli selkeä, mutta media-aika ei kerryttänyt osaamista tasaisesti.

Kotitehtävien tekemisellä oli vahva yhteys osaamiseen samoin kuin omaehtoisella tavoitteenasettelulla ja itsearvioinnilla opiskelussa. Lisäksi yrittämisellä ja arviointiin panostamisella (arviointiin käytetyllä ajalla ja oppilaan tuottaman tekstin sanamäärällä) oli yhteys arvioinnin tulokseen. Erityisesti poikien keskimääräistä vähäisempi ajankäyttö ja suppeampi sanamäärä selittivät sukupuolten välistä osaamiseroa. Peräti 42 % oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden kokonaisuosaamisesta oli selitettävissä oppilaan asenteiden, lukemisharrastuksen, kotitehtävien tekemisen ja digitaalisten medioiden käytön vaikutuksella. Opettajien täydennyskoulutuksen määrä oli hienoisessa yhteydessä oppilaiden arvioinnissa osoittamaan osaamiseen.

Oppilasarviointi ei osoittautunut suomen kielessä ja kirjallisuudessa yhdenvertaiseksi, sillä oppiaineen päättöarvosana vaihteli sukupuolen, koulun ja oppilaan jatko-opintosuunnitelmien mukaan.

Suomen kielen ja kirjallisuuden osaamisessa ei ollut tapahtunut merkittäviä muutoksia 2000-luvulla muutaman tehtävän perusteella arvioituna. Sen sijaan asenteet oppiainetta kohtaan olivat hieman kohentuneet. Lukemisharrastus oli jatkanut hiipumistaan yhdeksäsluokkalaisilla luettujen kirjojen määrällä mitattuna.

Arvioinnin tulosten pohjalta suositellaan, että oppiaine hahmotetaan opetuksessa laajasti. Kielellisten taitojen kehittämiseksi jokaisella oppilaalla pitäisi olla mahdollisuuksia osoittaa kielellistä osaamistaan ja näyttää teksteillä toimimisen vahvuuksiaan eri tilanteissa ja oppiaineissa. Nykypäivän moninaisissa kieliympäristöissä hankittu osaaminen ei välttämättä näy koulun vakiintuneissa opiskelukäytännöissä. Oppilaan asenteet olivat yhteydessä osaamiseen monin tavoin, joten äidinkielen ja -kielten tärkeyttä sekä kielellisten taitojen hyötyjä on tarpeen tehdä näkyväksi sekä koulussa että vapaa-aikana. Lisäksi suositellaan kehittämään joustavia, monentyypisiä opetusratkaisuja oppilaiden kielelliseen tukemiseen kouluissa, kunnissa ja kansallisesti. Arvioinnissa tuli selkeästi esiin se, että lukemisen ja ymmärrettävän tekstin laatimisen tuki ovat tarpeen vielä yläkoulussakin. Päättäjiä kehoitetaan takaamaan eri keinoin tasa-arvoisen oppimisen mahdollisuudet erityisesti niillä alueilla, joissa oppilaiden kielellisen osaamisen taso jäi keskimäärin matalaksi.

Oppimisen tasavertaisuus alueesta ja koulusta riippumatta on ollut yksi perusopetuksen kivi-jaloista. Koulujen välisten erojen ilmeneminen suomen kielessä ja kirjallisuudessa on merkki siitä, että tasa-arvoisia oppimismahdollisuuksia kannattaa tarkkailla jatkossakin.

Asiasanat: asenteet, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), kansalliset arvoinnit, kielitieto, kirjallisuudenopetus, kirjoittaminen, lukeminen, oppimistulokset, perusopetus, suomen kieli ja kirjallisuus

Utgivare

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Hur ser niondeklassarnas språkliga kompetens ut? – Utvärdering av lärresultat i modersmål och litteratur 2019 i slutskedet av den grundläggande utbildningen

Författare

Merja Kauppinen & Jukka Marjanen

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) genomförde under våren 2019 en utvärdering i modersmål (finska) och litteratur i årskurs 9. I fokus står målen för lärokursen finska och litteratur i LP 2014 och NCU:s referensram för finska och litteratur. Utvärderingsobjekt var följande innehållsområden i lärokursen: att tolka texter, att producera texter och att förstå språk, litteratur och kultur. Uppgifterna bestod av texter av många olika slag, som till exempel texter som kombinerar ord och bild och ljudfiler. För att kunna svara på uppgifterna krävdes förmåga att tolka och producera texter på många olika nivåer.

I utvärderingen deltog sammanlagt 6044 niondeklassare från 118 finskspråkiga skolor. Urvalet omfattade cirka 11 procent av alla niondeklassare läsåret 2018–19. Bakgrundsinformation för utvärderingen samlades in genom elev-, lärar- och rektorsenkäter. Med hjälp av dem utreddes faktorer som förklarade variationen i lärresultaten. Dessutom gav enkäterna information om verksamheten och undervisningen i läroämnet.

Utvärderingen av lärresultaten genomfördes på NCU:s digitala utvärderingsplattform. Med den genomfördes förutom de egentliga uppgifterna också den automatiska poängsättningen, kontrollbedömningen samt insamlingen av uppgifter om skolan och eleverna. Uppgiftssidorna utgjorde en egen lärmiljö, där eleverna genom sin egen verksamhet fick möjlighet att utveckla sin språkliga kompetens. När uppgifterna utarbetades och vid valet av material beaktades de ungas livsvärld, och man strävade efter att göra plattformen så lättanvänd och behaglig som möjligt.

Utvärderingsresultaten beskrivs på skalan för skolvitsord. Skalan skapades genom att jämföra medeltalet av utvärderingsresultaten med medeltalet av slutvitsorden. Medeltalet för resultaten blev på detta sätt 7,9. Med hjälp av vitsorden kunde man se hur stor andel av eleverna som regionalt eller enligt kön uppnådde till exempel ett resultat som motsvarade vitsordet 8 inom de olika innehållsområdena i läroämnet.

Niondeklassarnas kunskaper i finska och litteratur var i olika verksamhetsmiljöer (urbana, tätbebyggda och landsbygdslignande kommuner) mycket jämna. Det förekom kunskapsskillnader mellan regionförvaltningsområdena. Skillnaderna var till största delen små, även om kunskaperna i Östra Finland var något svagare än det nationella genomsnittet. Däremot förekom det inom elevgrupperna stora kunskapsskillnader i läroämnet. Kunskapsskillnaderna i finska språket och litteraturen syntes snarast som skillnader mellan flickor och pojkar än mellan geografiska områden. Även skolan hade ett samband med elevernas kunskaper.

Kunskapsskillnaderna mellan könen var tydliga och likartade inom alla innehållsområden. Kunskapsskillnaderna motsvarade i medeltal ett skolvitsord till flickornas fördel. De största kunskapsskillnaderna mellan könen förekom i att producera texter (skillnader mellan 0,8 och 1 vitsord). I språkkunskap och tolkning av litteratur var skillnaden 0,8 vitsord och i tolkning av medietexter var skillnaderna den minsta bland innehållsområdena, 0,6 vitsord.

Förmågan att tolka medietexter var hos elever i Södra Finland statistiskt sett signifikant bättre än den nationella medelnivån. Inom alla regionförvaltningsområden var flickorna skickligare på att tolka medietexter än pojkar. Ungefär en femtedel av pojkarna fick vitsordet 6- eller mindre i att tolka både medietexter och skönlitteratur. Däremot fick endast fem procent av flickorna vitsordet 6- eller mindre i litteraturuppgifterna.

Förmåga att producera texter varierade i genomsnitt endast något på olika håll i landet, men resultaten från Östra Finland var svagare än det nationella genomsnittet. Nästan en fjärdedel av niondeklassarna i Östra Finland hade skrivfärdigheter som högst motsvarade vitsordet 6-. Nästan två tredjedelar av flickorna och mindre än en tredjedel av pojkarna uppnådde i textproduktion resultat som motsvarade vitsordet 8. Flickornas färdigheter både i fråga om att skriva en ställningstagande text och en reflekterande text visade sig i genomsnitt vara goda. Nästan två tredjedelar av flickorna nådde samma nivå som vitsordet 8 i att producera båda typerna av text. Ungefär en tredjedel av pojkarna uppnådde samma kunskapsnivå.

Kunskaperna i språkkännedom var ganska jämna mellan olika regionförvaltningsområden, men inom elevgrupperna var variationen återigen stor. Kunskapsskillnaderna var tydliga mellan flickor och pojkar. Av flickorna fick endast åtta procent en nivå som motsvarade vitsordet 6 eller mindre i språkkännedom, medan nästan var fjärde pojke fick motsvarande resultat.

Förmåga att kommunicera, tolka och producera bedömdes med uppgifter i andra innehållsområden. Förmågan att kommunicera var mycket jämn inom olika regionförvaltningsområden, men variationen inom elevgrupperna var stor. Kunskapsskillnaderna mellan flickor och pojkar var än en gång avsevärda, eftersom flickornas resultat i genomsnitt var ungefär ett vitsord bättre än pojkarnas.

Av de elevspecifika bakgrundsvariablerna hade attityderna till läroämnet och studierna i ämnet ett klart samband med kunskaperna i ämnet. Niondeklassarnas uppfattning om nyttan med finska och litteratur var i genomsnitt positiv, men förhållningssättet till studierna i läroämnet var neutralt. Flickornas inställning till studierna var mer positiv än pojkarnas över hela linjen, och detta hade en stark koppling till kunskaperna. Också attityderna till att producera text hade

ett sammanband med kunskaperna i ämnet. I utvärderingsresultaten var skillnaden nästan ett vitsord mellan de elever vars attityder å ena sidan var de mest negativa och å andra sidan de mest positiva till att producera text.

Vårdnadshavarnas utbildning, och planerna på fortsatta studier hade ett starkt samband med utvärderingens resultat. Dessutom var resultaten sammankopplade med studier i specialklass och till elevens hemspråk. Av de faktorer som beskriver elevens språkliga vanor hade läsvanor och användning av bibliotek ett positivt samband med utvärderingsresultatet. Elevernas medietid hade ett samband med de kunskaper de påvisade i utvärderingen. En ökad medietid innebar dock inte att kunskaperna ökade på samma sätt för alla.

Engagemanget för hemläxor hade ett starkt samband med kunskaperna, liksom också att eleven frivilligt ställt upp mål och utfört självvärdering i studierna. Därtill hade hur eleven försökte göra sitt bästa och satsade på utvärderingen samband med utvärderingsresultatet. Detta syntes i den tid som eleven använde för utvärderingen och ordmängden i den text som eleven producerade. Skillnaderna i resultatet i skrivuppgifterna mellan könen förklarades i synnerhet av att pojkarna använt mindre tid och färre ord i sina texter. Hela 42 procent av elevernas helhetskunskaper i finska och litteratur kunde förklaras med hur elevens attityder, läsvanor, sätt att göra hemuppgifter och användning av digitala medier inverkar. Mängden fortbildning för lärare hade ett svagt samband med de kunskaper som eleverna visade i utvärderingen.

Det visade sig att elevbedömningen i skolorna inte var jämlik i finska språket och litteraturen, eftersom läroämnets slutvitsord varierade enligt kön, skola och elevens planer för fortsatta studier.

På basis av några uppgifter kan man inte se att det under 2000-talet skett betydande förändringar i kunskaperna i finska språket och litteraturen. Attityderna till läroämnet har däremot förbättrats något. Mätt i antal böcker som niondeklassarna läser, läser eleverna fortsättningsvis allt mindre.

Utgående från utvärderingen bör uppmärksamhet fästas vid att varje elev ska ha möjlighet att visa sin språkliga kompetens och sina styrkor i texthantering i olika situationer och läroämnen. Den kompetens som förvärvats i dagens mångsidiga språkmiljöer syns inte nödvändigtvis i skolans etablerade studiepraxis. Elevens attityder är kopplade till kunskaperna på många sätt. Det är därför viktigt att lyfta fram betydelsen av modersmålet och fördelarna med språkliga färdigheter både i skolan och på fritiden. Dessutom rekommenderas det att man utvecklar flexibla, mångsidiga undervisningssätt för att stödja eleverna språkligt i skolor, kommuner och på riksnivå. I utvärderingen framkom tydligt att eleverna behöver stöd i läsning och i att producera en begriplig text även i de högre årskurserna. Beslutsfattarna uppmanas att på olika sätt trygga möjligheterna till jämlikt lärande, i synnerhet i de områden där elevernas språkliga kompetens i genomsnitt var låg.

Jämlikhet i lärandet oberoende av område och skola har varit en av den grundläggande utbildningens grundstenar. Att det förekommer skillnader mellan skolorna med avseende på finska och litteratur är ett tecken på att man också i fortsättningen ska fästa uppmärksamhet vid jämlika inlärningsmöjligheter.

Nyckelord: attityder, finska och litteratur, grundläggande utbildning, litteraturundervisning, lärresultat, läsning, nationell utvärdering, Nationella centret för utbildningsutvärdering, NCU, skrivning, språkkunskap

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

What is 9th graders' linguistic competence like? – Learning outcomes in Finnish language and literature in the final stage of basic education in 2019

Authors

Merja Kauppinen & Jukka Marjanen

In spring 2019, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) organised an evaluation of grade 9 pupils' learning outcomes in Finnish language and literature in basic education. The evaluation was based on the National core curriculum for basic education 2014 and FINEEC's framework for Finnish language and literature. The evaluation covered different content areas of the syllabus in Finnish language and literature: Interpreting texts (S2), Producing texts (S3) and Understanding language, literature, and culture (S4). Many types of texts were used in the assignments, including those which combine images and words as well as an audio file. To complete the assignments, the pupils needed skills in interpreting and producing texts at a number of different levels.

A total of 6,044 grade 9 pupils from 118 schools participated in the evaluation. The sample covered approximately 11% of all grade 9 pupils in school year 2018–2019. Background information was collected through surveys addressed to the pupils, teachers and principals. The surveys were used to investigate factors linked to competence that explained variations in learning outcomes. They also provided information on study practices and the way the subject is taught.

The evaluation was carried out using FINEEC's digital evaluation system. In addition to containing the set of assignments, it also covered an automatic scoring system, validation of scores and school and pupil data. The assignment pages comprised a learning environment in which the pupils could develop their linguistic competence. Young people's everyday environment was taken into account when setting the assignments and selecting the materials, and the evaluation site was designed to be as easy and pleasant to use as possible.

The results were given on a scale of school grades, which was formed by comparing the results to the average of final grades. The average produced by this method was 7.9. For example, the grades were used to determine which proportion of the pupils, grouped by region or gender, achieved a result corresponding to school grade 8 in different content areas.

9th-graders' competence in Finnish language and literature was highly consistent in different operating environments (urban, densely populated and rural municipalities). While differences in competence between the Regional State Administrative Agency areas were minor, the competence of pupils in Eastern Finland was somewhat below the national average. Within pupil groups, however, major differences were found regarding competence in this subject. The differences in Finnish language and literature competence were more obvious between girls and boys than between geographical areas. The school the pupils attended was also relevant to their competence.

The gender gap in competence was obvious and similar in all content areas. On average, girls' competence was one school grade better than boys'. The greatest gender differences were found in writing skills (between 0.8 and 1 in terms of grades). In linguistic knowledge and interpretation of literature, the difference was 0.8 grades, whereas the smallest difference of all content areas, or 0.6 grades, was found in interpretation of media texts.

The media text interpretation skills of pupils in Southern Finland were better than the national average to a statistically significant degree. In all Regional State Administrative Agency areas, girls had better skills in interpreting media texts than boys. Approximately one boy out of five scored 6- or lower in interpreting both media texts and literature, whereas only 5% of the girls were graded 6- or lower in literature assignments.

While the average variation in text production skills between different parts of the country were minor, the results in Eastern Finland were below the national average. The writing skills of almost one out of four 9th-graders in Eastern Finland corresponded to the grade 6- or lower. Nearly two out of three girls but fewer than one out of three boys achieved a score corresponding to the grade 8 in producing texts. On average girls turned out to have good skills in producing both argumentative and reflective texts. Almost two out of three girls reached a level corresponding to the grade 8 in producing both text types, whereas this level was achieved by approximately one out of three boys.

The pupils' competence in linguistic knowledge was fairly consistent between the Regional State Administrative Agency areas, however again with major variations within pupil groups. The difference in competence between girls and boys was clear. As few as 8% of girls remained at a level corresponding to grade 6- or lower in linguistic knowledge assignments, whereas for boys this proportion was almost one out of four.

Skills in interpreting and producing interaction were assessed through assignments in other content areas. While interaction skills were very consistent between the Regional State Administrative Agency areas, great variation was found within pupil groups. The difference in competence between girls and boys was once again significant, as girls' results were approximately one grade higher than boys'.

Looking at background variables specific to each pupil, attitudes towards the subject and studying it were clearly linked to competence. Whereas 9th-graders' perceptions concerning the usefulness of Finnish language and literature were positive on average, their attitudes towards studying this subject were neutral. Girls had consistently more positive attitudes towards studying the subject

than boys, and this had a strong positive correlation to competence. Attitudes to writing were also linked to competence in the subject. There was a difference of almost one grade in the t results between pupils who had the most negative and the most positive attitudes towards writing.

The guardians' education, the pupil's familial history of dyslexia and his or her further education plans showed strong correlation to the evaluation results. In addition, studying in a special class and the pupil's home language played a role. Of the factors describing the pupil's linguistic practices, reading as a pastime and using the library correlated positively with the evaluation results. While the link to time spent on the media was clear, this time did not have a linear connection to accumulating competence.

Doing homework had strong correlation to better competence, as did independent goal-setting and self-assessment in studies. Making an effort and taking trouble to do well in the evaluation (the time spent on the evaluation and the number of words in the text produced by the pupil) were linked to the results. In particular, boys' shorter than average time spent on the evaluation and smaller number of words explained the gender gap in competence. In fact, as much as 42% of the pupils' overall competence in Finnish and literature could be explained by the impact of the pupil's attitudes, reading as a pastime, doing their homework and using digital media. A small positive correlation was found between the extent of continuing education the teachers had had and the competence demonstrated by the pupils in the evaluation.

Pupil assessment in schools did not prove to be equal in Finnish language and literature, as the final grade in the subject varied according to the pupils' gender, school and plans for further studies.

Assessed on the basis of a few assignments, no significant changes have taken place in the pupils' Finnish language and literature competence in the 2000s. However, the pupils' attitudes towards the subject are slightly more positive. Measured by the number of books grade 9 pupils read, reading as a pastime had continued to decline.

On the basis of the evaluation, attention is drawn to the fact that each pupil should have opportunities for demonstrating their linguistic competence and their strengths in working with texts in different situations and subjects. Competence acquired in today's diverse language environments is not necessarily recognised in the school's established study practices. The evaluation found multiple links between the pupils' attitudes and their competence, which is why the importance of the mother tongue and the benefits of linguistic skills should be made visible both at school and in leisure time. The development of flexible teaching solutions of various types to provide linguistic support for pupils in schools, municipalities and nationally is also recommended. The evaluation showed clearly that support for reading and writing understandable texts is still needed in higher comprehensive school. Decision-makers are urged to use different methods to guarantee equal learning opportunities, especially in areas where the pupils' average level of linguistic competence remained low.

Equality of learning regardless of the area the pupils live in and the school they attend has been one of the cornerstones of Finnish basic education. The fact that differences between schools came up in Finnish language and literature indicates that monitoring of equal learning opportunities will also be needed in the future.

Keywords: attitudes, linguistic knowledge, teaching of literature, writing, reading, learning outcomes, basic education, Finnish language and literature

Tiivistelmä	3
Sammandrag.....	7
Summary	11
Esipuhe	19
1 Oppimistulosten arviointi suomen kielessä ja kirjallisuudessa	23
1.1 Lähtökohtia.....	24
1.2 Arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet	26
1.3 Arvioinnin toteuttaminen	28
1.4 Tehtävien laadinta.....	31
1.5 Otanta, arviointimenetelmät ja raja-arvot.....	34
1.6 Taustatietoa oppilaista, kouluista, opetusryhmistä ja opettajista	40
2 Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset	43
2.1 Oppimistulokset kokonaisuudessaan	44
2.2 Tekstien tulkitseminen	48
2.2.1 Mediatekstit.....	48
2.2.2 Esimerkkinä kantaa ottavan mediatekstin tulkitseminen.....	53
2.2.3 Kirjallisuus.....	54
2.2.4 Esimerkkinä kuvakielisten ilmausten tulkitseminen.....	57
2.2.5 Pohdintaa yhdeksäsluokkalaisten lukutaidosta.....	58
2.3 Tekstien tuottaminen.....	59
2.3.1 Tekstien tuottamisen taitojen arviointi	60
2.3.2 Kantaa ottavan tekstin tuottaminen.....	65
2.3.3 Pohtivan tekstin tuottaminen	67
2.3.4 Pohdintaa yhdeksäsluokkalaisten kirjoitustaidosta.....	69

2.4	Kielitieto	72
2.4.1	Kielitiedon osaaminen	72
2.4.2	Esimerkkinä yleiskielen normien hallinta	76
2.4.3	Esimerkkinä sanaston hallinta.....	77
2.5	Tulosten yhteenveto.....	78
2.6	Alueellisten ja koulukohtaisten taustamuuttujien yhteydet osaamiseen.....	81
3	Oppilaskohtaisten taustamuuttujien yhteydet osaamiseen.....	85
3.1	Huoltajien koulutustaso, oppilaan lukitausta, jatko-opintosuunnitelma, erikoisluokassa opiskelu ja kotikieli.....	87
3.2	Asenteet, harrastuneisuus ja käytänteet	89
3.3	Asenteiden, harrastuneisuuden ja käytänteiden yhteisvaikutus	98
3.4	Tehtävien tekemiseen käytetty aika ja oppilaan tuottaman tekstin sanamäärä....	99
3.5	Taustamuuttujiin liittyvää pohdintaa.....	102
4	Havaintoja oppilasarviointista suomen kielessä ja kirjallisuudessa	105
5	Oppimistulosten ja asenteiden muutokset 2000-luvulla	113
5.1	Osaamisen muutokset	114
5.2	Kirjoitustaitoja koskevat muutokset	116
5.3	Asenteiden muutokset	118
5.4	Lukemisen määrää koskevat muutokset	121
6	Suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelu ja opettaminen	125
7	Kielelliset taidot murroksessa	135
8	Arvioinnin luotettavuus.....	141
9	Arvioinnin arviointi	147
10	Arvioinnin yhteenveto	151
11	Kehittämissuosituksset	157

Lähteet	165
Liitteet	171
Liite 1. Oppilas-, opettaja- ja rehtorikyselyjen aihepiirit.....	172
Liite 2. Oppimistulosarvioinnin eteneminen.....	173
Liite 3. Vuorovaikutustilanteiden tulkinnan ja tuottamisen taitojen arviointi	174
Liite 4. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (POPS 2014).....	179

Esipuhe

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti keväällä 2019 suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin perusopetuksen 9. luokan oppilaille. Arviointi perustui vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014). Arviointi kattoi seuraavat oppiaineen sisältöalueet: *tekstien tulkitsemisen (S2), tekstien tuottamisen (S3) sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen (S4)*.

Arviointi käynnistyi keväällä 2018 opetussuunnitelman tarkastelulla. Ensin analysoitiin eri sisältöalueiden tavoitteet sekä hyvän osaamisen (arvosanan 8) kriteerit. Päättöarvioinnin 17 tavoitteesta valittiin ne, joiden osaamista on mahdollista kansallisessa arvioinnissa kartoittaa. Tavoitteiden pohjalta alkoi tehtävien tuottaminen ja osioiden kokoaminen eri sisältöalueiden osaamisen arviointia varten. Arvioinnin toteuttaminen sähköisenä mahdollisti ketteriä ja joustavia menettelytapoja erityisesti tehtävistön suunnittelussa ja kokoamisessa sekä yhteydenpidossa kouluihin ja opettajiin. Se vaati samalla myös tehtävien muokkaamista ja sopeuttamista digitaaliseen arviointijärjestelmään. Tehtävät esikokeiltiin syksyllä 2018, ja arviointi toteutettiin kaksiosaisena keväällä 2019. Koko arviointiaineisto oli koossa kesällä 2019. Alustavat tulokset lähetettiin kouluille ja opetuksen järjestäjille keväällä ja syksyllä 2019. Samassa yhteydessä järjestettiin webinaarit opettajille ja opetuksen järjestäjille arvioinnin tuloksia koskevia kysymyksiä ja kommentteja varten.

Päätulokset oppilaiden osaamisesta julkistettiin raportissa syksyllä 2020. Samalla ilmestyi artikkelikokoelma, joka painottui kirjoittamistaitoihin ja kirjoittamisen opetuksen pedagogiikkaan. Opetuksen kehittäminen arvioinnin pohjalta jatkuu koulutusilloissa, joihin Karvi laatii materiaalipaketin.

Kansallinen oppimistulosten arviointi on mittava hanke – myös digitaalisesti toteutettuna se vaatii laajaa yhteistyötä ja eri osapuolten sitoutumista. Kiitänkin kaikkia niitä kevään 2019 yhdeksäsluokkalaisia, heidän opettajiaan ja koulujen rehtoreita, jotka ovat osallistuneet arvioinnin toteuttamiseen. Myöskään ilman asiantuntijaryhmän työpanosta tämä oppimistulosten arviointi ei olisi toteutunut. Kiitos, tack, FM, lehtori Ilkka Ahola-Luttila (Helsingin normaalilyseo), FM, lehtori Lotta Dammert (Sarlinska skolan, Parainen), FM, lehtori Kenneth Gustafsson (Tammerfors svenska samskola), FT, yliopistonopettaja Kaisa Ahvenjärvi (Jyväskylän yliopisto), FT,

erityisasiantuntija Riitta Korhonen (Kotimaisten kielten keskus), FM, lehtori Reetta Nyman (Tiirismaan peruskoulu), FM, lehtori Jaakko Sarmola (Napapiirin yläaste) ja FM, lehtori Camilla Wiik (Korsholms högstadium). Tiimimme laati tehtäväaihelmiä ja koosti niistä kokonaisuuksia, testasi tehtävät ja arviointikriteeristöt, kommentoi arvioinnin esikokeiluversioita järjestelyineen sekä antoi palautetta arvioinnin kulusta. Ilkka Ahola-Luttilla, Riitta Korhonen ja Jaakko Sarmola olivat mukana myös oppilasvastausten sensoroinnissa.

Karvin asiantunteva henkilöstö on tehnyt hienoa kehitystyötä tässäkin oppimistulosten arvioinnissa. Kiitos arviointiasiantuntija Jan Hellgren, projektipäällikkö Heli Koskenniemi, arviointisuunnittelija Laura Lepola, projektipäällikkö Laura Pihala, arviointisuunnittelija Mikko Viitala sekä korkeakouluharjoittelijat Topi Nummi ja Mikko Yrjölä. Kehitimme yhdessä huimasti sisällöllistä, menetelmällistä ja projektin hallintaan liittyvää osaamista. Kiitän myös yksikön päällikköä Elina Harjusta ja Karvin johtajaa Harri Peltoniemeä tuesta arvioinnin eri vaiheissa. Arviointisuunnittelijoiden Pia Koskisen ja Elina Peltolan apu taulukoissa ja kuvioissa joudutti raportin valmistumista.

Raportti jää kirjaimiksi paperille tai biteiksi digiavaruuteen, jos sen pohjalta ei muodostu merkityksiä ja toimintaa, sovelluksia eri käyttötarkoituksiin. Opetusministeriö ja Opetushallitus vastaavat päälinjoista koulutuksen rakenteellisessa ja sisällöllisessä kehittämisestä myös suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tämän lisäksi raportti on tarkoitettu teille, hyvät opettajat, rehtorit, opetuksen järjestäjät, tutkijat, oppimateriaalien laatijat, opettajankouluttajat ja kaikki suomalaisesta koulujärjestelmästä ja sen kehittämisestä kiinnostuneet. Raportti on käyttötavaraa, olkaa hyvä!

Poikkeusaikana kotikonttoreissa 30.6. 2020

Merja Kauppinen
Jukka Marjanen

Oppimistulosten
arviointi suomen
kielessä ja
kirjallisuudessa

1

1.1 Lähtökohtia

Kielelliset taidot ovat sosiaalisen toiminnan ja tunne-elämän perusta. Niiden hallinta ja kehittyminen vaikuttavat yksilön ja yhteisöjen hyvinvointiin monin tavoin myös ja erityisesti digitaalisen viestinnän aikakaudella. Koulutuksen arvioinnissa on erityisen kiinnostuksen kohteena kielellinen osaaminen koulutuksen nivelvaiheissa ja siirtymissä, kuten perusopetuksen päättövaiheessa. Opiskelu tapahtuu toisella ja edelleen korkea-asteella pääosin kielen kautta ja varassa, joten vankka tekstuaalinen osaaminen on perusopetuksen ydintavoitteita. Tekstuaalinen osaaminen käsittää monenlaisten tekstien ymmärtämisen ja tuottamisen. Kyse ei ole vain kirjoitetuista teksteistä vaan eri merkkijärjestelmiä hyödyntävistä teksteistä, kuten kuvia, ääniä, sanoja ja liikettä sekä niiden monimuotoisia yhdistelmiä sisältävistä merkityskokonaisuuksista.



Vankka tekstuaalinen osaaminen on perusopetuksen ydintavoitteita.

Oppimistulosten arviointien keskeisiä kohteita ovat tietojen ja taitojen ohessa oppiainetta ja sen oppimista koskevat kokemukset, käsitykset ja asenteet. Jatkuvaan oppimiseen perustuvan suomalaisen koulutusagendan kulmakiviä ovat omien teksteillä toimimisen taitojen tunnistaminen ja sen varaan rakentuva taitojen kehittäminen. Se, millainen käsitys oppilaalle hänestä itsestään lukijana, kirjoittajana ja viestijänä kouluvuosina rakentuu, vaikuttaa pitkälle tulevaisuuteen. Tekstien tulkinnan ja tuottamisen sekä itseilmaisun varassa oppija muodostaa toimijuuttaan yhteiskunnassa ja elämän eri alueilla.

Suomen kielen ja kirjallisuuden osaamista arvioidaan kansallisesti noin joka neljäs vuosi, sillä suomen kieli ja kirjallisuus on perusopetuksen keskeisiä oppimääriä sekä tuntimäärältään että sisällöiltään. Oppilaiden akateemisten taitojen kehittyminen on opetuksen keskeisiä tavoitteita, joten lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä monipuoliseen vuorovaikutukseen liittyvää osaamista rakennetaan koulupolulla jo varhaiskasvatuksesta lähtien (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelun keskiössä ovat monentyyppiset tekstit ominaisuuksineen. Teksteistä tarkastellaan niiden piirteitä, piirteiden pohjalta rakentuvia merkityksiä ja merkitysten tulkintoja käyttöyhteydessään (tekstilajitietous). Keskeinen oppimisen tavoite on teksteistä ja niiden vaikutuksista tiedostuminen.

Tämä vuoden 2019 arviointi on kansallisista suomen kielen ja kirjallisuuden päättövaiheen arvioinneista seitsemäs. Aiemmat arvioinnit ovat vuosilta 1999, 2001, 2003, 2005, 2010 ja 2014, ja niissä on arvioitu vaihdellen oppiaineen eri sisältöalueiden osaamista (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Eri sisältöalueet aiemmissa suomen kielen ja kirjallisuuden peruskoulun ja -opetuksen oppimistulosten arvioinneissa

Sisältöalue	Tehtävien kohdentuminen	Arvioinnin ajankohdat
Kielitieto	Suomen kielen rakennetietous Yleiskielen normit Kielelliset ilmaisukeinot, esim. perustelutaidot Kielellinen vaihtelu Suomen kielen vaiheet	1999, 2001, 2003, 2005, 2010, 2014
Kirjoittaminen	Eri tekstityypit (kuvaileva, kertova, pohtiva, argumentoiva teksti) ja tekstilajit (hakemus, vastine, uutinen, kuvaus, sähköpostitiedustelu, koevastaus, kertomus ja haiku)	1999, 2001, 2003, 2005, 2010, 2014
Lukeminen, sis. kirjallisuuden	Eri tekstityypit (kuvaileva, kertova, selostava teksti) ja tekstilajit (runo, novelli, romaani- ja katkelma, muistelmateoksen katkelma, päiväkirja, reportaasi, mielipidekirjoitus, kuva, diagrammi, asia-artikkeli, tietokirjateksti, ohje, sanakirja, verkkosivu, matkaesite ja taulukko)	1999, 2001, 2003, 2005
Vuorovaikutus	Ryhmäkeskustelu Puheviestintää ja kielen vaihtelua koskeva tieto	1999, 2003

Vaikka samoja sisältöalueita on mitattu eri arviointikerroilla, osaamisen kehittymisen seurannassa on haasteensa. Samoina toistuvien ns. ankkuritehtävien pohjalta muodostuu trenditietoa joidenkin sisältöalueiden osaamisesta tai taitojen kehittymisestä eri vuosikymmeninä. Arviointi rakennetaan kuitenkin aina uusimman opetussuunnitelman perusteiden varaan, eivätkä aiemmat tehtävät palvele välttämättä voimassa olevien opetussuunnitelmien tavoitteita ja taitokuvauksia. Arviointien kohdentamiseksi ja arviointitiedon kerryttämiseksi on Karvissa laadittu suomen kielen ja kirjallisuuden arviointeihin soveltuva viitekehys, jossa on kuvattu oppiaineen sisältöalueiden ydintä ja niiden arviointia tarkemmin (Suomen kielen ja kirjallisuuden viitekehys 2018).

1.2 Arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet

Kansallisen oppimistulosten arvioinnin tavoitteena on tuottaa luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteissa asetettujen oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamisesta. Kansallisella oppimistulosten arvioinnilla seurataan erityisesti kansalaisten koulutuksellisen oikeusturvan ja tasa-arvon toteutumista (Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä 1998, 1). Opetuksen järjestäjiä veloitetaan osallistumaan arviointiin Perusopetuslain (628/1998) nojalla, sillä järjestäjillä on velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua oman toimintansa ulkopuoliseen arviointiin (§ 21, 30.12.2013/1296).

Arviointitietoa käytetään koulutuspoliittisessa päätöksenteossa, koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä hallinnon eri tasoilla sekä opetuksen järjestämisessä ja oppiaineen pedagogiikan kehittämisessä (1061/2009, § 2 ja 3). Arvioinnin tuloksia ja aineistoa hyödynnetään myös tutkimustarkoituksiin, kuten opinnäytteisiin. Tämä arviointi tarjoaa lisäksi tietoa Opetushallituksessa tehtävälle oppimäärän kriteerityölle, jossa kuvataan eri arvosanoihin tarvittava osaaminen (Opetushallitus 2020).

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2019 suunnattiin seuraaviin asioihin:

- perusopetuksen päättävien oppilaiden osaaminen suomen kielen ja kirjallisuuden eri sisältöalueilla
- sisältöalueiden tavoitteiden toteutuminen suhteessa taustamuuttujiin, esimerkiksi alueellisiin sekä koulujen ja sukupuolten välisiin eroihin
- osaamisen eroja selittävät tekijät, kuten oppilaiden käsitykset ja asenteet sekä jatko-opintosuunnitelmat.

Arviointikysymykset olivat seuraavat:

1. Missä määrin yhdeksäsluokkalaisten ovat saavuttaneet suomen kielen ja kirjallisuuden oppimisen tavoitteet perusopetuksen päättyessä?
 - Millaiset ovat oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taidot?
 - Miten oppilaat hallitsevat kielitiedon?
2. Millaiset asenteet ja käsitykset oppilailla on suomen kieltä ja kirjallisuutta sekä sen opiskelua kohtaan?
 - Millainen käsitys oppilailla on itsestään kielenoppijaina ja kirjoittajina 9. luokan päättyessä?

3. Missä määrin sellaiset taustatekijät, kuten AVI-alue tai sukupuoli, ovat yhteydessä oppilaan suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen?
 - Millaiset mahdollisuudet oppilailla on saavuttaa yhtäläiset oppimisen tavoitteet?
 - Miten yhtäläistä oppilasarviointi on?
4. Millaisia muutoksia on nähtävissä yhdeksäsluokkalaisten oppimistuloksissa 2000-luvun aikana?

Taustatietoa arviointiin kerättiin oppilas-, opettaja- ja rehtorikyselyin (liite 1). Kyselyissä selvitettiin osaamiseen yhteydessä olevia tekijöitä, erityisesti oppimisen tasa-arvoon liittyviä seikkoja, jotka oli havaittu aiemmissa oppimistulosten arvioinneissa (Harjunen & Rautopuro 2015; Julin & Rautopuro 2016). Kyselyissä tarkasteltiin muun muassa suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelun käytänteitä ja resursseja, kieltä ja kielenoppimista koskevia käsityksiä ja opetuksen järjestämistä koulussa. Vastaukset tarjosivat faktoja, kokemuksia ja käsityksiä arvioinnin taustaksi. Osaamisen tason ja siihen yhdistyvien taustatekijöiden pohjalta pyrittiin selittämään oppimistulosten vaihtelua sekä antamaan eväitä oppiaineen pedagogiikan kehittämiseen.



Miten yhtäläistä oppilasarviointi on?

Oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosanat sekä syntymäkuukausi koottiin Koski-tietovarannosta, joka sisältää opintoja koskevia, valtakunnallisia tietoja. Päättöarvosanoja 4–10 käytettiin osaamisen tason kuvaamiseen koko aineistossa, eli yhdeksäsluokkalaisten arvioinnissa osoittama osaaminen kiinnitettiin arvosanajakaumien avulla kouluarvosana-asteikolle. Keskiarvoksi muodostui tällöin 7,9. Karvin digitaalisesta arviointijärjestelmästä saatiin puolestaan selville oppilaan arviointiin käyttämä aika (osan 2 suoritus aika), jota verrattiin oppilaan osoittamaan osaamiseen. Ajankäytön katsottiin kertovan osaltaan oppilaan paneutumisesta arviointiin: syventymisestä tehtäviin ja niiden ratkaisuun.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa on useita oppimääriä, jotka on eritelty ja kuvattu sekä vuoden 2004 että vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Yksi oppimääristä on *suomen kieli ja kirjallisuus*, jota tässä arvioidaan. Olemme käyttäneet arviointitehtävissä termiä *äidinkieli ja kirjallisuus*, joka on oppilaille ja opettajille oppiaineen nimenä tuttu. Tässä raportissa käytämme kuitenkin virallista oppimäärän nimitystä *suomen kieli ja kirjallisuus*, jonka tavoitteisiin ja sisältöihin olemme arvioinnin perustaneet.

Raportin luvussa 1 kerrotaan arvioinnin lähtökohdat, kuten arvioinnin tavoitteet ja toteuttaminen sekä käytetyt menetelmät. Luvussa 2 kuvataan arvioinnin kokonaistulos sekä eri sisältöalueiden (S2–S4) oppimistulokset sukupuolittain ja AVI-alueittain eriteltynä. Luvussa 3 tarkastellaan osaamisen eroja selittäviä tekijöitä oppilaita koskevien taustamuuttujien avulla. Esiin nostetaan myös taustamuuttujien yhteys osaamiseen ja se, minkä verran tietyt asiat selittivät osaamisen vaihtelua yhteensä. Luvussa 4 tarkastellaan arviointituloksia oppilasarvioinnin näkökulmasta. Luvussa 5 käydään puolestaan läpi osaamisen ja asenteiden muutoksia 2000-luvulla vertailemalla eri arviointien tuloksia siinä määrin kuin se on mahdollista. Luku 6 keskittyy oppiaineen opiskeluun ja oppimiseen kyselyihin saatujen vastausten pohjalta. 2000-luvun kielellisten taitojen murrosta pohditaan luvussa 7, arvioinnin luotettavuutta luvussa 8 ja arvioinnin prosessia arvioidaan luvussa 9. Luvussa 10 on keskeisten tulosten yhteenveto ja luvussa 11 arvioinnin pohjalta laaditut kehittämissuosituksia.

1.3 Arvioinnin toteuttaminen

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi noudatti toteutukseltaan kansallisten oppimistulosarviointien vakiintunutta kulkua (ks. liite 2). Se alkoi projektisuunnitelman laadinnalla ja asiantuntijaryhmän kokoamisella. Asiantuntijaryhmä aloitti toimintansa opetussuunnitelman perusteiden 2014 tarkastelulla. Ryhmä koostui oppiaineen opettajista ja sisältöalueiden asiantuntijoista, jotka valmistelivat yhdessä tehtäviä. Tehtävät koottiin kahdeksi sarjaksi, jotka esikokeiltiin syksyllä 2018. Toimimattomat ja erottelukyvyltään heikot tehtävät karsittiin, ja toimivista koostettiin tehtävistöt eri sisältöalueille.

Otoskoulut saivat alustavan tiedon arviointiin osallistumisesta ja sen vaatimista järjestelyistä syksyllä 2018 ja täsmennetyt ohjeet alkuvuodesta 2019. Arviointia tarjottiin myös maksupalveluna kaikille opetuksen järjestäjille.

Karvin sisäisessä tiimissä laadittiin oppilaille taustakysely liitettäväksi arviointialustalle. Arviointi toteutui kaksiosaisena: Osa 1 oli avoinna kouluille noin kolme viikkoa. Oppilaat vastasivat siinä taustakyselyyn ja tekivät 2 kirjoitustehtävää 90 minuutin aikana. Osa 2 oli avoinna kouluille 1–2 päivää niiden oppilasmäärän mukaan. Oppilaat vastasivat 90 minuutin aikana media- ja fiktiivisten tekstien tulkintatehtäviin sekä tehtäviin kielen rakenteesta ja kielenhuollosta. Oppilaat antoivat myös palautetta arvioinnista sekä omasta suoriutumisestaan siinä. Opettaja- ja rehtorikyselyt avattiin, kun oppilaat olivat vastanneet arvioinnin molempiin osiin.

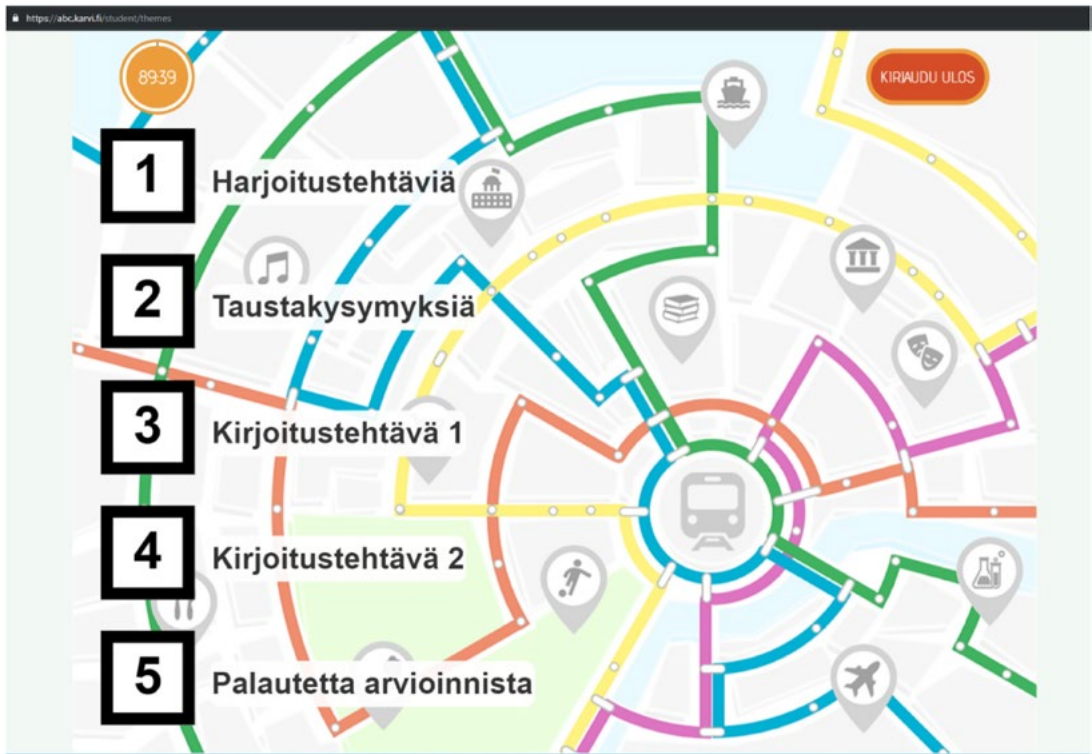
Koulut saivat loppukevästä oppilaidensa pistemäärät sisältöalueittain, ja opettajat saattoivat käyttää niitä päättöarvioinnissa. Koulun tulokset suhteutettiin vielä valtakunnallisiin alustaviin tuloksiin, ja tämä tulostieto lähetettiin kouluille ja opetuksen järjestäjille syksyllä 2019. Samassa yhteydessä järjestettiin webinaareja, joissa oli mahdollisuus keskustella koulun omista ja alustavista valtakunnallisista tuloksista. Arviointiraportti laadittiin talven 2019 ja kesän 2020 välisenä aikana.

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi toteutettiin 2019 ensimmäistä kertaa täysin digitaalisesti (ks. sähköisistä kirjoittamistehtävistä Harjunen & Rautopuro 2015). Digitalisoinnista oli hyötyä erityisesti arvioinnin kokonaisuuden rakentamisessa, pisteytys- ja sensorointityössä, viestinnässä kouluille sekä arviointiaineiston kertymisen seurannassa. Digiarviointi oli toteutukseltaan ekologinen, sillä kaikki arvioinnin vaiheet oli viety digitaaliseen järjestelmään. Muun muassa koulukohtaisten tietojen käsittely, arvioinnin ajastus, viestintä kouluihin, otosopilaiden tietojen hallinta, tehtäviin vastaaminen, monivalintatehtävien automaattinen pisteytys, opettajien ja sensorien avotehtävien pisteytys, arvioinnin tilan ja sen eri vaiheiden seuranta sekä koulukohtainen palaute oppilaiden tuloksista järjestyivät digitaalisesti.

Digitaalinen arviointi motivoi osaltaan oppilaita vastaamaan (ks. oppilaiden palautetta luvusta 6). Arvioinnista pyrittiin laatimaan opetussuunnitelman hengessä oma oppimisympäristönsä, jossa toimimalla oppilaiden oli mahdollista kehittää kielellistä osaamistaan. Näin ollen tehtävien laadinnassa ja materiaalien valinnassa otettiin huomioon nuorten elämämaailma. Lisäksi arviointisivustosta pyrittiin tekemään mahdollisimman helppokäyttöinen ja käyttökokemukseltaan miellyttävä. Myös muuttuvien kielenkäytön ympäristöjen vaatima kielellinen osaaminen pyrittiin ottamaan huomioon niin hyvin kuin mahdollista (ks. luku 7). Arviointia varten oppilaille luotiin mahdollisimman motivoiva mutta selkeä arviointialusta tehtävineen ja niihin liittyvine teksteineen, jotta tehtävien teko onnistuisi ja oman osaamisen osoittaminen arvioinnissa innostaisi oppilaita. Arviointialustaa rakennettiin seuraavista lähtökohdista käsin:

- selkeä, pelillinen aloitusnäkyvä, jossa näkyvät kaikki arvioitavat aihepiirit ja johon palataan ja josta navigoidaan eteenpäin
- monipuoliset mediatekstit aineistona (juliste, kirjan kannet, keskustelufoorumi ja radio-ohjelma)
- vaihtelevat tehtävät: monivalintoja, lyhyitä avovastauksia ja pidempiä mutta merkkimäärin rajattuja tekstejä
- oman ajattelun ja toiminnan tarkastelun liittäminen arviointiin mukaan (kirjoitustehtävä, taustakysely, palautteet arvioinnista).

Oppilaat pitivät pääosin sekä arviointialustasta että etenkin monivalintatehtävistä (ks. luku 6), joten motivoituminen tehtävien tekoon onnistui ainakin tältä osin.



KUVA 1. Arviointisivuston osan 1 aloitusnäky



Arvioinnista pyrittiin laatimaan oma oppimisympäristönsä, jossa toimimalla oppilaiden oli mahdollista kehittää kielellistä osaamistaan.

Opettajat pisteyttivät 15 lyhyttä avovastusta ja 2 pitkää tuottamistehtävää, muut tehtävät järjestelmä pisteytti automaattisesti. Opettaja-arviointia varten järjestelmässä oli pisteytysohjeet esimerkkivastuksineen. Myös pitkien oppilastekstien arviointi oli kriteeripohjaista. Opettajat arvioivat oman koulunsa oppilaiden tuotokset anonymineen, mikä oli suurelle osalle opettajista uutta. Arviointitapa koettiin pääosin myönteisenä: opettajat eivät pitäneet anonymiä pisteytystä tuttuun oppilaiden tekstien pisteytystä hankalampana, eivätkä oppilaiden saamat pistemäärät poikenneet opettajien mukaan juurikaan oppilaiden osoittamasta aiemmasta osaamisesta. Päinvastoin anonymiuden arvioitiin helpottaneen arviointiprosessia ja lisänneen arvioinnin puolueettomuutta.

1.4 Tehtävien laadinta

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen ala on laaja. Arviointiin otettiin mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa mainituista sisältöalueista tekstien tulkitseminen ja tuottaminen sekä kielitieto. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen jätettiin pääosin arvioinnin ulkopuolelle (ks. liite 3). Päätösarvioinnin hyvän osaamisen kriteerit käsittävät kuitenkin kaikkiaan 17 tavoitealuetta sisältökuvauksineen (liite 4). Oppimistulosten arvioinnissa ei pystytty eikä ollut järkevääkään arvioida kaikkia tavoitteita muun muassa rajallisen ajan vuoksi. Arviointiin sisällytettiin ainoastaan opetussuunnitelman perusteiden kannalta keskeisimmät ja kansallisen arvioinnin menetelmin mitattavissa olevat seikat. Tavoitteena oli luoda oppiaineen osaamisesta kuva valikoitujen tavoitteiden pohjalta. (Ks. tarkemmin Kauppinen 2019.)



Tavoitteena oli luoda oppiaineen osaamisesta kuva valikoitujen tavoitteiden pohjalta.

Eri sisältöalueita mittaavat tehtävät, niiden yhteys opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin sekä Karvin viitekehukseen (Suomen kielen ja kirjallisuuden viitekehys 2018) kuvataan tarkemmin taulukossa kunkin tulosluvun aluksi (luvut 2.2–2.4). Tässä luvussa esitellään lyhyesti tehtävien laatimisen periaatteet ja kunkin sisältöalueen osaamista mittaavat tehtävät. Kun tehtäviä käsitellään osaamisen mittaamisen näkökulmasta, käytetään käsitettä ’tehtävä’ kokonaisuudesta, joka on rakennettu esimerkiksi tietyn tekstin tai sisällön pohjalta. Osio on puolestaan yksittäinen kysymys tai monivalinta, joka sisältyy tehtävään. Tehtävä koostuu siis useasta osiosta. Muutoin raportissa käytetään yleiskäsitettä ’tehtävä’ raportin luettavuuden vuoksi.

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma on laadittu osin osaamisen kumuloitumisen periaatteella (ks. POPS 2014, 289). Tavoitteiden ja sisältöjen kuvauksessa on hyödynnetty ilmauksia, jotka perustuvat Bloomin ja Krathwohlin ajattelun taksonomiaan (Anderson ym. 2001, 21). Taksonomian tasot kuvaavat ajattelun hierarkkista luonnetta helpoimmista ja yksikertaisemmista kognitiivisista toiminnoista vaativimpiin (taulukko 2). Samalla tavoin osaamisen kehittymistä on eritelty myös Karvin viitekehyksessä (Suomen kielen ja kirjallisuuden viitekehys 2018). Taksonomian ajattelutapa näkyy tässä arvioinnissa lukujen 2.2–2.4 alkuun sijoitetuissa tehtäväkuvauksissa. Niissä ilmaistaan verbit, joiden perusteella tehtävät ovat yhdistettävissä ajattelun tasoihin.

TAULUKKO 2. Ajattelun taitojen vaiheittainen kehittyminen

Ajattelun kognitiiviset prosessit ja niitä ilmaisevat verbit (Anderson ym. 2001 mukaillen)	
Muistaminen	esim. tunnistaa, nimetä
Ymmärtäminen	esim. kertoa, tulkita, tuntea, kuvata, perustella
Analysoiminen	esim. eritellä
(Kriittinen) tulkitseminen	esim. pohtia, vertailla, soveltaa
Arvioiminen	esim. suhteuttaa

Kognitiivisten prosessien taksonomiaa on hyödynnetty tehtävien laadinnan tausta-ajattelussa. Jokaisen sisältöalueen mittaamiseen pyrittiin saamaan eritasoisia tehtäviä: paitsi yksinkertaisempaa ajattelua sisältäviä myös korkeamman tason ajattelua vaativia tehtäviä, jotta yhdeksäsluokkalaisten eritasoinen osaaminen tulisi näkyväksi. Ajattelun kognitiivisten prosessien tasot ovat kuitenkin abstrakteja eivätkä yhdisty suoraan tehtäviin. Tehtävissä prosesseja on laajennettu ja tarkennettu nykypäivän viestintätarpeisiin, esimerkiksi taitoon tiivistää ja löytää tekstistä olennainen. Tehtävät kohdistuivat kuitenkin kaikille ajattelun taksonomian tasoille, eniten kuitenkin muistamiseen, ymmärtämiseen, analysoimiseen ja tulkitsemiseen.

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteerit rakentuvat paitsi kumuloituvan osaamisen myös teemoittaisen ajattelun varaan. Näin myös eri sisältöalueisiin kohdistuvat tehtävät on laadittu sekä taidon kumulatiivisen kehittymisen kuvausten että teemojen perusteella.

Jokaisen sisältöalueen yhteydessä kuvataan seuraavat asiat:

- osaamisen tavoitteet (POPS 2014)
- osaaminen oppilaan toimintana (toimintaa kuvaavat verbit; POPS 2014 & arviointitehtävät), vrt. ajattelun kognitiivisiin prosesseihin (Bloomin uudistettu taksonomia, Anderson ym. 2001, 21)
- osaamisen sisällöt (POPS 2014)
- arviointitehtävät osiomäärineen, tehtävätyyppineen ja pisteineen.

Vuoden 2014 perusteiden päättöarvioinnin hyvän osaamisen (arvosana 8) kriteereissä osaaminen on ilmaistu opetuksen tavoitteina, ts. opettajan työn näkökulmasta, eikä osaamisen tavoitteina. Arviointitehtävien kohdentamista varten osaamisen kuvauksia on muokattu. Kuvaukset ovat opetussuunnitelman perusteissa lisäksi hyvin yleisellä tasolla, joten niitä on täsmennetty Opetushallituksen Edu.fi-sivuston hyvän osaamisen allittavan ja ylittävän osaamisen kuvauksilla sekä oppiaineen sisältöjä ja pedagogiikkaa koskevalla tutkimustiedolla ja kirjallisuudella. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuutta on sittemmin arvioitu laajasti (Puukko, Huhtanen & Lepola 2020). Kriteerien käytön kehittämiseksi suositellaan kriteereiden vaikeaselkoisuuden ja tulkinnanvaraisuuden vähentämistä ja niiden supistamista oppilasarvioinnin yksinkertaistamiseksi, sillä liian laajaksi ja työlääksi koetun kriteeristön käyttö jää opettajilla pintapuoliseksi (mts. 4).

Luvussa 2 esitellään arvioinnin tulokset ensin kokonaisuudessaan, sitten sisältöalueittain (S2–S4) eritellen. **Arvioinnin kokonaistulos** (luku 2.1) muodostuu tekstien tulkitsemisen 1 (mediatekstit), tekstien tulkitsemisen 2 (kirjallisuus), tekstien tuottamisen sekä kielitiedon osioiden yhdistelmästä. Kokonaistulos on muodostettu siten, että kukin neljästä sisältöalueesta saa saman painoarvon osioiden lukumääristä huolimatta.

Sisältöalueittaiset tulokset (luvut 2.2–2.4) esitellään puolestaan neljässä osassa seuraavasti:

TAULUKKO 3. Arvioinnin sisältöalueet ja tehtävät sisältöineen

Sisältöalueet (4)	Tehtävät (13)	Osiot (82)
Tekstien tulkitseminen 1 (S2): mediatekstien analyysi ja tulkitseminen	Yht. 4 tehtävää: Nettikeskustelun analyysi ja tulkitseminen Radiokeskustelun analyysi ja tulkitseminen Kirjan kansien analyysi ja tulkitseminen Kampanjajulisteen analyysi ja tulkitseminen	Yht.30 osiota: 9 osiota 8 osiota 8 osiota 5 osiota
Tekstien tulkitseminen 2 (S2): kirjallisuuden analyysi ja tulkitseminen	Yht. 3 tehtävää: Novellin analyysi ja tulkitseminen Runon analyysi ja tulkitseminen (ankkuritehtävä) Kirjallisuuden lajitieto	Yht.21 osiota: 9 osiota 4 osiota 8 osiota
Tekstien tuottaminen (S3): kirjoitustehtävät 1 ja 2	Yht. 2 tehtävää: Kantaa ottavan tekstin tuottaminen Pohtivan tekstin tuottaminen	Yht. 9 osiota: 5 osiota 4 osiota
Kielitieto (S4)	Yht. 4 tehtävää: Kielen variaatio Kielen rakenteiden muoto ja merkitys (osin ankkuritehtävä) Yleiskielen normit (ankkuritehtävä) Suomen kielen piirteet ja kielen käyttö	Yht.22 osiota: 4 osiota 11 osiota 1 osio 6 osiota

Tässä arvioinnissa tekstien tulkitsemisen sisältöalue (S2) jaettiin kahteen osaan, sillä haluttiin erikseen tietoa mediatekstien tulkintataidoista sekä kirjallisuuden analysoinnin ja tulkitsemisen taidoista. Mediatekstien tulkitsemisen tulokset perustuvat nettikeskusteluun, radiokeskusteluun, kirjan kansiin ja kampanjajulisteeseen liittyviin tehtäviin (4 tehtävää, yhteensä 30 osiota). Kirjallisuustehtävien tulokset koostuvat novelliin ja runoon sekä kirjallisuuden käsitteisiin liittyvistä tehtävistä (3 tehtävää, yhteensä 21 osiota). Tekstien tuottamisessa esitellään kirjoitustehtävien tulokset (2 tehtävää, yhteensä 9 osiota). Kielitiedon tehtävien (4 tehtävää, yhteensä 22 osiota) tulokset kiinnittyvät puolestaan kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen sisältöalueeseen.

Vuorovaikutustilanteissa toimimista (S1) tarkasteltiin muiden sisältöalueiden tehtävien kautta. Vuorovaikutustilanteiden tulkintaa ja tuottamista käsitteli yhteensä 5 tehtävää (35 osiota) sisältöalueista S2 ja S3. Tämän sisältöalueen taitojen mittaamista ja tuloksia käsitellään liitteessä 3.

Tehtäviä käytetään tulevissa arvioinneissa, joten niitä ei julkaista tai eritellä tässä raportissa tarkkaan. Aiemmista arvioinneista poimittiin muutamia tehtäväkokonaisuuteen sopivia ns. ankkuritehtäviä osaamisen seurantaan (ks. luku 5.1). Ne mittasivat sellaista kirjallisuuden ja kielitiedon osaamista, joka ei vaihtelee opetussuunnitelmien mukaan. Ankkuritehtäviä oli mukana tässä arvioinnissa yhteensä 6 (10 osiota), ja niiden aihepiirit olivat runon analysointi, yleiskielen normien hallinta sekä kielen rakenteet (muoto ja merkitys).

Kielenopiskelu kiinnittyy nykyään vahvasti kielenkäyttötilanteisiin. Näin ollen myös osaamisen osoittaminen tapahtuu pitkälti kielenkäyttötilanteisiin liittyvien luettavien, eriteltävien, tulkittavien ja tuotettavien tekstien pohjalta. Kaikkia suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa mainittuja tekstityyppejä ja -lajeja ei tehtäviin kuitenkaan sisälly. Opetussuunnitelman 2014 vuosiluokkien 7–9 sisällöissä korostuvat pohtivat ja kantaa ottavat tekstit, joten ne sisällytettiin arviointiin. Keskeisistä tekstilajeista uutinen jäi mediatekstien runsauden takia pois, samoin fiktiivisten tekstien määrää jouduttiin rajaamaan. Myös tietolähteiden tulkintaa ja valikointia sekä lähteiden luotettavuuden arviointia edellyttävät tehtävät jätettiin tästä arvioinnista pois. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen on erittäin laaja sisältöalue, ja sitä testattiin arvioinnissa vuorovaikutustilanteiden tulkinnan ja tuottamisen osalta muiden sisältöalueiden tehtävien avulla (ks. liite 3).

1.5 Otanta, arviointimenetelmät ja raja-arvot

Tässä luvussa esitellään lyhyesti arvioinnissa käytetyt otanta- ja analyysimenetelmät sekä aineistojen käsittelyn vaiheet. Yksityiskohtaisemmat kuvaukset menetelmistä ovat erillisessä dokumentissa (Marjanen 2020).

Otanta

Arviointiin osallistuivat 9. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärää lukuvuonna 2018–19 opiskelevat oppilaat, myös erityistä ja tehostettua tukea saavat, mikäli heidän oli mahdollista tehdä tehtävät digijärjestelmässä. Vuoden 2014 opetussuunnitelman, kuten koko peruskoulun ja -opetuksen, oppimiskäsitys nojaa koulutuksen tasa-arvoon, jonka mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada osoittaa oma osaamisensa. Täten arvioinnissa ei rajattu oppilaiden osallistumista ennakkoon heidän taustansa perusteella. Ainoastaan S2-oppijat jäivät otoksen ulkopuolelle sen takia, että S2-oppilailla on oma oppimääränsä, joka eroaa äidinkielen (suomi) ja kirjallisuuden oppimäärästä tavoitteiltaan ja osaamisen kuvauksiltaan.

Otanta toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensin suoritettiin koulutason otanta, joka tehtiin satunnaisesti koulun sijaintikunnan aluehallintoviraston (AVI-alueen) ja tilastollisen kuntatyyppin (kaupunki, taajama, maaseutu) mukaisista osoitteista. Otoksen perusjoukko sisälsi kaikki ne peruskoulut sekä perus- ja lukioasteen koulut, joiden opetuskieli oli suomi ja joissa opetettiin vuosiluokkaa 9. Lapista otokseen poimittiin 30 % kouluista, ja muiden AVI-alueiden kouluista mukaan otettiin hieman alle viidennes. (Taulukko 4.)

TAULUKKO 4. Oppimistulosarvioinnin koulutason otanta

AVI-alue	Koulujen lukumäärä otosrekisterissä				Koulujen lukumäärä otoksessa				Otoskoulujen osuus kaikista kouluista			
	K*	T	M	Yhteensä	K	T	M	Yhteensä	K	T	M	Yhteensä
Etelä-Suomi	170	17	24	211	31	3	4	38	18 %	18 %	17 %	18 %
Lounais-Suomi	36	21	22	79	7	4	4	15	19 %	19 %	18 %	19 %
Itä-Suomi	37	8	35	80	7	1	7	15	19 %	13 %	20 %	19 %
Länsi- ja Sisä-Suomi	64	34	44	142	12	6	8	26	19 %	18 %	18 %	18 %
Pohjois-Suomi	34	15	26	75	6	3	5	14	18 %	20 %	19 %	19 %
Lappi	13	4	16	33	4	1	5	10	31 %	25 %	31 %	30 %
Yhteensä	354	99	167	620	67	18	33	118	19 %	18 %	20 %	19 %

*K = kaupunkikoulut, T = taajamakoulut, M = maaseutukoulut

Koulut saivat itse päättää, osallistuvatko kaikki yhdeksäsluokkalaisten vai vain osa heistä oppimistulosarviointiin. Jos vain osa koulun oppilaista teki arvioinnin, osallistujat valittiin otokseen aakkostetusta oppilaslistasta tasavälisellä otannalla sukunimen mukaan. Koulukohtaisen otoksen koko määräytyi koulun oppilasmäärän mukaan seuraavasti:

- Jos koulussa oli 1–50 yhdeksäsluokkalaista, kaikki oppilaat kuuluivat otokseen.
- Jos koulussa oli 51–100 yhdeksäsluokkalaista, joka toinen oppilas poimittiin otokseen.
- Jos koulussa oli 101 yhdeksäsluokkalaista tai enemmän, joka kolmas oppilas poimittiin otokseen.

Taulukossa 5 esitetään otosoppilaiden lukumäärät sukupuolittain ja AVI-alueittain. Otoksen oppilasmääriä verrataan myös arvioon kaikkien yhdeksäsluokkalaisten määrästä. Arvioiden muodostaminen selostetaan tarkemmin erillisessä menetelmän kuvauksessa (Marjanen 2020). AVI-alueittaiset oppilasmäärät eivät välttämättä täsmää tyttöjen ja poikien yhteismäärän kanssa, sillä joiltakin oppilailta puuttui sukupuolitieto.



Arviointiin osallistui yhteensä 6044 yhdeksäsluokkalaista 118 koulusta.

TAULUKKO 5. Otosoppilaiden lukumäärät sukupuolittain ja AVI-alueittain

AVI-alue	Arvio oppilasmäärästä AVI-alueittain			Oppilasmäärät arviointiaineistossa			Otosoppilaiden osuus arvioidusta oppilasmäärästä		
	Tytöt	Pojat	Yhteensä	Tytöt	Pojat	Yhteensä	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Etelä-Suomi	10140	10506	20646	1126	1033	2376	11 %	10 %	12 %
Lounais-Suomi	3234	3487	6721	382	331	765	12 %	9 %	11 %
Itä-Suomi	2678	2785	5464	177	182	396	7 %	7 %	7 %
Länsi- ja Sisä-Suomi	5879	6223	12102	626	642	1419	11 %	10 %	12 %
Pohjois-Suomi	2913	3158	6070	290	309	560	10 %	10 %	9 %
Lappi	879	933	1812	197	218	528	22 %	23 %	29 %
Yhteensä	25723	27092	52815	2798	2715	6044	11 %	10 %	11 %

Arviointiin osallistui yhteensä 6044 yhdeksäsluokkalaista 118 koulusta. Lapin AVI-alueen yliedustusta lukuun ottamatta arvioinnin otos oli koulutasolla alueellisesti kattava ja tasapainoinen. Oppilastasolla otanta käsitti noin 11 % kaikista yhdeksäsluokkalaisista. (Taulukko 5). Lapista mukana oli 29 % oppilaista, kun taas Itä- ja Pohjois-Suomen AVI-alueiden oppilaat olivat aineistossa jonkin verran aliedustettuina. Nämä seikat pyrittiin huomioimaan tuloksissa käyttämällä oppilasmäärien kokonaisarvioita painokertoimina analyyseissa.

Aineistojen esikäsittely, tarkistaminen ja yhdistäminen

Oppilaiden arviointiaineisto kerättiin Karvin digitaalisessa arviointijärjestelmässä. Oppilaat tekivät arvioinnin kahdessa osassa, ja aineistot yhdistettiin ennen jatkokäsittelyä. Seuraavaksi tarkistettiin koneellisesti, että järjestelmän tuottama automaattinen pisteytys oli toteutunut oikein.

Oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden päättöarvosanat saatiin Koski-tietovarannosta (<https://www.oph.fi/fi/palvelut/koski-tietovaranto>). Rehtori- ja opettajakyselyt toteutettiin Webropol-kyselytyökalulla (<https://webropol.fi/>). Opettajille luotiin yksilölliset opettajanumerot, joiden avulla opettajakyselyn aineisto yhdistettiin oppilasaineistoon. Rehtorikyselyn yhdistämisessä käytettiin koulun nimeä.

Sensorointi ja osioanalyysi

Opettajat vastasivat niiden arviointitehtävien pisteyttämisestä, joiden automaattinen tarkistaminen ei ollut mahdollista. Tällaisia olivat arvioinnin osan 1 pitkät kirjoitustehtävät ja osan 2 lyhyemmät avotehtävät. Pisteytyksen ja ennen kaikkea pisteytysohjeiden luotettavuuden arvioimiseksi oppilaiden vastauksista valittiin satunnaiset kymmenen prosenttia sensoroitaviksi. Sensoroinnin tavoitteena oli tarkastella, kuinka yhdenmukaisesti opettajat ja sensorit pisteyttivät oppilaiden antamat vastaukset.

Vähintään yksi sensori pisteytti kaikki sensorointiin valikoituneet vastaukset, ja kolmanneksen vastauksista pisteytti myös toinen sensori. Sensoreina toimivat oppiaineen asiantuntijat. Sensoroitavia osioita oli yhteensä 24. Keskimäärin sensorointiin valikoitui 540 oppilaan vastaukset kustakin osiosta.

Opettajien ja sensorien pisteytyksen yhdenmukaisuutta arvioitiin tilastollisesti sisäkorrelaatioiden (Nelson & Edwards 2015) ja Cohenin Kappa -tunnuslukujen (Cohen 1968) avulla. Sensoroiduista osioista 9 ylsi hyvään yhdenmukaisuuteen (Portney 2020) ICC-luvun perusteella ja huomattavaan yhdenmukaisuuteen (Landis & Koch 1977) kappa-arvon perusteella. Yhteensä 21 osiossa pisteytyksen yhdenmukaisuus oli molempien tunnuslukujen valossa vähintään kohtuullinen. Vain kaksi osiota jäi tästä tasosta Kappa-luvun mukaan ja yksi osio ICC-luvun perusteella. Heikoimman Kappa-arvon saanut osio poistettiin varsinaisissa analyyseissa käytettyjen osioiden joukosta. Kaksi muuta kohtuullisesta tasosta jäänyttä osiota sisällytettiin varsinaisiin analyyseihin, sillä ne alittivat kohtuullisen tason vain niukasti.

Sensoroinnin lisäksi arviointitehtävien toimivuutta tarkasteltiin klassisen osioanalyysin ja niin sanotun IRT-analyysin (Item Response Theory) avulla (esim. deAyala 2009). Varsinaisissa analyyseissa käytettyjen osioiden joukosta poistettiin tässä vaiheessa ne osiot, joiden erottelukyky oli heikko.

Koska varsinaisissa analyyseissa hyödynnettiin IRT-analyysia laajasti, poistettiin aineistosta myös ne osiot, jotka eivät sopineet yhteen IRT-mallin kanssa. Mallin ja aineiston yhteensopivuutta arvioitiin PV-Q1-tunnusluvun (Chalmers & Ng 2017) ja graafisten tarkastelujen avulla. Graafisissa analyyseissa käytettiin yleistettyjä additiivisia malleja (generalized additive model). Osioanalyysit toteutettiin R-ohjelmistolla (R Core Team 2019), ja IRT-mallinnuksessa hyödynnettiin sen mirt-laajennusosaa (Chalmers 2012). Osioanalyysien perusteella aineistosta poistettiin kaikkiaan seitsemän osiota.

Analyyssimenetelmät

Arvioinnissa käytetyt menetelmät vaihtelivat jonkin verran sen mukaan, olivatko kyseessä alueellisiin eroihin ja oppilaan sukupuoleen vai esimerkiksi oppilaiden asenteisiin, harrastuneisuuteen tai muihin oppilaita ryhmitteleviin taustatekijöihin liittyvät analyysit.

AVI-alueiden sekä tyttöjen ja poikien välisten osaamiserojen tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin menetelmillä, jotka kuvataan yksityiskohtaisesti erillisessä dokumentissa (Marjanen 2020). Tulkintatehtävien (arvioinnin osa 2) analyyseissa hyödynnettiin etenkin IRT-analyysia, bayesilaiseen mallinnukseen perustuvia plausible values -arvoja (von Davier, Gonzalez & Mislevy 2009) sekä moniryhmäistä monitasomallinnusta (Asparouhov & Muthén 2012). Pitkien kirjoitustehtävien (arvioinnin osa 1) analysoimisessa oppilaiden osaamisen mittana käytettiin suoraan opettajien antamia pistemääriä, mutta muuten menetelmät olivat samoja kuin arvioinnin osaa 2 koskeissa analyyseissa. Ryhmäkohtaisten erojen lisäksi näissä analyyseissa määritettiin myös osaamisen keskiarvot ja keskihajonnat eri oppilasryhmissä. Analyysit toteutettiin pääosin Mplus-ohjelmistolla (Muthén & Muthén 1998–2017).

Tilastollinen merkitsevyys ei vielä kerro erojen käytännön merkittävyydestä, sillä suurilla aineistoilla pienetkin erot ovat lähes väistämättä tilastollisesti merkitseviä. Siksi tämän raportin tuloslukuissa ilmoitetaan myös erojen efektikoot, jotka on ilmaistu seuraavasti:

<0,20 pieni ero

0,50 keskisuuri ero

> 0,80 suuri ero

Efektikokojen lisäksi osaamiserojen merkittävyyttä tarkasteltiin selitysosuuksien kautta. Selitysosuuksien suuruudesta saa parhaiten kuvan vertailemalla eri muuttujien selitysosuuksia toisiinsa. Jos esimerkiksi AVI-alueen selitysosuus on jollakin arvioinnin osa-alueella 1 % ja sukupuolen 12 %, on selvää, että osaamisen erot ovat enemmän tyttöjen ja poikien kuin AVI-alueiden välisiä. Efektikokojen ja selitysosuuksien laskentatavat selostetaan tarkemmin erillisessä dokumentissa (Marjanen 2020).

Tulkittavuuden helpottamiseksi arvioinnin tulokset esitetään raportissa PISA-tutkimuksista tutulla asteikolla sekä kouluarvosanoiksi muunnettuina. PISA-asteikolla osaamispisteiden kansallinen keskiarvo on aina 500 ja keskihajonta 100. Tämä tarkoittaa sitä, että keskimääräisesti osanneet oppilaat saivat 500 pistettä ja muiden oppilaiden osaaminen suhteutettiin siihen. Sama keskiarvo ja asteikko on käytössä jokaisella sisältöalueella. Tällä asteikolla ei siis voi verrata keskimääräistä osaamisen tasoa esimerkiksi tekstien tulkinnessa ja tuottamisessa, koska kunkin sisältöalueen keskiarvo on aina 500. Sen sijaan asteikko mahdollistaa eri oppilasryhmien välisen vertailun. Viidensadan pisteen keskiarvoon verrataan eri ryhmiä, kuten tyttöjä ja poikia tai eri puolella Suomea koulua käyviä oppilaita. Tällöin nähdään keskiarvojen välinen pistemäärien ero. (Ks. Metsämuuronen & Ukkola 2019.)

Arvosana-asteikolla koko aineiston keskiarvo on 7,9 ja keskihajonta 1,2. Nämä arvot laskettiin suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosanoista, jotka saatiin Koski-tietovarannosta. Kun osaamisen keskiarvo sijoitettiin kouluarvosana-asteikolle, 500 pistettä vastasi kouluarvosanaa 7,9, joka osoitti keskimääräisen tuloksen saaneiden oppilaiden osaamisen. Tälläkään asteikolla ei siis voi verrata keskimääräistä osaamisen tasoa eri sisältöalueilla. Sen sijaan asteikko mahdollistaa eri oppilasryhmien välisen vertailun. (Ks. Metsämuuronen & Ukkola 2019.)

Raportissa esitetään myös, miten eri oppilasryhmien osaaminen jakautuu arvosanaluokkiin eri osa-alueilla. Näiden tarkastelujen avulla voidaan tuottaa tarkempaa tietoa osaamisen jakautumisesta eri oppilasryhmissä kuin pelkkiä keskiarvoja tarkastelemalla. Arvosanaluokkien rajat määritettiin regressioanalyysillä, jossa kunkin osa-alueen osaamista selitettiin oppilaiden päättöarvosanoilla. Tällä tavoin saatiin mallinnettua, minkä tasoinen suoritus arvioinnissa vastasi keskimäärin kukaan päättöarvosanaa. Oppilaiden osaamispisteet (PV-arvot tai opettajien antamat pisteet) jaettiin näiden arvosanarajojen avulla seitsemään ryhmään seuraavasti:

- 1) arvosanaa 5– tai vastaava sitä heikompi osaamistaso
- 2) arvosanoja 5–6– vastaava osaamistaso
- 3) arvosanoja 6–7– vastaava osaamistaso
- 4) arvosanoja 7–8– vastaava osaamistaso
- 5) arvosanoja 8–9– vastaava osaamistaso
- 6) arvosanoja 9–10– vastaava osaamistaso
- 7) arvosanaa 10 vastaava osaamistaso.

Oppilaiden osaamisen muutoksia suhteessa aiempiin arviointeihin tarkasteltiin yksittäisten ankkuritehtävien avulla. Ankkuritehtävillä tarkoitetaan tehtäviä, jotka ovat säilyneet muuttumattomina arvioinnista toiseen. Ankkuritehtäviä koskevissa analyyseissa vertailtiin tehtävien ratkaisuosuuksia eri arviointivuosina. Erojen tilastollinen merkitsevyys määritettiin järjestysasteikollisten muuttujien regressioanalyysillä (Agresti 2013). Koska tehtävien ratkaisuosuudet ovat yhteydessä tehtävien vaikeuteen, ei ratkaisuosuuksien avulla voida suoraan päätellä, olivatko oppilaat parempia yhdellä osa-alueella kuin toisella. Sen sijaan tämän tulkinnan tekeminen vaatii lisäksi tehtävien laadullista vertailua (ks. Suomen kielen ja kirjallisuuden viitekehys 2018). Siksi ratkaisuosuutta käytetään tässä arvioinnissa yksittäisten ankkuritehtävien yhteydessä tunnuslukuina vain sanallisen kuvauksen ohessa.

Tehtäväaineiston lisäksi arvioinnissa kerättiin tausta-aineistoa kyselyin. Yhdeksäsluokkalaiset vastasivat oppimistulosarvioinnin tehtäviin sekä taustakyselyyn digijärjestelmässä. Rehtori- ja opettajakyselyt olivat myös sähköisiä. Oppilas-, opettaja- ja rehtorikyselyt vastasivat sisällöiltään osin toisiaan (ks. liite 1). Opettajat ja rehtorit vastasivat kyselyihin hyvin: opettajakyselyyn vastasi 156 opettajaa ja rehtorikyselyyn 100 rehtoria. Kyselyt analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, jonka tulokset esitellään osin sanallisesti, osin suurin jakaumin.

Oppilaiden osaamista suhteessa joihinkin oppilastason taustamuuttujiin tarkasteltiin perinteisten yksitasoregressiomallien avulla. Oppilaiden osaamisen erojen lisäksi raportissa tarkastellaan tyttöjen ja poikien välisiä eroja esimerkiksi oppiainetta koskevissa asenteissa ja harrastuneisuudessa. Oppilaiden päättöarvosanojen ja arvioinnin kokonaistuloksen yhteyttä analysoitiin monitasoregressiomalleilla (esim. Hox 2010), jotta koulujen erilaiset arviointikäytänteet saatiin esiin. Monimutkaisimmillaan taustamuuttujia koskevat tarkastelut olivat niissä mallinuksissa, joissa tarkasteltiin tuotetun tekstin sanamäärän (arvioinnin osa 1) ja tehtäviin käytetyn ajan (arvioinnin osa 2) yhteyttä tuloksiin. Näissä analyyseissa käytettiin polkumallia (esim. Bollen 1989), jossa tuotetun tekstin sanamäärän tai tehtäviin käytetyn ajan lisäksi mallinnettiin oppilaiden sukupuolen, asenteiden ja harrastuneisuuden suoria ja epäsuoria yhteyksiä arviointituloksiin. Taustamuuttujien analyyseissa käytetyt menetelmät kuvataan tarkemmin erillisessä dokumentissa (Marjanen 2020).

1.6 Taustatietoa oppilaista, kouluista, opetusryhmistä ja opettajista

Arvioinnissa oli mukana 6044 yhdeksäsluokkalaista 118 koulusta. Oppilaat vastasivat arvioinnin osaan 1 sijoitettuihin taustakysymyksiin erittäin tunnollisesti. Tyttöjä arviointiin osallistuneista yhdeksäsluokkalaisista oli 49 %, poikia 48 %. Ryhmässä muu/ei halua sanoa oli 3 % oppilaista. Erikoisluokalla arviointiin osallistuneista opiskeli 15 %, heistä pääosa liikuntaluokalla (24 %).

Lukiopetukseen ilmoitti perusopetuksen aikana osallistuneensa 11 % oppilaista. 75 % oppilaista kertoi, ettei ole osallistunut lukiopetukseen, eikä 14 % muistanut, oliko saanut lukiopetusta. Oppilaat voivat tosin mieltää lukiopetuksen monella tapaa, ja sen erottaminen esimerkiksi muusta erityisopetuksesta on haastavaa. Lisäksi yhdeksän vuoden ajanjakso on pitkä aika hahmottaa sitä, millaista oppimisen tukea on kouluvuosien aikana saanut. Kaiken kaikkiaan jonkinlaatuisia kielellisiä oppimisvaikeuksia on arvioitu olevan noin 20 prosentilla kaikista lapsista (Tallal & Benasich 2002). Suomalaisväestössä arvellaan viidellä prosentilla olevan lukivaikeus eli erityinen oppimisvaikeus, joka hankaloittaa luku- ja kirjoitustaidon saavuttamista (Huemer, Salmi & Aro 2012).

Otoskoulut olivat useimmiten yhtenäiskouluja (N=72, 61 % otoskouluista), eli niissä oli luokka-asteet 1–9. Vain yläkoulun luokka-asteet 7–9 oli 39 %:ssa otoskouluista (N=46).

Otoskoulujen suomen kielen ja kirjallisuuden ryhmissä oli keskimäärin 19 oppilasta. 20–24 oppilasta on 47 %:ssa kouluista ja 15–19 oppilasta 42 %:ssa kouluista. Alle 15 oppilaan opetusryhmiä oli vain joka 10. koulussa.

Otoskouluista 86 prosentilla oli 2–4 suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaa, eli valtaosalla opettajista oli kollega, jonka kanssa tehdä yhteistyötä oppiaineen opetuksessa. Koulunsa ainoita suomen kielen ja kirjallisuuden opettajia oli vain 14 prosenttia vastaajista.



Kirjallisuus oli pääaineena vajaalla viidesosalla opettajista.

Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajien pääaine oli kolmella neljäsosalla opettajista (75 %) suomen kieli. Kirjallisuus oli pääaineena vajaalla viidesosalla (18 %) ja lopuilla opettajilla Suomen historia, saksan kieli, erityispedagogiikka, pohjoismainen filologia tai kasvatustiede. Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajat olivat hyvin kokeneita. Yli puolet heistä (51 %, N = 80) oli opettanut oppiainetta 16 vuotta tai enemmän. Korkeintaan 5 vuotta opettaneita oli puolestaan 15 % (N = 23).

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset

2

Luvussa 2.1 tarkastellaan arvioinnin kokonaistulosta AVI-alueilla, toimintaympäristöissä sekä sukupuolten välillä. Eri sisältöalueiden tulokset raportoidaan luvuissa 2.2–2.4. Niissä kuvataan ensin kunkin sisältöalueen tehtävät, yhteys opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin sekä vaikeustaso. Tämän jälkeen nostetaan esiin oppilaiden kokonaisosaaminen ja osaaminen sukupuolittain. Osaamista havainnollistetaan ja selvennetään esimerkein. Tulokset esitetään kouluarvosana-asteikolla ryhmien välisinä eroina. Ne kertovat osaamisen vaihtelusta tietyllä sisältöalueella, mutta niiden avulla ei voi verrata eri sisältöalueiden osaamista toisiinsa, esimerkiksi hyvän osaamisen rajan saavuttaneita oppilaita lukemisessa ja kirjoittamisessa.

2.1 Oppimistulokset kokonaisuudessaan

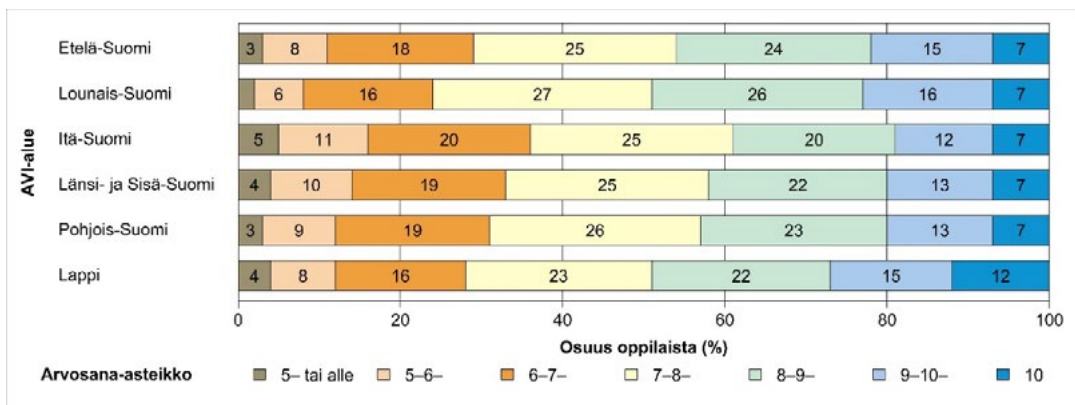
Yhdeksäsluokkalaisten suomen kielen ja kirjallisuuden osaaminen oli eri AVI-alueilla ja toimintaympäristöissä tasaista, joskin Itä-Suomessa osaaminen oli hieman kansallista keskiarvoa heikompaa. Sen sijaan oppilasryhmien välinen vaihtelu oli suurta. Oppiaineen osaaminen on selvästi sukupuolittunutta arviointi toisensa jälkeen. Tässä arvioinnissa osaamisero oli tyttöjen hyväksi keskimäärin yhden kouluarvosanan verran.

AVI-alueiden välinen ero kokonaisosaamisessa

Oppilaiden osaaminen suomen kielessä ja kirjallisuudessa oli eri AVI-alueilla tasaista. Kouluarvosanoihin ilmaistuna osaaminen vaihteli vain muutaman kymmenyksen maan eri osien välillä. Suurin ero eli hieman yli 0,3 arvosanaa oli Lounais-Suomen ja Lapin sekä Itä-Suomen välillä. Ainoastaan Itä-Suomen keskiarvo poikkesi kansallisesta keskiarvosta tilastollisesti merkitsevästi (p-arvo 0,03). (Taulukko 6 ja kuvio 1.)

TAULUKKO 6. Suomen kielen ja kirjallisuuden kokonaisosaaminen AVI-alueittain

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi	7,9	505	0,317	0,05	99
Lounais-Suomi	8,0	513	0,155	0,13	91
Itä-Suomi	7,7	482	0,023	-0,18	103
Länsi- ja Sisä-Suomi	7,8	494	0,395	-0,06	103
Pohjois-Suomi	7,8	496	0,622	-0,04	99
Lappi	8,0	509	0,358	0,09	108



KUVIO 1. Oppilaiden kokonaisosaaminen AVI-alueittain arvosana-asteikolla ilmaistuna

Toimintaympäristöjen välinen ero kokonaisosaamisessa

Eri toimintaympäristöissä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat) sijaitsevien koulujen oppilaat menestyivät arvioinnissa yhtäläisesti (taulukko 7). Kaupunkimaisten kuntien ero maaseutukuntiin oli kouluarvosanoin ilmaistuna vain 0,14 arvosanaa, eikä ero ollut tilastollisesti merkitsevä. Hajonta kuntien sisällä oli suurinta maaseutukunnissa.

TAULUKKO 7. Suomen kielen ja kirjallisuuden kokonaisosaaminen toimintaympäristöittäin

Kuntatyyppi	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Kaupunki	7,9	503	0,267	0,03	99
Taajama	7,8	498	0,912	-0,05	97
Maaseutu	7,7	491	0,290	-0,20	106



Hajonta kuntien sisällä oli suurinta maaseutukunnissa.

Vuoden 2014 arvioinnissa menestyivät parhaiten kaupunkimaisten kuntien oppilaat. Ero muunnaisissa kunnissa opiskeleviin oppilaisiin oli tilastollisesti merkitsevä, joskin käytännössä pieni (Harjunen & Rautopuro 2015, 84).

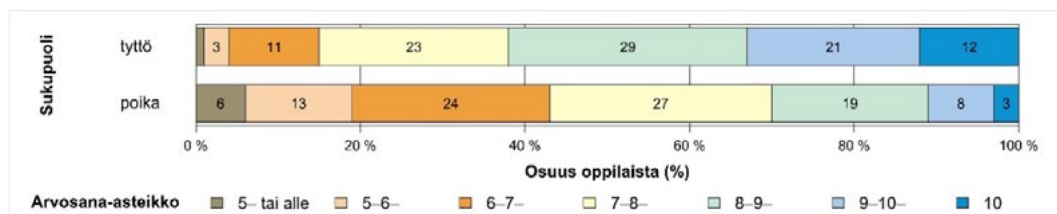
Sukupuolten välinen ero kokonaisosaamisessa

Suomen kielen ja kirjallisuuden osaamisessa oli selvä sukupuolten välinen ero, sillä tyttöjen kokonaistulos oli kouluarvosanalla ilmaistuna 8,4 ja poikien 7,4. Keskimäärin sukupuoliero oli siis yhden arvosanan verran tyttöjen hyväksi, mikä merkitsee suurta eroa osaamisessa. Poikien kokonaistulos oli selvästi heikompi kuin tyttöjen kaikilla AVI-alueilla (taulukko 8). Suurin ryhmäkohtainen ero oli 1,5 kouluarvosanaa tyttöjen eduksi Itä-Suomen poikien ja Lapin tyttöjen välillä.

TAULUKKO 8. Sukupuolten välinen ero suomen kielen ja kirjallisuuden osaamisessa

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi, tytöt	8,4	545	0,000	0,49	91
Etelä-Suomi, pojat	7,4	464	0,000	-0,40	91
Lounais-Suomi, tytöt	8,4	546	0,000	0,50	86
Lounais-Suomi, pojat	7,6	475	0,044	-0,28	84
Itä-Suomi, tytöt	8,1	521	0,011	0,23	98
Itä-Suomi, pojat	7,1	440	0,000	-0,66	90
Länsi- ja Sisä-Suomi, tytöt	8,3	535	0,000	0,39	89
Länsi ja Sisä-Suomi, pojat	7,4	462	0,000	-0,41	101
Pohjois-Suomi, tytöt	8,4	539	0,000	0,42	85
Pohjois-Suomi, pojat	7,4	460	0,000	-0,44	95
Lappi, tytöt	8,6	557	0,000	0,62	87
Lappi, pojat	7,5	467	0,001	-0,36	110
Tytöt	8,4	540	0,000	0,44	
Pojat	7,4	462	0,000	-0,41	

Suomen kielen ja kirjallisuuden osaaminen on osoittautunut sukupuolittuneeksi oppimistulosarviointi toisensa jälkeen (ks. Harjunen & Rautopuro 2015, 49; Lappalainen 2006, 45; Lappalainen 2011, 39). Tyttöjen ja poikien välinen osaamisen ero on ollut arvioinneissa tilastollisesti merkitsevä 14 viime vuoden ajan, sillä eron efektikoko (Cohenin d) on vaihdellut vuosien 2005–19 arvioinneissa 0,85 ja 1:n välillä, mikä merkitsee suurta eroa tyttöjen ja poikien välillä. Oppimisen tasa-arvo ei ole toteutunut 2000-luvulla eikä toteudu Suomessa edelleenkään sukupuolten välillä.



KUVIO 2. Tyttöjen ja poikien arvioinnin tulos arvosana-asteikolla ilmaistuna

2.2 Tekstien tulkitseminen

Etelä-Suomen oppilaiden mediatekstien tulkitsemisen taito oli tilastollisesti merkitsevästi kansallista keskitasoa parempaa. Kaikilla AVI-alueilla tytöt olivat taitavampia mediatekstien tulkitsijoita kuin pojat, ja sukupuolten välinen ero oli reilut puoli kouluarvosanaa. Poikien väliset erot mediatekstien tulkitsemisen taidoissa olivat suuret. Pojista reilu viidennes jäi välttävää osaamista vastaavalle tasolle, joka merkitsee korkeintaan arvosanaa 6–.

Tyttöjen ja poikien välinen ero kirjallisuuden tulkitsemisessä oli melkein kouluarvosanan verran tyttöjen eduksi. Tyttöjen osaaminen arvosanoihin suhteutettuna on peilikuva poikien osaamiseen verrattuna. Tytöistä vain 5 % jäi kirjallisuustehtävissä välttävää osaamista vastaavaan tulokseen (6– tai alle) mutta pojista reilu viidesosa.

2.2.1 Mediatekstit

Tehtävät

Tekstien tulkitseminen ja arvottaminen kuuluu monilukutaidon ydinsisältöihin. Sosiokulttuurisen lukutaitokäsityksen mukaan tekstien tulkitsemisen taidot kehittyvät yksilöllä koko eliniän, sillä tekstit, lukemisen tavat ja välineet muuttuvat ja monimuotoistuvat osana toimintaympäristöjen muutosta (Lankshear & Knobel 2013). Tulkitsemisen taidot laajenevat lukemista edellyttävien tilanteiden myötä (funktionaalinen lukutaito), mutta niitä on mahdollista katsoa myös yksilön hallitsemien taitojen jatkumona (sosiokognitiivinen näkökulma lukemiseen) (Kauppinen 2010). Opetussuunnitelman perusteissa 2014 päättöarvioinnin hyvän osaamisen kriteereissä mainitaan taito tulkita, eritellä ja arvioida monimuotoisia tekstejä. Kriteereissä mainitaan myös monimediaisten, fiktiivisten ja asiatekstien tekstien erittelevä ja kriittinen lukeminen, havaintojen tekeminen tekstistä ja tekstien tulkinta käsiteperustaisesti (T6, T7, T9).

Oppiaineen sisältöalueista tekstien tulkitsemista (S2) arvioitiin tehtävillä, joissa oppilaat analysoivat ja tulkitsivat monimediaisia tekstejä. Erikseen arvioitiin kaunokirjallisten tekstien analysoinnin ja tulkitsemisen taitoja (ks. luku 2.2.2). Mediatekstien tulkitsemisen taitoja mitattiin 4 tehtävällä, jotka liittyivät monimediaisiin teksteihin. Kaikkiaan tehtävistä muodostui 30 osiota (taulukko 9). Taulukossa käytetään käsitettä 'tehtävä' kokonaisuudesta, joka on rakennettu esimerkiksi tietyn tekstin tai sisällön pohjalta. Osio on puolestaan yksittäinen kysymys tai monivalinta, joka sisältyy tehtävään. Tehtävä koostuu siis useasta osiosta.

TAULUKKO 9. Mediatekstien tulkitsemisen tehtävät

Tekstien tulkitseminen (POPS 2014, S2)				
1 Osaamisen tavoitteet (ks. liite 3)	2 Osaaminen oppilaan toimintana & ajattelun taitoina	3 Osaamisen sisällöt	4 Arviointitehtävät, osioiden lukumäärä ja maksimipisteet 30 osiota, 34 pistettä	5 Osiotyyppi 22 monivalintaa, 8 avovastausta
T5–T7	lukea kuunnella katsella tunnistaa havainnoida tutkia ymmärtää analysoida eritellä käsitteillä kielellistä tulkita arvioida tarkastella kriittisesti tiivistää päätellä	painetut, sähköiset, auditiiviset mediatekstit kuvaa ja kirjoitusta yhdistävät tekstit pohtivat ja kanta-aottavat tekstit tekstien vaikutuskeinot kielelliset piirteet ja ilmaisutavat mielipide ja fakta perustelukeinot tekstien tarkoitusperät ja kohderyhmät kielen kuvallisuus ja symboliikka kerronnan keinot	nettikeskustelun analyysi ja tulkitseminen (9 osiota, 10 p) radiokeskustelun analyysi ja tulkitseminen (8 osiota, 9 p) kirjan kansien analyysi ja tulkitseminen (8 osiota, 10 p) kampanjajulisteiden analyysi ja tulkitseminen (5 osiota, 6 p)	7 monivalintaa, 2 avovastausta 7 monivalintaa, 1 avovastaus 5 monivalintaa, 3 avovastausta 3 monivalintaa, 2 avovastausta

Mediatekstien tulkitsemista mitattiin sekä monivalinta- että avotehtävin. Tehtävissä arvioitiin kaiken kaikkiaan lukemisen eri taitoalueita (silmäilevä, tunnistava, päättelevä, tulkitseva, arviointi- ja kriittinen lukeminen) (Weir 2005) ja myös kuvaa ja sanaa yhdistävän tekstin tulkintaa. Monivalinnoilla ja osin avotehtävillä mitattiin oppilaiden ajattelun prosesseista muistamista, ymmärtämistä ja analysoimista edellyttäviä tekstien tulkinnan taitoja. Avotehtävissä päästiin myös vaativampiin ajattelun taitoihin, kuten arviointiin, esimerkiksi tekstin sisältöjen vertailuun ja pohdintaan. (Ks. Suomen kielen ja kirjallisuuden viitekehys 2018.)

Digitaalinen arviointijärjestelmä mahdollisti opetussuunnitelman perusteissa kuvatun tekstien kirjon ainakin jossain määrin. Tekstien valinnassa kiinnitettiin huomiota monimediaisuuteen eli kuvaa, sanaa ja ääntä ja niiden yhdistelmiä sisältäviin teksteihin. Mediaviestinnän tekstejä edustivat netin keskustelupalstan viestiketju ja radiokeskustelu. Näistä analysoitiin keskustelujen sisältöjä sekä osallistujien rooleja ja vuorovaikutusta. Mediateksteistä olivat arvioinnissa mukana kirjan kannet ja kampanjajuliste.

Nettikeskustelu oli katkelma sosiaalisen median harrastusareenalta, jossa neljän nimimerkin edustajat ottivat kantaa e-urheilun mielekkyyteen. Tehtävät käsittelivät keskustelijoiden esittämiä väitteitä ja niiden perusteluja, keskustelijarooleja ja tapoja osallistua keskusteluun.




Nettikeskustelu oli katkelma sosiaalisen median harrastusareenalta.

Kuuntelutehtävä käsitti toimittajan ohjaaman, lähes neljän minuutin radiokeskustelun, johon osallistui yläkouluikäinen nuori sekä kaksi asiantuntijaa. Aihepiirinä oli nuorten ehkäisy. Tehtävät käsittelivät keskustelijoiden rooleja, kannanottoja ja niiden perusteluja sekä keskustelijoiden kohtaamista asiatasolla. Radiokeskustelu oli kaiken kaikkiaan ensimmäinen kuuntelutehtävä kansallisissa suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinneissa.

Kirjan kannet ja kampanjajuliste edustivat kuvaa ja sanaa yhdisteleviä tekstilajeja (ks. esitestaustehtävä kuva 2). Kansiin liittyvät kysymykset painoutuivat visuaalisin ja kielellisin keinoin muodostettuihin merkityksiin sekä kielikuvien tulkintaan. Kampanjajulisteeseen liittyvät kysymykset koskivat tekstin viestinnällistä tehtävää sekä keinoja, joilla viestinnälliset merkitykset julisteeseen rakentuvat.

Tutustu kampanjajulisteeseen.

(Kuva avautuu suuremmaksi painamalla sitä.)



Mikä on kampanjajulisteeseen sanoma?

- Koiraa voidaan käyttää moniin eri tehtäviin.
- Koe-eläinten käyttö on väärin.
- Koe-eläimiä tarvitaan.
- Koirat ovat uhanalainen eläinlaji.

Minkä tekstin muotoon kampanjajuliste on rakennettu?

- uutisen
- aforismin
- työpaikkailmoituksen
- pakinan

KUVA 2. Mediateksti tehtävineen arviointinäkyessä (esitestaustehtävä, ei arvioinnissa mukana)

Mediatekstien tulkitsemisen tulokset

Mediatekstien tulkitsemisen taidot (taulukko 10) olivat melko tasaiset eri puolilla maata. Kouluarvosanoihin suhteutettuna suurin ero eli 0,3 arvosanaa oli Etelä- ja Itä-Suomen välillä.

TAULUKKO 10. Mediatekstien tulkitsemisen taidot AVI-alueittain

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi	8,0	507	0,104	0,07	98
Lounais-Suomi	7,8	497	0,721	-0,03	94
Itä-Suomi	7,7	487	0,106	-0,13	103
Länsi- ja Sisä-Suomi	7,8	494	0,392	-0,06	103
Pohjois-Suomi	7,9	501	0,850	0,01	97
Lappi	7,9	503	0,776	0,03	113

Oppilaiden väliset erot mediatekstien tulkitsemisessä (hajonta) olivat puolestaan suurimpia Lappissa ja vähäisimpiä Lounais-Suomessa (taulukko 10).

Sukupuolten välinen ero mediatekstien tulkitsemisessä

Kaikilla AVI-alueilla tytöt olivat taitavampia mediatekstien tulkitsijoita kuin pojat (taulukko 11 ja kuvio 3). Sukupuolten välinen ero oli noin 0,6 kouluarvosanaa, ja efektikoko oli 0,47, mikä vastaa keskiuurta eroa sukupuolten välillä. Suurin ero mediatekstien tulkitsemisessä oli yhden arvosanan luokkaa Lapin tyttöjen ja Itä-Suomen poikien välillä (efektikoko 0,80, mikä vastaa suurta eroa).

TAULUKKO 11. Sukupuolten välinen ero mediatekstien tulkitsemisessa

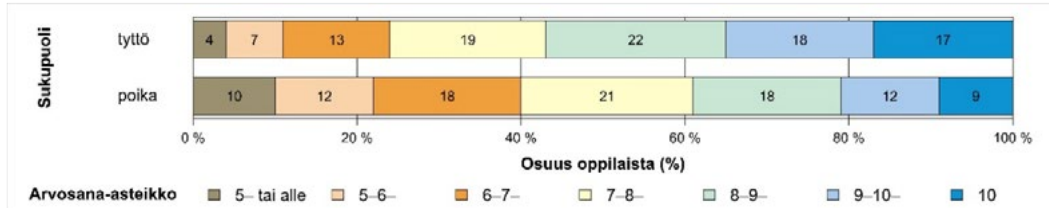
AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko Maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi, tytöt	8,2	528	0,000	0,29	97
Etelä-Suomi, pojat	7,7	486	0,021	-0,15	96
Lounais-Suomi, tytöt	8,1	516	0,092	0,16	93
Lounais-Suomi, pojat	7,5	471	0,026	-0,30	91
Itä-Suomi, tytöt	8,1	515	0,143	0,15	98
Itä-Suomi, pojat	7,3	454	0,000	-0,48	97
Länsi- ja Sisä-Suomi, tytöt	8,1	521	0,017	0,21	97
Länsi ja Sisä-Suomi, pojat	7,6	479	0,004	-0,22	102
Pohjois-Suomi, tytöt	8,2	525	0,006	0,26	93
Pohjois-Suomi, pojat	7,6	478	0,033	-0,22	98
Lappi, tytöt	8,3	532	0,004	0,33	96
Lappi, pojat	7,6	476	0,038	-0,25	112
Tytöt	8,2	523	0,000	0,24	
Pojat	7,6	478	0,000	-0,23	

Etenkin Lapin läänissä tulosten hajonta oli pojilla selvästi suurempaa kuin tytöillä. Yllättävää on se, että vaikka tulkittavana olivat arjen käyttöteksteiksi laskettavat kuva ja sanaa yhdistävät tekstit sekä radiokeskustelu, ero tyttöjen ja poikien tulkintataitojen välillä oli selkeä.



Vaikka tulkittavana olivat arjen käyttöteksteiksi laskettavat kuva ja sanaa yhdistävät tekstit sekä radiokeskustelu, ero tyttöjen ja poikien tulkintataitojen välillä oli selkeä.

Tyttöjen ja poikien ero mediatekstien tulkitsemisessa tulee näkyväksi erityisesti arvosanoihin suhteutettuna (kuvio 3). Tytöistä yhteensä 11 % jäi tekstien tulkitsemisen tehtävissä välttävää osaamista vastaavalle tasolle, joka vastaa korkeintaan arvosanaa 6–, kun poikien vastaava osuus oli 22 %. Näin ollen välttävää tasoa oli mediatekstien lukutaito reilulla viidenneksellä yhdeksäsluokkalaisista pojista.



KUVIO 3. Mediatekstien tulkitseminen sukupuolen mukaan arvosana-asteikolla ilmaistuna

57 % tytöistä saavutti vähintään arvosanaa 8 vastaavan tason, kun taas pojista samalle tasolle ylsi 39 %. Tytöistä 35 % ylsi mediatekstien tulkitsemisessa vähintään arvosanaa 9 vastaavaan tasoon, kun pojista yhtä hyvin suoriutui 21 %. (Kuvio 3.)

2.2.2 Esimerkinä kantaa ottavan mediatekstin tulkitseminen

Sosiaalisen median seuraamisessa tarvitaan väitteiden ja perusteluiden analysointia ja tulkintaa. Se edellyttää lukijalta kahdenlaista osaamista: osallistujien väitteiden ja argumenttien tunnistamista sekä niiden suhteuttamista keskusteluketjuun. Tällainen lukeminen vaatii lukijalta tekstien kriittisen ja kontekstuaalisen tulkinnan taitoa: kykyä suhteuttaa keskustelun sisällöt ja vuorovaihtuksen kulku nettialustan keskustelukulttuurin piirteisiin.

Tämän arvioinnin lyhyen nettikeskusteluun liittyvässä tehtävässä arvioitiin yhdeksäsluokkalaisten taitoa tunnistaa keskustelijan pääargumentti perusteluineen. Avovastausta edellyttävässä tehtävässä pyydettiin tiivistämään sekä pääkeskustelijan mielipide aiheesta että esittämään perustelut, joilla pääkeskustelija perustelee mielipidettään.

41 % yhdeksäsluokkalaisista sai tehtävästä täydet pisteet eli pystyi tiivistämään sekä pääkeskustelijan mielipiteen että perustelut sille neljän osanottajan lyhyestä nettikeskustelukatkelmasta. 34 % oppilaista onnistui tiivistämään mielipiteen ja yhden perustelun. 17 % oppilaista mainitsi vastauksessaan vain mielipiteen tai perustelun. 8 % oppilaista ei kyennyt ilmaisemaan keskustelijan mielipidettä tai perustelua. Tämän tehtävän perusteella dialogin muotoisen nettitekstin argumentin ja perustelujen ymmärtäminen on haasteellista neljäsosalle perusopetuksen päättävistä, vaikka kyse on heidän oman tekstimaailmansa käyttötekstistä. Epälineaarisen tekstin tiivistämisen taito on netin keskustelujen ymmärtämisessä keskeinen.

2.2.3 Kirjallisuus

Tehtävät

Tekstien tulkitsemisen taitoja arvioitiin mediatekstien lisäksi fiktiivisistä teksteistä. Kirjallisuus kuuluu suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa sekä tekstien tulkitsemisen (S2) että kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen (S4) sisältöalueeseen (ks. taulukko 12). Fiktiivisten tekstien tulkitseminen kiinnitetään opetussuunnitelmassa pääosin fiktion keinojen tunnistamiseen, jonka pohjalta hyvän osaaminen kriteerit on muotoiltu (T9).

TAULUKKO 12. Kirjallisuustehtävät arvioinnissa

Tekstien tulkitseminen (POPS 2014, S2, S4)				
1 Osaamisen tavoitteet (ks. liite 3)	2 Osaaminen oppilaan toimintana & ajattelun taitoina	3 Osaamisen sisällöt	4 Arviointitehtävät, osioiden lukumäärä ja maksimipisteet	5 Osiotyyppi
T5, T6, T9, T15	tunnistaa tutkia analysoida eritellä käsitteittäin tulkita arvioida kielellistää tiivistää päätellä	fiktiiviset tekstit kaunokirjalliset tekstit kielelliset piirteet ja ilmaisutavat kielen kuvallisuus ja symboliikka kerronnan keinot kirjallisuuden pääajit ja jotkin alalajit	novelli: 9 osiota, 14 p runo: 4 osiota, 4 p kirjallisuuden lajitieto: 8 osiota, 2 p	18 monivalintaa, 3 avovastausta 6 monivalintaa, 3 avovastausta 4 monivalintaa 8 monivalintaa

Kirjallisuuden tulkitsemista arvioitiin sekä monivalinta- että lyhyttä vastausta edellyttävien avotehtävien. Kirjallisuustehtävät käsitelivät novellia ja runoa sekä kirjallisuuden käsitteitä. Novellista eriteltiin miljöötä, henkilöitä, kertojaa ja teemaa ja tehtiin johtopäätöksiä novellin tapahtumista. Myös kielikuvia ja symboliikkaa analysoitiin. Runoa tulkittiin ja eriteltiin käsitte pohjaisesti. Erikseen mitattiin vielä kirjallisuuden lajitietoutta tunnistamalla käsitteitä.

Monivalinnoilla arvioitiin oppilaiden ajattelun prosesseista muistamista, ymmärtämistä ja analysoimista edellyttäviä tekstien tulkinnan taitoja. Esimerkiksi kirjallisuuden lajitietoa käsitelleet monivalinnat edellyttivät muistamiseen pohjautuvaa tunnistamista. Novellin avotehtävissä päästiin puolestaan vaativampiin ajattelun taitoihin, kuten ymmärtävään tulkintaan ja kuvakielisten ilmausten merkitysten pohdinnassa soveltavaan ajatteluun.

Kirjallisuuden tulkitsemisen tulokset

Lounais-Suomen oppilaat suoriutuivat kirjallisuuden tulkitsemiseen liittyvistä tehtävistä jonkin verran paremmin kuin yhdeksäsluokkalaiset keskimäärin (taulukko 13). Kouluarvosanoin ilmaistuna Lounais-Suomen tulos oli 8,1 ja koko maan keskiarvo 7,9. Muiden AVI-alueiden keskiarvot eivät poikenneet kansallisesta keskiarvosta tilastollisesti merkitsevästi.

TAULUKKO 13. Kirjallisuuden analyysin ja tulkitsemisen taidot AVI-alueittain

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi	7,9	502	0,651	0,02	99
Lounais-Suomi	8,1	521	0,015	0,21	97
Itä-Suomi	7,7	489	0,202	-0,11	101
Länsi- ja Sisä-Suomi	7,8	491	0,189	-0,09	100
Pohjois-Suomi	7,9	499	0,890	-0,01	98
Lappi	7,9	499	0,957	-0,01	108



Lounais-Suomen oppilaat suoriutuivat kirjallisuuden tulkitsemiseen liittyvistä tehtävistä jonkin verran paremmin kuin yhdeksäsluokkalaiset keskimäärin.

Suurin ero kirjallisuuden tulkitsemisen taidoissa oli Lounais- ja Itä-Suomen välillä. Eron efektikoko oli kuitenkin 0,3 eli käytännössä varsin pieni.

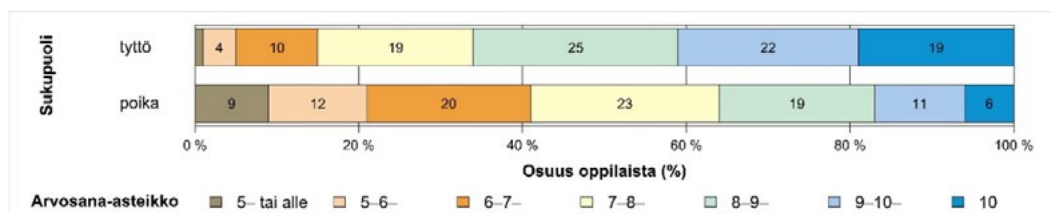
Sukupuolten välinen ero kirjallisuuden tulkitsemisessä

Kirjallisuuden analyysissa ja tulkitsemisessä tyttöjen ja poikien välinen ero oli kouluarvosanoina 0,8 arvosanaa tyttöjen eduksi (taulukko 14). Ero on suuri (efektikoko 0,75), suurempi kuin mediatekstien tulkitsemisessä (suurin efektikoko 0,46). Tyttöjen ja poikien välinen ero kirjallisuuden analyysissa ja tulkitsemisessä oli tilastollisesti merkitsevä kaikilla AVI-alueilla ja efektikoko vähintään keskisuuri (Pohjois-Suomessa efektikoko 0,66). Suurin ero kirjallisuuden tulkitsemisen taidoissa oli Lounais-Suomen sekä Lapin tyttöjen ja Itä-Suomen poikien välillä (noin 1,2 arvosanaa).

TAULUKKO 14. Sukupuolten välinen ero kirjallisuuden analyysissa ja tulkitsemisessä

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko Maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi, tytöt	8,3	539	0,000	0,41	92
Etelä-Suomi, pojat	7,4	464	0,000	-0,39	94
Lounais-Suomi, tytöt	8,5	553	0,000	0,56	89
Lounais-Suomi, pojat	7,6	481	0,137	-0,20	92
Itä-Suomi, tytöt	8,1	522	0,030	0,24	94
Itä-Suomi, pojat	7,3	454	0,000	-0,50	95
Länsi- ja Sisä-Suomi, tytöt	8,2	528	0,004	0,30	89
Länsi ja Sisä-Suomi, pojat	7,4	464	0,000	-0,38	98
Pohjois-Suomi, tytöt	8,2	530	0,003	0,33	89
Pohjois-Suomi, pojat	7,5	470	0,007	-0,32	98
Lappi, tytöt	8,5	552	0,000	0,56	93
Lappi, pojat	7,5	467	0,008	-0,35	104
Tytöt	8,3	536	0,000	0,38	
Pojat	7,5	466	0,000	-0,36	

Tytöistä 66 % saavutti keskimäärin vähintään hyvän osaamisen tason (arvosana 8) kirjallisuuden tulkitsemisessä, kun pojista tälle tasolle pääsi 36 % (kuvio 4).



KUVIO 4. Kirjallisuuden analyysi ja tulkitseminen sukupuolen mukaan arvosana-asteikolla ilmaistuna

Tyttöjen osaamisprofiili kirjallisuustehtävissä arvosanoihin suhteutettuna näyttää kaiken kaikkiaan peilikuvalta poikien osaamisprofiiliin verrattuna. Tytöistä vain 5 % jäi kirjallisuustehtävissä korkeintaan arvosanaa 6- vastaavalle tasolle. Pojista puolestaan jopa viidesosa (21 %) suoriutui kirjallisuustehtävistä enintään välttävän tasoisesti (arvosana korkeintaan 6-). Toisaalta 41 % tytöistä ylsi vähintään arvosanaa 9 vastaavalle tasolle, kun pojista tähän pystyi 17 % arviointiin osallistuneista.

2.2.4 Esimerkkinä kuvakielisten ilmausten tulkitseminen

Kaikkiaan kuusi mediatekstejä ja novellia koskevista tehtävistä käsitteli kuvakielisten ilmausten tulkitsemista. Kuvakielistet ilmaukset, kuten metafora, symboli ja muut kielikuvat, ovat keskeisiä tekstien merkitysten synnyttäjiä niin asia- kuin fiktiivisissä teksteissä: yhtä hyvin talousuutisissa kuin mainoksissa ja laululyriikassa. Lisäksi kuvakieli on kaunokirjallisen kielenkäytön ydintä ja keskeinen kirjallisuudenopetuksen sisältö. Kuvakielen tulkitseminen vaikuttaa lukijan kykyyn eläytyä tekstiin, saada siitä esteettistä nautintoa ja hahmottaa tulkinnan kautta fiktion luomia vaihtoehtoisia maailmoja.

Kuvakielen tulkinta edellyttää abstraktin kielenkäytön hallintaa erotukseksi kirjaimellisesta kielenkäytöstä ja konkreettisen elämismaailman tarkoitteista. Lisäksi kuvakielen tulkinta tapahtuu kontekstuaalisesti, joten kaikki kuvakielistet ilmaukset esiintyivät arvioinnin tehtävissä tekstiyhteydessään.



Kuvakielen tulkitseminen vaikuttaa lukijan kykyyn eläytyä tekstiin, saada siitä esteettistä nautintoa ja hahmottaa tulkinnan kautta fiktion luomia vaihtoehtoisia maailmoja.

Kirjan kansiin ja julisteeseen liittyvissä tehtävissä haettiin metaforisten ilmausten merkityksen tunnistamista (yhteensä neljä monivalintaa). Novellista tuli puolestaan tunnistaa kielikuvan merkitys (yksi monivalinta) sekä novellissa mainittujen värien vertauskuvallisia merkityksiä ja tulkintaa (yksi avovastaus).

Kuvakielistet ilmaukset tulkittiin kirjan kannen tekstistä, julisteesta ja novellista keskimäärin erittäin hyvin, sillä tehtävien ratkaisuosuudet vaihtelivat 78:n ja 89:n välillä. Mukana oli vakiintuneita kuvakielistisiä sanontoja, jotka olivat yhdeksäsluokkalaisille helppoja tulkita. Tällaisen yksittäisen kielikuvan merkitys avautuikin lukijalle helpommin lause- tai virkekontekstista, kun sen voi ymmärtää osana tekstilajia, esim. julisteen iskulauseena. Lisäksi oppilas sai valita kielikuvien merkitykset monivalintatehtävien vaihtoehtojen joukosta, mikä helpotti merkityksen tunnistamista.

Sen sijaan novellin värien symboliikka avautui oppilaille yksittäisiä metaforisia ilmauksia vaikeammin, sillä avotehtävän ratkaisuprosentti oli vain 54. Värien symboloiman asian hakeminen novellista ja sen tarkastelu novellin teemaa silmällä pitäen osoittautui oppilaille hankalaksi. Se edellyttää lukemiselta merkitysten tunnistamisen sekä niiden yhdistelyn ja suhteuttamisen taitoja eli liikkumista lukutaidon tasolta toiselle: värien yhdistämistä novellin tapahtumiin ja tuon yhteyden merkityksellistämistä. Kyseessä on päättelevä ja tulkitseva lukeminen poeettisen kielenkäytön kehyksessä. Lisäksi avotehtävä edellytti värien merkitysten tulkintaketjun ilmaisemista tarkasti ja johdonmukaisesti.



Hankaluudet johtuivat heikommilla lukijoilla novellin pituudesta, sillä osa oppilaista kommentoi, että teksti oli liian pitkä luettavaksi.

Oppilaille tuottivat vaikeuksia muun muassa värien poimiminen novellista, värisymboliikan avaaminen ja värien vertauskuvallinen tulkinta. Vastauksissa saatettiin pohtia vain novellin aihetta tai tiettyä aihepiiriä, mutta värien erittely symbolimerkityksineen jäi puuttumaan kokonaan, kuten seuraavista esimerkeistä.

Tunnetiloja mitä voi voutua käymään läpi

Niillä tuodaan esiin sitä tunnetta, mikä valtasi mielen, sitä sitä vaikutelmaa, mikä asioista syntyi ja sitä miltä asiat ympärillä näyttivät.

Hankaluudet johtuivat heikommilla lukijoilla ainakin novellin pituudesta, sillä osa oppilaista kommentoi, että teksti oli liian pitkä luettavaksi.

2.2.5 Pohdintaa yhdeksäsluokkalaisten lukutaidosta

Tuoreimman Kouluterveyskyselyn mukaan 8.–9. luokan oppilaista noin viidennes (21 %) koki, että heillä oli vaikeuksia lukemista vaativissa tehtävissä melko tai erittäin paljon (Kouluterveyskysely 2019.) Tässä arvioinnissa poikien lukutaito osoittautui selvästi heikommaksi kuin tyttöjen (osaamisero mediatekstien tulkinnassa 0,6 ja kirjallisuuden tulkinnassa 0,8 kouluarvosanaa). Reilu viidennes pojista jäi vain välttävälle tasolle sekä mediatekstien että kirjallisuuden tulkinnassa. Hajonta poikien lukutaitotuloksissa oli myös suurta, olipa kyseessä sitten mediatekstien tai kirjallisuuden tulkinta.

Heikko luetun ymmärtämisen taito näkyy yksittäisten tehtävien edellyttämässä osaamisessa esimerkiksi seuraavasti: Dialogin varaan rakentuvan mediatekstin argumentoinnin ymmärtäminen osoittautui haasteelliseksi neljäsosalle yhdeksäsluokkalaista. Kuvakielisten ilmausten tunnistaminen media- ja kaunokirjallisesta tekstistä sujui keskimäärin hyvin, kun ilmaukset olivat vakiintuneita sanontoja. Sen sijaan vertauskuvallisen kielenkäytön tulkinta (symboliikka) fiktiivisestä kirjallisuudesta oli haasteellista miltei puolelle yhdeksäsluokkalaista.



Luetun ymmärtämisen strategioiden harjoittelu vielä yläkoulussakin on tärkeää yhä uusien tekstilajien ja kielenkäyttötilanteiden parissa.

Mediatekstit tähtäävät kohdeyleisöön vaikuttamiseen, ja vaikuttavan kielenkäytön tulkinta on keskeinen lukutaito nykypäivän tekstimaailmassa. Monimediaisten elementtien, kuten musiikin tai videoleikkausten, avulla tapahtuva vaikuttaminen saattaa olla hyvin hienojakoista, jopa huomaamatonta. Myös sellaisissa dialogisissa teksteissä, kuten nettikeskusteluketjuissa, mielipiteiden hahmottaminen perusteluineen on keskeinen taito. Kun tekstistä pystyy erittelemään väitteet argumentteineen, viestin uskottavuus ja luotettavuus sekä viestijän tarkoitusperät ovat arvioitavissa. Mielipiteen tulkinta on myös pohjana viestiin reagoinnille. Erityisen keskeistä ja vaativaa on argumentoinnin erittely ja tulkinta sosiaalisessa mediassa, joka rakentuu useiden osallistujien monentasoiselle reagoinnille ja kommentoinnille.

Luetun ymmärtämisen strategioiden harjoittelu vielä yläkoulussakin on tärkeää yhä uusien tekstilajien ja kielenkäyttötilanteiden parissa. Lukemisen opetuksessa toimii mallintaminen ja harjoittelun yksilöllistäminen rohkeasti myös digimateriaaleja hyödyntäen. Onnistumisen ja edistymisen huomaaminen sekä opettajan ja vertaisten tuki on tärkeää, jotta oppilas motivoituisi harjoittelemaan. Erityyppisille lukijoille on olennaista tarjota sopivia, valinnaisia lukuhaasteita. Nettiyhteisöt ja kirjasto toimivat tässä tärkeinä kumppaneina ja samalla tieto- sekä materiaali-väylinä kouluille.

2.3 Tekstien tuottaminen

Tekstien tuottamisen taidot vaihtelivat vain hieman eri puolilla maata. Itä-Suomen tulokset jäivät kuitenkin kansallista keskiarvoa heikommiksi. Korkeintaan arvosanaa 6– vastaavat kirjoitustaidot oli miltei neljäsosalla itäsuomalaisista yhdeksäsluokkalaisista.

Sukupuolten välinen ero kirjoitustaidoissa oli suuri eli yhden kouluarvosanan verran. Tyttöjen taidot sekä kantaa ottavan tekstin tuottamisessa että oman tekstin ja kirjoittamisen pohdinnassa osoittautuivat keskimäärin hyväksi. Tytöistä vähintään arvosanaa 8 vastaavan tuloksen saavutti miltei kaksi kolmasosaa ja pojista alle joka kolmas. Tekstin sanamäärällä oli yhteys tyttöjen ja poikien osoittamaan kirjoitustaitoon. Tytöt kirjoittivat kantaaottavaan tekstiin keskimäärin 40 sanaa enemmän kuin pojat ja saavuttivat paremman tuloksen.

2.3.1 Tekstien tuottamisen taitojen arviointi

Tehtävät

Monilukutaitoajattelun mukaan teksteillä toimiminen sisältää sekä tekstien tulkinnan ja arvottamisen että tekstien tuottamisen taidot. Näin ollen luku- ja kirjoitustaitojen katsotaan limittyvän eri tilanteissa ja tekstiympäristöissä toimittaessa. Lukemisen ja kirjoittamisen yhteys näkyy myös tässä arvioinnissa, sillä tehtävänannon tulkinta muodostaa perustan sille, millaista tekstiä ja miten oppilas lähtee kirjoitustilanteessa tuottamaan. Taitojen testauksen näkökulmasta tekstien tuottamista koskeva tehtävänanto ohjeineen, rajauksineen, asetteluneen, visuaalisine merkityksenantoineen ja vihjeineen on tärkeä osa kirjoitustapahtumaa. Tehtävänannon tulkitseminen on lukemistehtävä, joka toimii reittinä tuottamiseen. Yksikään kirjoittaja ei tuota tekstiään tyhjiössä vaan kiinteässä yhteydessä tilannetekijöihin, joista tehtävänannon tulkitseminen on yksi tekijä.

Tekstien tuottamisen taitoja mitattiin kahdella eri kirjoitustehtävällä: kantaa ottavan ja pohtivan tekstin laatimisella. Ne kattoivat laajasti opetussuunnitelman tekstien tuottamisen tavoitteet T10–T13 (ks. taulukko 15). Vain tiedon esittämisen ja käyttämisen taitojen (T14) testaaminen jäi tuottamistehtävien ulkopuolelle.

TAULUKKO 15. Tekstien tuottamisen tehtävät arvioinnissa

Tekstien tuottaminen (POPS 2014, S3)			
1 Osaamisen tavoitteet (ks. liite 3)	2 Osaaminen oppilaan toimintana & ajattelun taitoina	3 Osaamisen sisällöt	4 Arviointitehtävät, osioiden lukumäärä ja maksimipisteet 9 osiota, 28 pistettä
T10–T13	kirjoittaa ilmaista valita arvioida käyttää tieto- ja viestintätekniikkaa kielentää ajatuksia kohdentaa perustella vakuuttaa jäsentää tarkastella soveltaa	kuvaavat, pohtivat ja kantaa ottavat tekstit tekstuaaliset ja kielelliset piirteet tekstit eri tilanteissa ja tarkoituksissa kirjoitetun tekstin rakennepiirteet yleiskielen normit ja konventiot	kantaa ottavan tekstin tuottaminen (5 osiota, 16 p) pohtivan tekstin tuottaminen (4 osiota, 12 p)

Kirjoittamistehtävillä mitattiin oppilaiden ajattelun prosesseja laajasti: Esimerkiksi sisältöjen valitsemista ja kohdentamista edellytettiin molemmissa tehtävissä. Ymmärtämistä ja tulkintaa tarvittiin puolestaan sisältöjen erittelyssä ja valikoinnissa, merkitysten hakemisessa sisällöille sekä merkitysten kuvaamisessa. Arvioivaa otetta tarvittiin sisältöjen ja annettujen merkitysten kriittisessä tarkastelussa ja pohdinnassa.

Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan eri tekstilajien tuottamista ja samalla myös merkitysten rakentamista erilaisten keinojen – sanallisten lisäksi visuaalisten, auditiivisten ja kinesteettisten – avulla. Testasimme tällä kertaa tuottamisen taitoja ainoastaan lineaaristen, sanallisten tekstien kirjoittamisessa. Arvioinnin ulkopuolelle jäi monimediaisten tekstien tuottamisen lisäksi myös kirjoitusprosessi, esimerkiksi miellekartta tekstin sisältöjen ideoinnissa tai lukijan antaman palautteen huomioiminen tekstin tekemisessä.

Arvioinnin kirjoitustehtävät liittyivät toisiinsa. Ensimmäisessä tehtävässä (kantaa ottava teksti) oppilaat laativat mielipidekirjoituksen, jossa heitä pyydettiin ottamaan kantaa kotikuntansa asioihin kunnan nettisivuilla. Oppilaiden tuli kuvata käsittelemänsä asia taustoineen, esitellä ratkaisu ongelmaan ja yrittää vakuuttaa lukijat kannanotossaan. Toisessa kirjoitustehtävässä (pohtiva teksti) oppilaat refleктоivat laatimaansa kantaa ottavaa tekstiä, sen kirjoittamisprosessia ja itseään kirjoittajana. Opettajat arvioivat kirjoitustehtävät kriteeripohjaisesti ja pisteyttivät ne.



Arvioinnin kirjoitustehtävät liittyivät toisiinsa.

Kantaa ottavan tekstin arviointikriteerit perustuivat mielipidekirjoitukseen tekstilajina. Tekstit pisteytettiin viiden eri kriteerin perusteella, jotka käsittivät tekstin rakenteen, sisällön ja tekstilajin, oikeinkirjoituksen, tyylin ja otsikon. Pohtivan tekstin pisteytyksen kriteereinä olivat puolestaan oman tekstin arviointi, oman kirjoitusprosessin arviointi, oman kirjoittajuuden piirteiden nimeäminen ja pohdinta sekä tekstin sisältö kokonaisuutena. Arviointi kohdistui kykyyn reflektoida ja arvioida laadittua tekstiä ja omia kirjoitustaitoja sekä kielellistä pohdintansa.

Kirjoitustaito koostuu useista osataidoista, ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta se hahmottuu kompleksiseksi, monimuotoiseksi taitojen kokonaisuudeksi (Boscolo 2008, 293–294). Varsinaisen tekstin tuottamisen lisäksi kirjoittamiseen sisältyy taito reflektoida omaa tekstiään ja sen tekemistä sekä kyky tarkastella tekstin toimivuutta käyttötarkoituksessaan. Kirjoittamisessa on siis kyse sekä kielellisestä ilmaisusta että siitä tiedostumisesta. (Kauppinen & Hellgren 2020a.) Tämä puolestaan edellyttää tekstin laatijalta kehittyntä kielitietoisuutta: taitoa tarkastella tekstin tekemisen mentaalisia ja ulkoisia prosesseja ja niissä kehittymistä sekä ilmaista havaintonsa kirjallisesti (Huot & Perry 2009).

Kirjoitustehtävistä yritettiin tehdä nuorille mielekkäitä ja sopivan haastavia, ja tässä onnistuttiin ainakin osittain. Oppilailta kysyttiin arvioinnin osan 1 päätteeksi, pitivätkö he kirjoitustehtävistä (asteikko 1=paljon, 2=jonkin verran, 3=vähän ja 4=en ollenkaan). Oppilaista miltei puolet (47 %) ilmoitti pitäneensä arvioinnin kirjoitustehtävistä paljon (10 %) tai jonkin verran (37 %). Vähän tehtävistä oli pitänyt reilu neljännes oppilaista (27 %), ja reilu neljännes (26 %) ilmoitti, ettei pitänyt niistä ollenkaan. Tytöt pitivät kirjoitustehtävistä keskimäärin jonkin verran enemmän kuin pojat (pitämisen keskiarvo tytöillä 2,5 ja pojilla 2,9). Tytöistä 10 % ja pojista 16 % valitsi vaihtoehdon ”en ollenkaan”.

Vaikeustasoltaan sopiviksi kirjoitustehtävät katsoi 62 % oppilaista. Vain 6 % piti niitä helppoina ja miltei kolmasosa oppilaista (32 %) vaikeina.

Kirjoitustehtävien tulokset

Tekstien tuottamisen taidot vaihtelivat oppilailla hieman eri puolilla maata. Itä-Suomen tulokset jäivät jonkin verran kansallista keskiarvoa heikommiksi (taulukko 16). Itä-Suomen osaamisen keskiarvo oli 7,6 kouluarvosanoin ilmaistuna, mikä oli 0,3 arvosanaa alhaisempi kuin koko maan tulosten keskiarvo. Muiden AVI-alueiden keskiarvot eivät poikenneet yhdeksäsluokkalaisten keskitasosta tilastollisesti merkitsevästi. Suurimmillaan kirjoittamisen taitojen alueellinen ero oli 0,4 arvosanaa Lounais-Suomen ja Lapin sekä Itä-Suomen välillä. Kokonaisuudessaan alueellaiset erot kirjoitustaidoissa olivat varsin pienet.

TAULUKKO 16. Tekstien tuottamisen taidot AVI-alueittain

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi	7,9	504	0,354	0,04	98
Lounais-Suomi	8,0	509	0,334	0,09	94
Itä-Suomi	7,6	475	0,004	-0,25	104
Länsi- ja Sisä-Suomi	7,9	502	0,718	0,02	100
Pohjois-Suomi	7,8	491	0,294	-0,09	104
Lappi	8,0	514	0,160	0,14	102



Tekstien tuottamisen taidot vaihtelivat oppilailla hieman eri puolilla maata.

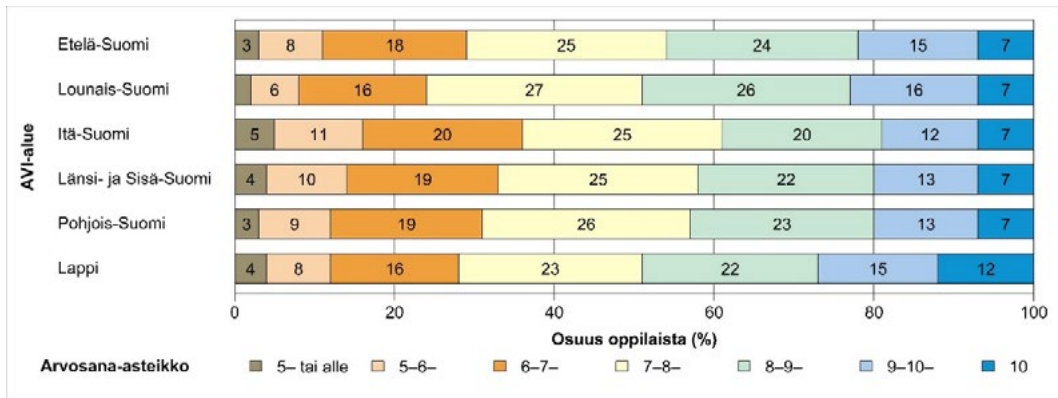
Sukupuolten välinen ero kirjoitustaidoissa

Sukupuolten välinen ero kirjoitustaidoissa oli tämän arvioinnin perusteella merkittävä. Tekstien tuottamistehtävissä tyttöjen ja poikien välinen ero oli kouluarvosanan luokkaa (taulukko 17). Suurimmillaan osaamisero oli Itä-Suomen poikien ja Lapin tyttöjen välillä. Näiden kahden ryhmän välinen ero kirjoitustehtävissä oli 1,5 arvosanaa.

TAULUKKO 17. Sukupuolten välinen ero tekstien tuottamisessa

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi, tytöt	8,4	544	0,000	0,48	88
Etelä-Suomi, pojat	7,4	462	0,000	-0,42	91
Lounais-Suomi, tytöt	8,4	543	0,000	0,47	89
Lounais-Suomi, pojat	7,5	473	0,007	-0,30	85
Itä-Suomi, tytöt	8,2	524	0,004	0,26	100
Itä-Suomi, pojat	7,1	436	0,000	-0,70	87
Länsi- ja Sisä-Suomi, tytöt	8,4	541	0,000	0,45	89
Länsi ja Sisä-Suomi, pojat	7,5	467	0,000	-0,36	97
Pohjois-Suomi, tytöt	8,4	543	0,000	0,47	87
Pohjois-Suomi, pojat	7,2	448	0,000	-0,57	99
Lappi, tytöt	8,6	563	0,000	0,69	82
Lappi, pojat	7,6	477	0,036	-0,25	102
Tytöt	8,4	541	0,000	0,45	
Pojat	7,4	461	0,000	-0,43	

Kirjoitustaitojen sukupuolittuneisuus yhdeksäsluokkalaisilla näkyy havainnollisesti kuviosta 5, jossa osaamisen jakautumista on kuvattu arvosanoittain ja tyttöjen ja poikien palkit näyttävät toistensa peilikuvilta. Tytöistä vähintään arvosanaa 8 vastaavan tuloksen saavutti 64 % ja pojista 30 %. Poikien kirjoitustaidot erosivat myös alueellisesti toisistaan. Lapin poikien ero Itä-Suomen poikien osoittamiin tekstien tuottamisen taitoihin oli puoli arvosanaa. Tytöistä yhteensä 6 % jäi kirjoitustaidoissa välttävän osaamisen tasolle. Pojista puolestaan yli neljäsosa (27 %) jäi kirjoitustaidoissa enintään arvosanan 6- tasoiseen osaamiseen. Vastaavasti tytöistä 41 % ylsi vähintään arvosanaa 9 vastaavaan tasoon, kun pojista yhtä hyvin suoriutui vain 14 %. (Kuvio 5.) Tytöt ovat siis vahvasti edustettuina osaamisjakauman yläpäässä ja pojat sen alapäässä.



KUVIO 5. Oppilaiden tekstien tuottamisen taidot AVI-alueittain arvosana-asteikolla ilmaistuna

Kantaa ottavan ja pohtivan kirjoitustehtävän tulosten välinen korrelaatio oli 0,68, mikä osoittaa korkeaa yhteyttä tehtävien 1 ja 2 välillä. Koska kyse on samojen oppilaiden kahdesta tekstistä, jotka liittyvät toisiinsa, korrelaation odottaisi olevan vieläkin voimakkaampi. Kirjoitustehtävien välinen riippuvuus saattoi jäädä tälle tasolle siitä syystä, että oman toiminnan ja ajattelun reflektointi ja sen kielentäminen oli osalle oppilaista tehtävänä uudentyypinen. Näin ollen oppilaat eivät lähteneet tai kyyenneet tarkastelemaan laatimaansa tekstiä, sen kirjoittamista ja omaa kirjoittajuuttaan tarkasti eri kannoilta. Lisäksi kirjoitustehtävät mittasivat erityyppisiä taitoja. Kantaa ottavan tekstin arviointikriteerit pohjautuivat tekstilajiin eli julkaistavan mielipidetekstin piirteisiin, kuten toimivaan rakenneratkaisuun, mielipiteen kuvaamiseen ja perusteluun, lukijoiden huomioon ottamiseen, yleiskielen normien noudattamiseen sekä tyylin ja otsikoinnin sopivuuteen. Pohtivan tekstin kriteeristö keskittyi puolestaan sisältöön: taitoon kuvata ja arvioida omaa toimintaa. Oppilailla oli siis suuri vapaus laatia pohtivaa tekstiä, mutta arviointikriteerit oli rajattu reflektoinnin syvyyteen ja laajuuteen. Näin ollen kriteerit eivät välttämättä kohdanneet oppilaiden pohdintojen tekstuaalisia ratkaisuja kovin hyvin.

Opettajat kokivat kirjoitustehtävien tulosten vastanneen oppilaiden taitoja. Kolme neljäsosaa opettajista (N=119) katsoi tehtävistä saatujen pistemäärien vastanneen oppilaiden tekstien tuottamisen taitoja. Vain 6 % opettajista (N=10) oli sitä mieltä, että oppilaiden saamat pistemäärät kirjoitustehtävissä poikkesivat selvästi oppilaan osoittamasta aiemmasta osaamisesta. Vajaa viidesosa opettajista (18 %, N=29) ei osannut puolestaan sanoa, poikkesiko arvioinnissa osoitettu osaaminen selvästi aiemmasta.

Oppilaan tuottaman tekstin sanamäärällä oli yhteys arvioinnin tulokseen. Suhteuttamalla kantaa ottavan tekstin sanamäärä tulokseen havaittiin, että tekstin sanamäärä oli yhteydessä tyttöjen ja poikien osoittamaan osaamiseen kirjoittamisessa. Tytöt kirjoittivat kantaa ottavaan tekstiin keskimäärin 40 sanaa enemmän kuin pojat. Pidemmässä teksteissä tyttöjen kirjoitustaidon ero poikiin nähden oli suurempi kuin lyhyissä. Yksi selitys sanamäärän erotteluvaan vaikutukseen pidemmässä teksteissä voi olla se, että osaamisero ei tule yhtä selvästi esiin lyhyissä teksteissä kuin

pidemmissä. Lisäksi pidemmissä teksteissä kriteeripohjainen pisteytys saattaa erotella tekstejä paremmin kuin hyvin lyhyissä teksteissä. Tekstin pituus on yhteydessä niihin piirteisiin, joiden mukaan opettajat oppilaiden tekstejä arvioivat (Kauppinen & Hankala 2013).

2.3.2 Kantaa ottavan tekstin tuottaminen

Oppilas sai valita ensimmäisen kirjoitustehtävän eli kantaa ottavan tekstin aiheen viidestä annetusta vaihtoehdosta. Aiheet käsittelivät oman paikkakunnan asioita, ja oppilaat valitsivat eri aihepiirejä melko tasaisesti.

Kantaa ottavan tekstin pistemäärien keskiarvot olivat eri AVI-alueilla tasaisia, eivätkä ne poikenneet kansallisesta keskiarvosta tilastollisesti merkitsevästi (taulukko 18). Suurin ero kantaa ottavan tekstin tuottamisen taidoissa oli Lounais-Suomen ja Itä-Suomen AVI-alueiden välillä. Tämä osaamisero oli 0,4 arvosanaa.

TAULUKKO 18. Kantaa ottavan tekstin tuottaminen AVI-alueittain

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi	7,9	504	0,342	0,04	97
Lounais-Suomi	8,0	509	0,328	0,09	94
Itä-Suomi	7,6	479	0,026	-0,21	106
Länsi- ja Sisä-Suomi	7,9	503	0,559	0,03	100
Pohjois-Suomi	7,7	489	0,120	-0,11	104
Lappi	7,9	504	0,590	0,04	105

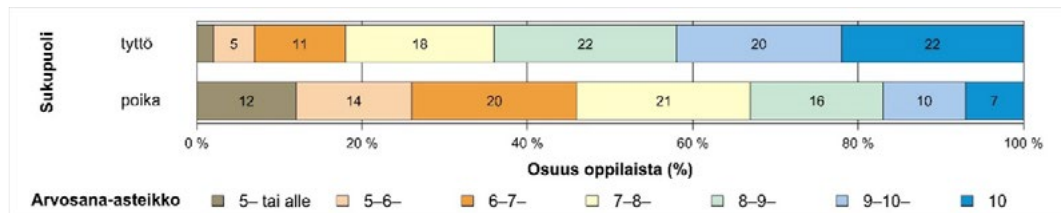
Tytöt suoriutuivat kantaa ottavan tekstin kirjoittamisesta selvästi paremmin kuin pojat (taulukko 19). Tyttöjen ja poikien ero kantaa ottavan tekstin tuottamisen taidoissa oli arvosanan verran tyttöjen hyväksi. Suurin ero eli 1,4 arvosanaa oli jälleen Lapin tyttöjen ja Itä-Suomen poikien välillä.

TAULUKKO 19. Sukupuolten välinen ero kantaa ottavan tekstin tuottamisessa

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko Maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi, tytöt	8,4	542	0,000	0,45	87
Etelä-Suomi, pojat	7,4	464	0,000	-0,39	92
Lounais-Suomi, tytöt	8,4	541	0,000	0,44	91
Lounais-Suomi, pojat	7,6	477	0,030	-0,25	87
Itä-Suomi, tytöt	8,2	528	0,008	0,30	99
Itä-Suomi, pojat	7,1	438	0,000	-0,67	92
Länsi- ja Sisä-Suomi, tytöt	8,4	540	0,000	0,43	91
Länsi ja Sisä-Suomi, pojat	7,5	470	0,000	-0,32	97
Pohjois-Suomi, tytöt	8,3	535	0,000	0,38	92
Pohjois-Suomi, pojat	7,2	449	0,000	-0,56	97
Lappi, tytöt	8,5	555	0,000	0,60	85
Lappi, pojat	7,4	464	0,000	-0,39	104
Tytöt	8,4	539	0,000	0,39	
Pojat	7,4	463	0,000	-0,37	

Kantaa ottavan tekstin tuottaminen sujui eri AVI-alueilla tyttöjen ja poikien keskuudessa samantasoisesti ja -suuntaisesti. Pisteiden hajonnat tytöillä ja pojilla olivat melko lailla saman suuruisia.

Tytöistä vähintään arvosanaa 8 vastaavaan tulokseen ylsi kantaa ottavien tekstien tuottamisessa 64 % ja pojista 33 % (kuvio 6).



KUVIO 6. Oppilaiden kantaa ottavan tekstin tuottamisen taidot sukupuolen mukaan arvosana-asteikolla ilmaistuna

Tyttöjen hyviä kantaa ottavan tekstin tuottamistaitoja kuvaa se, että tekstien kokonaispistemääriä arvosana-asteikolle suhteutettaessa vain 7 % tytöistä jäi korkeintaan arvosanaa 6– vastaavaan tulokseen. Sen sijaan pojista keskimäärin reilu neljäsosa (26 %) suoriutui kantaa ottavan tekstin tuottamisesta vain välttävän tasoisesti (arvosana 6– tai alle). Edelleen 42 % tytöistä ylsi vähintään arvosanaa 9 vastaavalle tasolle, kun pojista tähän ylsi keskimäärin reilu kuudesosa (17 %) arviointiin osallistuneista.

2.3.3 Pohtivan tekstin tuottaminen

Yhdeksäsluokkalaisten pohtivan tekstin tuottamisen taidot näyttivät tämän arvioinnin perusteella eri puolilla Suomea pitkälti samansuuntaisilta kuin kantaa ottavan tekstin tuottamisen taidot. Itä-Suomen oppilaat suoriutuivat pohtivan tekstin kirjoittamisesta heikommin kuin arviointiin osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset keskimäärin (taulukko 20). Muiden AVI-alueiden tulokset eivät poikenneet kansallisesta keskiarvosta tilastollisesti merkitsevästi.

TAULUKKO 20. Pohtivan tekstin tuottaminen AVI-alueittain

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi	7,9	503	0,460	0,03	99
Lounais-Suomi	8,0	507	0,429	0,07	97
Itä-Suomi	7,6	476	0,003	-0,24	101
Länsi- ja Sisä-Suomi	7,9	500	0,953	0,00	100
Pohjois-Suomi	7,8	496	0,651	-0,04	103
Lappi	8,2	522	0,167	0,23	100

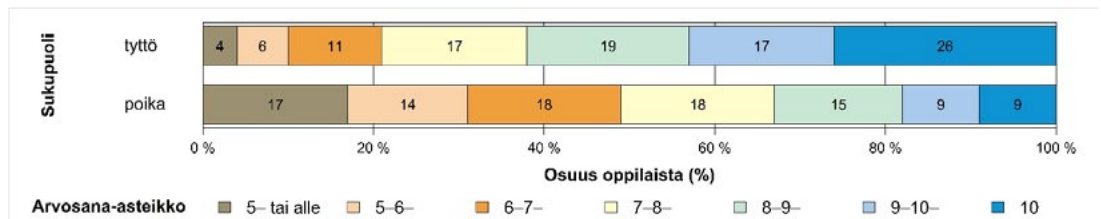
Suurimmillaan osaamisen ero pohtivan tekstin kirjoittamisessa oli Lapin ja Itä-Suomen oppilaiden välillä. Osaamisero oli 0,6 arvosanaa.

Pohtivan tekstin kirjoittamisessa tyttöjen ja poikien osaamisero oli samansuuntainen kuin kantaa ottavan tekstin tuottamisessa (taulukko 21 ja kuvio 7). Ero oli keskimäärin 0,8 arvosanaa. Merkittävin ero eli 1,4 arvosanaa oli Lapin tyttöjen ja Itä-Suomen poikien välillä.

TAULUKKO 21. Sukupuolten välinen ero pohtivan tekstin tuottamisessa

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko Maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi, tytöt	8,3	538	0,000	0,41	92
Etelä-Suomi, pojat	7,5	467	0,000	-0,36	92
Lounais-Suomi, tytöt	8,4	539	0,000	0,42	93
Lounais-Suomi, pojat	7,5	473	0,005	-0,29	89
Itä-Suomi, tytöt	8,1	516	0,021	0,18	100
Itä-Suomi, pojat	7,2	443	0,000	-0,61	88
Länsi- ja Sisä-Suomi, tytöt	8,3	535	0,000	0,38	93
Länsi ja Sisä-Suomi, pojat	7,5	469	0,000	-0,33	96
Pohjois-Suomi, tytöt	8,4	542	0,000	0,45	91
Pohjois-Suomi, pojat	7,3	457	0,000	-0,47	97
Lappi, tytöt	8,6	560	0,001	0,65	88
Lappi, pojat	7,8	494	0,730	-0,07	100
Tytöt	8,3	536	0,000	0,39	
Pojat	7,5	465	0,000	-0,37	

Tyttöjen taidot oman tekstin ja kirjoittamisen arvioinnissa osoittautuivat keskimäärin hyväksi. Peräti 62 % tytöistä ylsi vähintään arvosanaa 8 vastaavaan tulokseen, kun pojista tämän tuloksen saavutti 33 %. 43 % tytöistä laati pohtivan tekstin vähintään arvosanan 9 tasoisesti, ja vain 10 % heistä jäi korkeintaan arvosanaa 6- vastaavaan tulokseen. Poikien osaaminen suhteutettuna arvosanoihin näyttää päinvastaiselta tyttöihin verrattuna. Pojista vähintään arvosanan 9 tasoisen osaamisen saavutti alle viidesosa (18 %) arviointiin osallistuneista, ja noin kolmasosa (31 %) suoriutui pohtivan tekstin laatimisesta vain arvosanan 6- tasoisesti tai allitti sen.



KUVIO 7. Oppilaiden pohtivan tekstin tuottaminen sukupuolen mukaan arvosana-asteikolla ilmaistuna



Miltei kolmasosa pojista suoriutui pohtivan tekstin laatimisesta vain arvosanan 6– tasoisesti tai alitti sen.

2.3.4 Pohdintaa yhdeksäsluokkalaisten kirjoitustaidosta

Tuoreimman Kouluterveyskyselyn mukaan 8.–9. luokan oppilaista noin viidennes (21 %) koki, että heillä oli vaikeuksia kirjoittamista vaativissa tehtävissä melko tai erittäin paljon. Sukupuolten välinen jakauma vaikeuksien kokemisessa oli tasainen. (Kouluterveyskysely 2019.) Tässä arvioinnissa välttävän osaamisen tasolle (arvosana 6– tai sen alle) jäi 6–27 % yhdeksäsluokkalaista eli selvästi pienempi osuus kuin Kouluterveyskyselyssä vaikeuksia tekstien laatimisessa kokeneiden yhdeksäsluokkalaisten osuus. Kuitenkin erityisesti poikien osaaminen osoittautui kapeaksi. Vain välttävää taitotasoa edusti reilu neljäsosa pojista tekstien tuottamisen tehtävissä.

Taito laatia yhtenäistä kertovaa, kuvaavaa, pohtivaa ja kantaa ottavaa tekstiä kuuluu nyky-yhteiskunnassa kansalaisen perustaitoihin. Nämä tekstilajit ovat pohjana yhtä hyvin opiskeluteksteille (esseevastaus) kuin työelämän ja vapaa-ajan tekstitarpeille. Olisikin ensisijaisen tärkeää oppia kirjoittamaan näitä perustekstejä perusopetuksen aikana siten, että opinpolku ja tekstinkäytön taidot sujuisivat nuoruus- ja aikuisiän eri vaiheissa.

Vain välttävillä kirjoitustaidoilla ei pysty tuomaan esiin vakuuttavasti argumentteja perusteluineen. Myös pohtivat tekstit edellyttävät taitoja laatia loogisia päättelyketjuja yleiskielen normien mukaisesti, mikä ei onnistu, jos kirjoitustaito on vain välttävää. Esimerkiksi eri oppiaineisiin liittyvän esseevastauksen kirjoittaminen perustuu monille kantaa ottavan tekstin piirteille, kuten näkökulman valinnalle, asioiden jäsentämisen periaatteille ja tekstin kokonaisrakenteen hahmottamiselle. (Ks. tiedonalakohtaisen monilukutaidon määrittelystä Sulkunen, Luukka, Saario & Veistämö 2019). Itsearviointi sekä oman toiminnan havainnointi ja arviointi ovat puolestaan jatkuvan oppimisen avaintaitoja. Niitä on tarpeen kehittää koko opinpolun ajan, sillä ne auttavat sopeutumaan meistä jokaista muuttuviin elin- ja toimintaympäristöihin niin työelämässä kuin yhteiskunnassa laajemminkin.



Vain välttävillä kirjoitustaidoilla ei pysty tuomaan esiin vakuuttavasti argumentteja perusteluineen.

Jos kirjoittamisen taidot jäävät puutteellisiksi, siitä voi muodostua monenlaisia elämisen esteitä. Esimerkiksi Haapasalon (1998, 82–83) mukaan kirjoittamisen vaikeus koetaan aikuisena yleensä lukemista suurempana ongelmana. Ongelmia syntyy aikuisiällä erityisesti kirjallisen ilmaisun työläydestä, normitetun yleiskielen puutteista ja sisällön niukkuudesta, joka ilmenee yksinkertaisena, sähkösanomatyyllisenä ilmaisuna. (Leinonen 1998, 59.)

Tekstien laatimisen haasteita on tarpeen tarkastella yksityiskohtaisesti, jotta opetusta, tukimuotoja ja mielekkäitä tehtäviä saadaan suunnattua erityyppisten kirjoittajien tarpeita vastaaviksi. Tästä syystä yhdeksäsluokkalaisten kantaa ottavan tekstin tuottamisen taitoja eritellään omissa artikkeleissaan (ks. Aalto 2020; Aalto & Hellgren 2020). Tarkemmin oppilaiden kirjoittamiseen liittyviä itsearvioinnin taitoja kuvataan puolestaan Kauppisen ja Hellgrenin artikkelissa (2020b). Kollasen ja Kauppisen artikkelissa (2020) käsitellään kirjoittamisen esiin nostamia tunneilmiaisuja ja -kokemuksia. Silénin (2020) artikkelissa käydään läpi kirjoittajan omakuvaa ja tunteita yhdeksäsluokkalaisten teksteistä ja Gustafssonin (2020) artikkelissa tekstien tekemiseen ja kirjoittajuuteen liittyvää ajattelua.

Tytöillä oman toiminnan arviointi ja kuvaaminen sanallisesti on vahvempi taito kuin pojilla pohdittavan kirjoitustehtävän tulosten perusteella. Itsearvioinnin taidot ja oman osaamisen reflektointi nostetaan opetussuunnitelman perusteissa 2014 keskeisiksi oppimisen kohteiksi, koska niiden myötä avautuu mahdollisuus omaehtoiseen tavoitteelliseen oppimiseen ja oman toiminnan suunnittamiseen oppimistilanteissa. Itsearvioinnin yhtenä tavoitteena on tunnistaa omia vahvuuksiaan: ”Oppimista tukevan ja erittelevän palautteen avulla oppilaita autetaan tulemaan tietoisiksi omista taidoistaan, tiedoistaan ja työskentelyprosesseistaan ja annetaan välineitä niiden kehittämiseen.” (POPS 2014, 288). Opetussuunnitelman perusteiden 2014 arviointia koskevissa muutoksissa (Opetushallitus 2020, 6–7) puolestaan tähdennetään, että ”työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia. – Työskentelytaidoilla tarkoitetaan perusopetuksen aikana kehittyvää taitoa työskennellä itsenäisesti ja yhdessä, taitoa suunnitella ja arvioida omaa työskentelyään, taitoa toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen – –”

Opettajien kommentit tehtäviin kuitenkin osoittivat, että suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa vallitsevat useat lähestymistavat kielellisiin taitoihin ja niiden kehittämiseen. Osa opettajista piti kirjoittamisen itsearviointia aivan liian vaativana taitona perusopetusikäisille, osa katsoi tehtävän tukevan hyvin kirjoittamisen opetuksen tavoitteita. Myös opettajan rooli kirjoitustaidon ohjaamisessa jakoi opettajia. Esimerkiksi perinteinen opettajaohjoinen korjaaminen ja palaute nähtiin edelleen toimivaksi tavaksi kehittää taitoja:

Oppilaat toistivat opettajan kirjoittamia palautteita ja sillä näen olevan kehittävän vaikutuksen kirjoitustaitoihin. Jos opettaja kunnolla korjaa ja ohjaa kirjoitusprosessin aikana taidot karttuvat, mutta jos painotetaan itsearviointeja, ollaan hakoteillä, koska oppilaat eivät osaa sisällössä ymmärtää oleellisia asioita kuin harvoin. (opettajapalaute)

Oman tekstin saati kirjoittamisen arvioinnille ei koulun kirjoittamisen opetuksessa ole ollut ainakaan tähän saakka kovin hyvin tilaa (esim. Kauppinen & Hankala 2013; Kauppinen 2020). Tähänkin arviointiin osallistuneista oppilaista miltei viidesosa (19 %) ilmoitti olevansa täysin tai jonkin verran eri mieltä siitä, että olisi arvioinut kouluaikaanaan omaa suoriutumistaan suomen

kielessä ja kirjallisuudessa. Miltei puolet oppilaista ilmoitti olevansa jonkin verran samaa mieltä väitteen kanssa, ja vain 14 % ilmoitti olevansa täysin samaa mieltä siitä, että oli arvioinut omaa suoriutumistaan oppiaineessa. Myös epävarmoja itsearviointista suomen kielessä ja kirjallisuudessa oli miltei viidesosa oppilaista (19 %). Itsearviointi ja oman tekstin ja suoriutumisen reflektointi oli siis oletettavasti monelle yhdeksäsluokkalaiselle uutta tai harvinaista, mikä selittää reflektoinnin laatua ja määrää pohtivissa kirjoituksissa. Vain välttävän tasoinen pohtivasta kirjoitustehtävästä suoriutuminen puolella pojista viittaa siihen, että sekä taito arvioida omaa osaamistaan että kyky kielentää sitä vaatii erityistä harjoittelua kouluvuosien aikana.

Englannin 7. luokan oppimistulosarvioinnin mukaan itsearviointi on englannin opiskelussa käytössä hieman useammin kuin suomen kielessä ja kirjallisuudessa. Noin kolmannes oppilaista itsearvioi englannin osaamistaan usein tai lähes aina ja 43 % joskus. (Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019, 83.) Itsearviointin yleisyys englannissa saattaa johtua siitä, että englannin opetuksessa oli käytössä 7. luokan arviointiajankohtana eli syksyllä 2018 vuoden 2014 opetus suunnitelman perusteet, joissa edellytetään monipuolista oppilasarviointia.



Sekä taito arvioida omaa osaamistaan että kyky kielentää sitä vaatii erityistä harjoittelua kouluvuosien aikana.

Tekstin pituus osoittautui olevan yhteydessä arvioinnin tulokseen. Mitä suurempi sanamäärä kantaa ottavassa tekstissä oli, sen paremmaksi teksti arvioitiin. Myös oppilaat itse tiedostivat produktiivisuuden merkityksen kirjoittamisessa. Sekä korkeimman että alhaisimpien piste määrien kirjoittajat nostivat pohtivassa tekstissään esiin tekstin pituuden kirjoittamisprosessiin vaikuttavana tekijänä. Tekstin tuottaminen tyhjiin ruutuun tuntui pistettä jääneistä kirjoittajista ahdistavalta. Kun ideoita ei ilmaantunut, ei tekstiäkään syntynyt.

Oisi voinut olla pidempi, en keksinyt mistä kirjoittaa (1. teksti 0 p, 2. teksti 1 p)

En ole tyytyväinen kirjoittamaani tekstiin. En keksinyt siihen mitään järkevää kirjoitettavaa, ja kirjoitin todella vähän tekstiä. Aihe oli vaikea. En keksinyt mitään [– –], eikä mikään aiheista vaikuttanut hyvältä. Jos ohjeissa olisi lukenut jonkinlaisia apukysymyksiä, teksti olisi ollut paljon helpompaa kirjoittaa. Kirjoittaminen eteni aika huonosti. Jos aihe olisi ollut vähän parempi, olisin pystynyt kirjottamaan enemmän tekstiä. [– –] En suunnitellut tekstiäni paperille tai ruudulle, sillä mistään aiheesta en keksinyt mitään kirjoitettavaa. Tekstin kirjoittaminen oli myös todella stressaavaa sillä aiheet olivat vaikeita, ja olisi pitänyt kirjoittaa enemmän tekstiä. Myös aikaraja häiritsi minua sen verran, että kirjoittaminen vaikeutui. En kirjoittajana osaa kirjoittaa tekstejä, joissa pitäisi ottaa kantaa johonkin, ellei aihe sitten ole sellainen joka minua oikeasti kiinnostaa. Kirjoitan mieluummin itse keksimiäni tekstejä, kuten tarinoita. (1. teksti 0 p, 2. teksti 5 p)

Toisaalta maksimipisteet kirjoittaneille tehtävänannossa ilmoitettu merkkimäärä toimi yhtenä kirjoitusprosessia ohjaavista tekijöistä. Se pakotti oppilasta fokusoimaan sanottavaansa, kuten seuraava lainaus pohtivasta tekstistä osoittaa.

Minä kirjoittajana

Olen tyytyväine kirjoittamaani tekstiin, koska sain perusteltua kaikki mielipiteeni ja mielipiteeni olivat hyvin muotoiltuja ja asiallisia. Olisin halunnut saada tekstiin vielä lisää mielipiteitä ja tietoa, mutta sanamäärä ei olisi siihen riittänyt, eikä aikakaan.

Kirjoittaminen eteni hyvin, koska [- -] on paljon puhuttu puheenaihe ja siitä kuulee aina säännöllisin väliajoin uutta. [- -] on myös laaja aihe ja siksi siitä saa helposti kirjoitettua asiaa. Kirjoittamisessa sujui hyvin tekstin keksiminen ja kirjoittaminen. Paremmiin tekstin kirjoittamiseen olisi sujunut, jos olisi saanut valmistautua etsimällä tietoa ja mielipiteitä, ja jos sanamäärä olisi ollut pidempi. – (1. teksti 16 p, 2. teksti 12 p)

Taitavat kirjoittajat pystyivät tarkastelemaan tekstin säädettyä pituutta suhteessa muihin kirjoittamisprosessiin vaikuttaviin tekijöihin, kuten kannanoton monipuolisuuteen ja perustelujen laadukkuuteen. Näin olleen pituus näyttäytyi heille vain yhtenä tekstin laatimisen kriteerinä.

2.4 Kielitieto

Kielitiedon osaaminen oli melko tasaista eri AVI-alueiden välillä, mutta vaihtelu oppilasryhmien välillä oli suurta. Tyttöjen ja poikien välinen ero oli selkeä eli keskimäärin vajaan kouluarvosanan verran tyttöjen hyväksi. Vähintään arvosanaa 8 vastaavan tuloksen saavutti tytöistä 60 % ja pojista 34 %. Tytöistä vain 8 % jäi kielitiedon tehtävissä välttävän osaamisen tasolle (arvosana 6– tai vähemmän) kun taas pojista miltei joka neljäs.

2.4.1 Kielitiedon osaaminen

Tehtävät

Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen sisältöaluetta (S4) arvioitiin kielitiedon ja kirjallisuuden tehtävin. Tässä luvussa esitellään kielitietoa koskeva osaaminen. Kirjallisuuden tulkitseminen on käsitelty itsenäisenä osaamisen alueenaan jo edellä luvussa 2.2.2 tekstien tulkitsemisen sisältöalueen yhteydessä.

Kielitietotehtävillä mitattiin taitoa analysoida kieltä ja tarkastella kielen ilmiöitä käsittein. Tehtävät sisälsivät sananmuodostusta, kielen vaihtelua ja rakennetietoutta sekä yleistä kielitietoa. Mukana oli myös oikeinkirjoitustehtäviä. (Taulukko 22.) Lisäksi yleiskielen normien hallinta (oikeinkirjoitus) oli yhtenä arviointikriteerinä myös kantaa ottavan (luku 2.3.2) tekstin tuottamisessa.

TAULUKKO 22. Kielitiedon tehtävät arvioinnissa

Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (POPS 2014, S4) – arvioitava kielitieto				
1 Osaamisen tavoitteet (ks. liite 3)	2 Osaaminen oppilaan toimintana & ajattelun taitoina	3 Osaamisen sisällöt	4 Arviointitehtävät, osioiden lukumäärä ja maksimipisteet 22 osiota, 23 pistettä	5 Osiotyyppi 19 monivalintaa, 3 avovastausta
T15, T17	tiedostua tunnistaa kuvailla tarkastella kieltä käsittein pohtia merkityksiä	kielitietoisuus yleiskielen normit kielelliset ja tekstuaaliset piirteet rekisteri ja tyyli nimistö (suomen) kielen merkitys ja asema Suomen kielitilanne suomen kielen piirteet	Kielen variaatio: 4 osiota, 4 p Kielen rakenteiden muoto ja merkitys: 11 osiota, 11 p Yleiskielen normit: 1 osio, 2 p Suomen kielen piirteet ja kielen käyttö: 6 osiota, 6 p	4 monivalintaa 9 monivalintaa, 2 avovastausta 1 avovastaus 6 monivalintaa



Kielitietotehtävillä mitattiin taitoa analysoida kieltä ja tarkastella kielen ilmiöitä käsittein.

Kielitiedon osaamista mitattiin pääasiassa monivalinnoin mutta mukana oli myös muutama avovastusta vaativa tehtävä. Monivalinnoilla mitattiin oppilaiden ajattelun prosesseista lähinnä muistamista, ymmärtämistä ja analysoimista. Kielen käyttöä mittaavissa monivalintatehtävissä mitattiin myös arvioivaa ajattelua, joka edellytti esimerkiksi perustelun hakemista pohdinnan ja vertailun pohjalta. Avotehtävistä toinen kielen rakennetehtävä edellytti soveltavaa ajattelua. Siinä haettiin kielen rakenteen muodon ja merkityksen välistä yhteyttä kielenkäyttötilanteessa.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 287) kielitieto yhdistyy kielitietoisuuteen: ”kielitiedon opetuksen tehtävänä on tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja”. Kielitietoisuus sisältää esimerkiksi ymmärryksen kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista, kielen merkityksen havaitsemisen oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä ajatuksen kielellisen identiteetin kehittymisestä. Myös kielen ja ajattelun suhteeseen liittyvät sisällöt, kuten oppiaineiden käsitteet sekä eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät, kuuluvat kielitietoisuu-

teen. (POPS 2014, 28.) Oppimistavoitteina mainitaan, että oppilaat oppivat tekemään havaintoja erikielisistä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytänteistä, käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnassa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieliä. (POPS 2014, 287.)

Kielitiedon tulokset

Kielitiedon osaaminen oli yhdeksäsluokkalaisilla jälleen melko tasaista eri AVI-alueiden välillä. Yhdenkään AVI-alueen tulosten keskiarvo ei poikennut kansallisesta keskiarvosta tilastollisesti merkitsevästi (taulukko 23). Suurin alueellinen ero eli 0,4 kouluarvosanaa oli Itä-Suomen ja Lounais-Suomen oppilaiden keskimääräisessä osaamisessa

TAULUKKO 23. Kielitiedon osaaminen AVI-alueittain

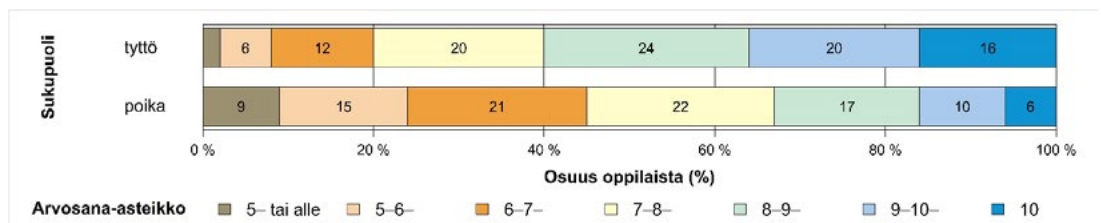
AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi	7,9	502	0,581	0,02	101
Lounais-Suomi	8,1	516	0,099	0,17	94
Itä-Suomi	7,7	489	0,235	-0,11	100
Länsi- ja Sisä-Suomi	7,8	493	0,296	-0,07	102
Pohjois-Suomi	7,8	497	0,738	-0,03	97
Lappi	7,9	501	0,904	0,01	105

Sukupuolen mukaan tarkasteltuna kielitiedon osaaminen oli tytöillä vahvempaa kuin pojilla muiden suomen kielen ja kirjallisuuden sisältöalueiden tapaan. Kielitietotehtävissä tyttöjen ja poikien välinen ero osaamisessa oli 0,8 arvosanaa (taulukko 24). Tyttöjen kielitiedon osaaminen vastasi kouluarvosanaa 8,3 ja poikien 7,5. Suurin ero kielitiedon osaamisessa, reilun arvosanan (1,1) verran, oli Lapin tyttöjen ja Itä-Suomen poikien välillä. Kielitiedon tehtävien osalta tyttöjen ja poikien tulosten hajonnoissa ei ollut selviä eroja.

TAULUKKO 24. Sukupuolten välinen ero kielitiedon osaamisessa

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko Maa	7,9	500			100
Etelä-Suomi, tytöt	8,3	536	0,000	0,38	98
Etelä-Suomi, pojat	7,5	468	0,000	-0,33	93
Lounais-Suomi, tytöt	8,4	540	0,000	0,42	92
Lounais-Suomi, pojat	7,7	489	0,429	-0,11	88
Itä-Suomi, tytöt	8,1	515	0,123	0,16	100
Itä-Suomi, pojat	7,3	456	0,000	-0,46	92
Länsi- ja Sisä-Suomi, tytöt	8,2	529	0,001	0,30	92
Länsi ja Sisä-Suomi, pojat	7,5	467	0,000	-0,34	99
Pohjois-Suomi, tytöt	8,2	527	0,005	0,28	92
Pohjois-Suomi, pojat	7,5	471	0,002	-0,31	94
Lappi, tytöt	8,4	543	0,000	0,45	91
Lappi, pojat	7,5	468	0,005	-0,33	103
Tytöt	8,3	532	0,000	0,33	
Pojat	7,5	470	0,000	-0,32	

Tyttöjen poikia selkeästi parempi kielitiedon osaaminen näkyy havainnollisesti arvosanaajakaumista (kuvio 8). Efektikoko on 0,65, joka merkitsee keskisuurta eroa tuloksissa sukupuolten välillä.



KUVIO 8. Oppilaiden kielitiedon osaaminen sukupuolen mukaan arvosana-asteikolla ilmaistuna

Vähintään arvosanaa 8 vastaavan tuloksen sai tytöistä 60 % ja pojista 33 %. Tytöistä vain 8 % jäi kielitiedon tehtävissä arvosanaa 6- vastaavaan tai sen alittavaan tulokseen, kun pojista välttävää osaamista (6- tai alle) osoitti miltei joka neljäs (24 %). Tytöistä yli kolmasosa (36 %) ylsi puolestaan vähintään arvosanaa 9 vastaavaan tulokseen kielitiedon osaamisessa, kun taas pojista 16 % suoriutui tehtävistä vähintään kiitettävän tasoisesti.

2.4.2 Esimerkkinä yleiskielen normien hallinta

Yksi kielitiedon keskeisimmistä sisällöistä on yleiskielen normien hallinta (taulukko 22), joka mainitaan sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen että tekstien tuottamisen sisältöalueilla. Yleiskielen normien hallinta edellyttää sosiaalistumista yleiskielisten tekstien käyttöön, mikä merkitsee käytännössä ahkeraa asiatekstien lukemista ja laatimista. Perusopetuksen kielitiedon opetus tähtää siihen, että oppilas pystyy ymmärtämään ja tuottamaan nyky-yhteiskuntamme keskeisiä tekstejä. Kielenkäyttäjän ideaali on ”oma-aloitteinen ja osallistuva kansalainen, joka osaa perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen” (POPS 2014 2014). Opiskelun kohteina yläkoulussa mainitaan erityisesti kantaa ottavat ja pohtivat tekstit, siten että ”tekstien valikoima laajenee vuosiluokilla 7–9 yhteiskunnallisten sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavien tekstien suuntaan”.



Yleiskielen normien hallinta edellyttää sosiaalistumista yleiskielisten tekstien käyttöön, mikä merkitsee käytännössä ahkeraa asiatekstien lukemista ja laatimista.

Nykyään kielenkäyttäjän kielitietoisuudelta vaaditaan enemmän kuin ennen globaalin tiedonvälityksen aikakautta. Monentyyppiset nettitekstit tekstilaji- ja kielivariaatioineen ovat jokaisen ulottuvilla, joten kielen varianttien ja rekisterien kirjo nettiteksteissä on valtaisa. Sellaiset yleiskieliset tekstit kuin viranomaistiedotteet ja -ohjeistukset ovat omilla ylläpitäjän nettisivuillaan, jotka voidaan linkittää minne tahansa. Uutissivustojakin on monentyyppisiä myös kielellisen variaation näkökulmasta. Kirjoitetun yleiskielen normien hallinta vaatii siis sekä kielivarianttien tunnistamista että niiden kontekstuaalista tarkastelua. Tämä merkitsee käytännössä taitoa suhteuttaa kielenkäytön piirteitä aiheeseen, julkaisupaikkaan, kohderyhmään ja tekstilajiin. Opetuksen erityinen tehtävä yläluokilla onkin ohjata oppilaita ”tilanteenmukaiseen kielenkäyttöön, ilmaisuun ja viestintään eri ympäristöissä” (POPS 2014 2014). Oppilaan kielitietoisuuden vahvistaminen tarkoittaa normitetun yleiskielen osalta kielen eri varianttien erottamista sekä niiden harkittua (tilannesidonnaista) valintaa ja käyttöä.

Yleiskielen normien hallintaa tarkastellaan seuraavassa kahden tehtävän kautta. Niistä ensimmäisessä kaupan ilmoitus tuli muuttaa kieliasultaan yleiskielen normien mukaiseksi. Toisessa tehtävässä yleiskielen normien hallintaa tarkasteltiin oppilaan tuottaman kantaa ottavan tekstin oikeinkirjoituksesta.

Ilmoituksen kieliasun korjaamista edellyttävässä tehtävässä ratkaisuosuus oli 51 % ja laaditun tekstin oikeinkirjoituksessa vain hieman parempi eli 55 %. Kieliasun korjaaminen edellytti opilaan kognitiivisilta prosesseilta oikeinkirjoitusohjeiden muistamista ja ymmärtämistä, jotta hän pystyi soveltamaan niitä tehtäviin. Yleiskielen normien hallinta oman tekstin tuottamisessa edellytti paitsi muistamista ja ymmärtämistä (normien tulkinta) myös soveltamista (normien hyödyntäminen).

2.4.3 Esimerkkinä sanaston hallinta

Laaja sanavarasto ja sanojen merkitysvaihteiden ymmärtäminen ovat keskeisiä tekijöitä tekstien tulkinnassa ja tuottamisessa. Sanavaraston laajuus vaikuttaa sekä lukemiseen että kirjoittamiseen: lukusujuvuuteen ja tekstin tuottamisen vaivattomuuteen. Sanojen merkitysten täsmällinen hahmottaminen on yhteydessä esimerkiksi tekstien tyyliseikkojen tulkintaan ja merkitysten tarkkaan tuottamiseen (Vanninen 2012, 37), jolloin lukunautinto ja kirjoitetun tekstin ilmaisuvoimaisuus paranee.



Sanavaraston laajuus vaikuttaa sekä lukemiseen että kirjoittamiseen: lukusujuvuuteen ja tekstin tuottamisen vaivattomuuteen.

Sananmuodostukseen ja sanaston käyttöön kuuluvat opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 292) mukaan suomen kielelle tyypilliset äänne- ja muotorakenteen piirteet sekä kielten vaikutus toisiinsa. Opetussuunnitelmassa mainittujen sanaston rakenteen ja sananmuodostuksen lisäksi tässä arvioinnissa testattiin sanojen merkitysten tunnistamista. Sanaston kapeutumisesta ja merkitysten tunnistamisen hankaluuksista on tullut merkkejä paitsi opettajien arkihavainnoista myös tutkimuksista. Esimerkiksi Merisuo-Storm ja Soininen (2010) havaitsivat, että useat alakoululaiset eivät kyenneet käyttämään tekstin vihjeitä apunaan sanojen tulkinnassa.

Tässä arvioinnissa oli yhteensä kahdeksan kielitieto-osiota, jotka käsittelivät sanoihin liittyvää kielitietoisuutta. Viisi niistä käsitteli sananmuodostusta ja rakennetta, kolme sanan merkitystä seuraavasti:

- vokaalisointu sanassa, 1 osio, ratkaisuosuus 78 %
- suomenkielisten sanojen pituus, suomi suffiksikielenä, 1 osio, ratkaisuosuus 62 %
- sanamuodostuskeinon tunnistaminen, 3 osiota, ratkaisuosuus 67–70 %
- merkitykseltään sopivan johdoksen valitseminen, 3 osiota, ratkaisuosuus 84–88 %.

Sanojen rakenteeseen ja sananmuodostukseen liittyvien tehtävien ratkaisuprosentit olivat 62–88. Tuloksissa oli eroa sen mukaan, millaista sanastoon liittyvää osaamista tehtävissä edellytettiin.

Sanojen merkitysten tunnistamista haettiin kolmessa tehtävässä, jossa tuli valita lauseeseen merkitykseltään sopiva johdos annetuista vaihtoehdoista. Yhdeksäsluokkalaisten osasivat valita lauseyhteyteen sopivan johdoksen suhteessa muihin sanastotehtäviin erittäin hyvin (ratkaisuprosentti 84–88). Tällainen sanojen merkityksen tunnistaminen ja tulkinta, joka perustui ajattelun taitojen alimmille tasoille eli muistamiseen ja ymmärtämiseen, onnistui sanastoa koskevista kielitietotehtävistä parhaiten.

Kolmessa tehtävässä piti puolestaan valita **sananmuodostuskeino** esimerkkisanalle, mikä vaati jo analysoivaa ja soveltavaa ajattelua. Yhdistämisen, johtamisen ja lainaamisen tunnistaminen oli oppilailla keskimäärin hyvää tasoa (ratkaisuprosentit 67–70). Toisaalta sananmuodostuskeinon pystyi valitsemaan valmiista vaihtoehdoista, mikä helpotti tehtävää. Myös vokaalisoinnun suomen kielen sananmuodostuksessa tunnisti monivalintatehtävässä jopa 78 % oppilaista.

Toisena sananmuodostukseen liittyvänä tehtävänä haettiin **selitystä suomenkielisten sanojen pituudelle**. Johtimet, tunnuksot, päätteet ja liitteet nimesi suomenkielisten sanojen pituuden syyksi 62 % oppilaista, eli suomen hahmottaminen suffiksikielenä onnistui sanaston hallinnan tehtävistä heikoimmin. Toisaalta viimeinen tehtävä oli vaativin, sillä se edellytti oppilaalta kielellistä pohdintaa ja päättelyä sen pohjalta (arvioivan ja soveltavan ajattelun taitoja). Sananmuodostukseen liittyvä osaaminen oli kaiken kaikkiaan suorassa suhteessa siihen, miten vaativia ajattelun prosesseja tehtävissä edellytettiin.

2.5 Tulosten yhteenveto

Yhdeksäsluokkalaisten suomen kielen ja kirjallisuuden osaaminen oli eri toimintaympäristöissä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat) täysin tasaista tämän arvioinnin perusteella. AVI-alueiden välillä oli osaamiseroa, joka oli pääosin pientä, joskin Itä-Suomessa osaaminen oli kansallista keskiarvoa heikompaa.

Sukupuolten välinen osaamisero oli selvä, samansuuntainen ja nähtävissä kaikilla sisältöalueilla. Tytöt olivat osaamisessa 0,6–1 kouluarvosanaa poikia edellä kaikilla sisältöalueilla (taulukko 25). Suurimmat sukupuolten väliset osaamisen erot olivat kirjoittamisessa (0,8 ja 1 arvosanan verran). Kielitiedossa ja kirjallisuuden tulkinnassa ero oli 0,8 arvosanaa, ja mediatekstien tulkinnassa sisältöalueista pienin eli 0,6 arvosanaa. Sukupuolten välinen osaamisero oli lähes suuri tekstien tuottamisessa (efektikoot 0,76 ja 0,78) ja kirjallisuuden tulkinnassa (0,76). Keski-suuren luokkaa osaamisero oli puolestaan kielitiedossa (0,66) ja mediatekstien tulkitsemisessä (0,47).

TAULUKKO 25. Osaaminen suomen kielessä ja kirjallisuudessa sukupuolittain eri sisältöalueilla (koonti)

Sisältöalue / Tulokset keskiarvona ja pisteinä	Mediatekstien tulkinta (S2)	Kirjallisuuden tulkinta (S2, S4)	Kantaa ottavan tekstin tuottaminen (S3)	Pohtivan tekstin tuottaminen (S3)	Kielitieto (S4)
Tytöt	8,2 (523)	8,3 (536)	8,4 (539)	8,3 (536)	8,3 (532)
Pojat	7,6 (478)	7,5 (466)	7,4 (463)	7,5 (465)	7,5 (470)
Efektikoko	0,47	0,75	0,83	0,76	0,65

Vähintään arvosanaa 8 vastaavaan tulokseen ylsi tytöistä 18–31 prosenttiyksikköä enemmän oppilaita kuin pojista (taulukko 26). Suurimmat erot sukupuolten välillä olivat kirjoittamisessa ja kirjallisuuden tulkitsemisessä (eroa 30 noin prosenttiyksikköä), kun tarkastellaan hyvän osaamisen tason saavuttaneita oppilaita eri sisältöalueilla.

TAULUKKO 26. Vähintään hyvän (arvosana 8 tai enemmän) ja välttävän osaamisen (arvosana alle 6) tasoisesti menestyneet oppilaat sisältöalueittain ja sukupuolittain tarkasteltuna

Sisältöalue	Vähintään hyvän osaamisen taso, tytöt	Vähintään hyvän osaamisen taso, pojat	Välttävän osaamisen taso, tytöt	Välttävän osaamisen taso, pojat
Mediatekstien tulkitseminen	57 %	39 %	11 %	22 %
Kirjallisuuden tulkitseminen	66 %	36 %	5 %	21 %
Tekstien tuottaminen (kantaa ottava & pohtiva teksti)	64 % 62 %	33 % 33 %	7 % 10 %	26 % 31 %
Kielitieto	60 %	34 %	8 %	24 %

Vain välttävää arvosanaa vastaavan tuloksen (taulukko 26) sai suomen kielen ja kirjallisuuden eri sisältöalueilla suuri joukko poikia. Noin neljäsosa pojista sijoittui kielitiedossa ja kirjoittamisessa vain välttävän osaamisen tasolle tämän arvioinnin perusteella. Reilu viidesosa pojista jäi tekstien tulkintataidoissa keskimäärin vain välttävää arvosanaa vastaavan osaamisen tasolle. Alle kuutosen osaaminen suomen kielessä ja kirjallisuudessa merkitsee todella heikkoja taitoja jatko-opintoja ja yhteiskunnassa selviytymistä ajatellen.



Alle kuutosen osaaminen suomen kielessä ja kirjallisuudessa merkitsee todella heikkoja taitoja jatko-opintoja ja yhteiskunnassa selviytymistä ajatellen.

Vuorovaikutuksen tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja arvioitiin muiden sisältöalueiden tehtävien perusteella. Osaamisen arvioinnissa käytettiin mediatekstien tulkitsemista ja kantaa ottavan tekstin tuottamista mittaavien tehtävien tuloksia (liite 3). Vuorovaikutusosaaminen oli hyvin tasaista eri AVI-alueilla muiden sisältöalueiden osaamisen tapaan. Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero oli jälleen suuri, sillä tyttöjen tulokset olivat noin kouluarvosanan verran paremmat kuin pojilla. Vähintään arvosanaa 8 vastaavaan tulokseen ylsi tytöistä kaksi kolmasosaa ja pojista miltei kolmasosa. Tytöistä vain 5 % jäi vuorovaikutustilanteiden tulkitsemisessa ja tuottamisessa välttävälle tasolle, pojista puolestaan reilu viidennes.

Suurimmat osaamisen erot suomen kielessä ja kirjallisuudessa olivat Itä-Suomen poikien ja Lapin tyttöjen välillä: tekstin tuottamisessa osaamisero oli miltei puolitoista arvosanaa. Tasa-arvoisen oppimisen mahdollisuuksiin kannattaa kiinnittää erityistä huomiota niillä alueilla, joissa poikien osaamisen taso jäi matalaksi (ks. Sulkunen & Kauppinen 2018). Toimivia opetusratkaisuja voivat olla esimerkiksi oppilaan omiin mielenkiinnon kohteisiin liittyvät aihepiirit, joiden varaan rakennetaan monivaiheisia, jäsenyneitä tulkinnan ja tuottamisen tehtäviä. Niissä olisi hyvä olla riittävästi oppimisen haastetta mutta myös tulkinnan ja tuottamisen tukea tarjolla. Monesti vertaisvuorovaikutus ja tiimityö motivoivat työskentelyä.



Tasa-arvoisen oppimisen mahdollisuuksiin kannattaa kiinnittää erityistä huomiota niillä alueilla, joissa poikien osaamisen taso jäi matalaksi.

Lapin tyttöjen osaaminen erottuu arvioinnissa vahvana useilla suomen kielen ja kirjallisuuden sisältöalueilla. Kyseessä voi olla ns. Jokkmokk-efekti. Alun perin Ruotsin ja Suomen Lapin sekä Islannin poikien huonoa koulumenestystä suhteessa ikätovereihinsa selitettiin ympäristöllä. Näillä maantieteellisillä alueilla ovat nuorten tulevaisuuden näkymät ja sen vaatimat koulutusponnistelut näyttäneet pojille kapeina ja heijastuneet näin heidän opiskeluintoonsa ja osaamiseensa. Kun alueen tyttöjen tulokset ovat hyviä, poikien ja tyttöjen ero kasvaa. (Kuusela 2006.) Lapin tyttöjen osoittama osaaminen voi siis kertoa tarpeesta hahmottaa koulutus väyläksi jatko-opintoihin ja samalla laajempiin tulevaisuudennäkymiin.

2.6 Alueellisten ja koulukohtaisten taustamuuttujien yhteydet osaamiseen

Kansallisesti tarkasteltuna osaamiserot suomen kielessä ja kirjallisuudessa ovat enemmän tyttöjen ja poikien kuin maantieteellisten alueiden välisiä (taulukko 27). AVI-alueiden selitysosuus tuloksista oli vain prosentin verran, kun taas sukupuolen ja AVI-alueen yhteinen selitysosuus oli kirjoittamisessa 17 %, kirjallisuudessa 13 % ja kielitiedossa 11 %.

TAULUKKO 27. Osaamisen eroja suomen kielessä ja kirjallisuudessa selittävät tekijät sisältöalueittain

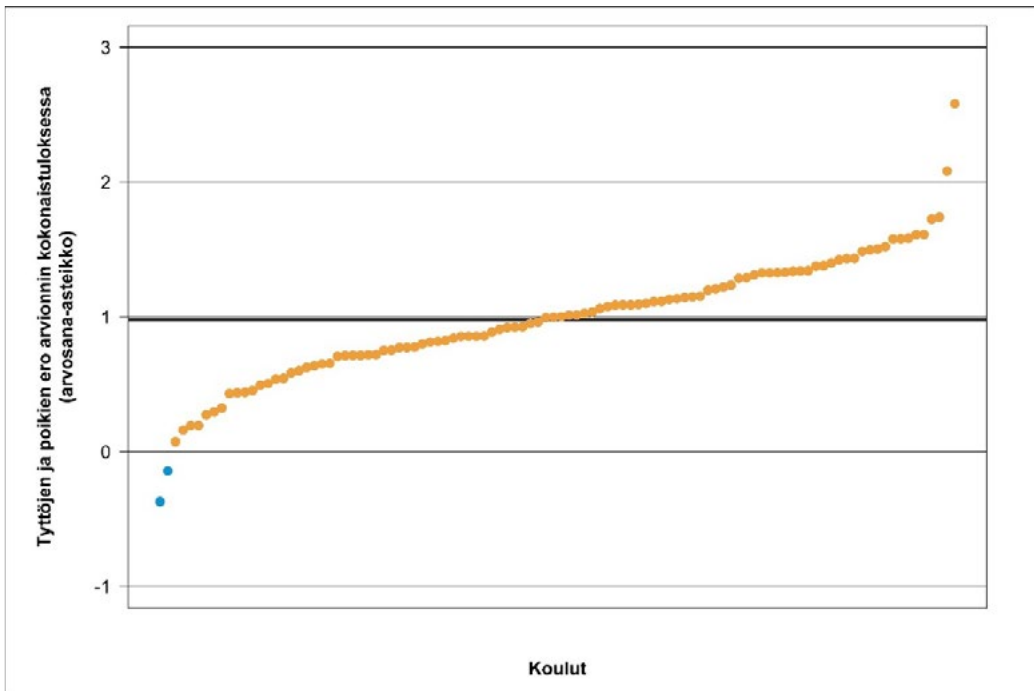
Sisältöalue	Alueellisten erojen selitysosuus	Sukupuolen ja AVI-alueen selitysosuus yhteensä	Koulujen välisten erojen selitysosuus
Mediatekstien tulkitseminen (S2)	1 %	6 %	10 %
Kirjallisuuden tulkitseminen (S2)	1 %	13 %	10 %
Tekstien tuottaminen (S3)	1 %	17 %	10 %
Kielitieto (S4)	1 %	11 %	10 %
Kokonaistulos	1 %	16 %	11 %

Koulujen osuus tulosten hajonnasta oli 10 % kaikilla suomen kielen ja kirjallisuuden sisältöalueilla. Tämä koulujen välinen ero on kansainvälisesti pieni mutta kansallisesti huomionarvoinen perusopetuksen kaikkinaiseen tasa-arvoisuuteen rakentuvassa koulutuksessaamme. (Ks. Pisa 18 ensituloksia 2019, 57–61.)



Koulujen välinen ero on kansainvälisesti pieni mutta kansallisesti huomionarvoinen.

Tyttöjen ja poikien välinen osaamisen ero arvioinnissa vaihteli kouluittain selvästi. Keskimäärin ero oli noin kouluarvosanan luokkaa, mutta 5 prosentissa kouluista ero oli yli 1,3 arvosanaa. Vastaavasti 5 prosentissa kouluista ero oli alle 0,2 arvosanaa. Arvioitiin osallistuneista kouluista vain kahdessa poikien tulokset olivat parempia kuin tyttöjen (kuvion siniset pallot; pystyakselilla ero arvioinnin kokonaistuloksissa arvosana-asteikolla).



KUVIO 9. Tyttöjen ja poikien välinen ero kokonaisosaamisessa kouluittain arvosana-asteikolla ilmaistuna

Alueelliset erot eivät näkyneet oppimistuloksissa tässä arvioinnissa, kuten eivät vuoden 2014 arvioinnissakaan (Harjunen & Rautopuro 2015, 84). Koulujen välinen vaihtelu oli vuonna 2014 pientä (Harjunen & Rautopuro 2015, 86), mutta tässä arvioinnissa tuli näkyviin koulun yhteys oppilaan osaamiseen. Koulujen välisistä oppimistuloserosta oli merkkejä jo vuoden 2010 arvioinnissa (Lappalainen 2011, 42). Oppimisen tasavertaisuus alueesta ja koulusta riippumatta on ollut yksi perusopetuksen kivijaloista, joten koulujen välisten erojen ilmeneminen suomen kielessä ja kirjallisuudessa on signaali siitä, että tasa-arvoisia oppimismahdollisuuksia kannattaa pitää silmällä jatkossakin.



Arvioinnissa tuli näkyviin koulun yhteys oppilaan osaamiseen.

Oppilas-
kohtaisten
taustamuuttujien
yhteydet
osaamiseen

3

Oppilaskohtaisista taustamuuttujista huoltajien koulutuksella, oppilaan lukitaustalla ja jatko-koulutusaikalla (ammattillinen koulutus tai lukio) oli vahva yhteys arvioinnin tuloksiin. Lisäksi tuloksiin olivat yhteydessä erikoisluokalla opiskelu ja kotikieli. Oppilaan syntymäkuukauden yhteys arvioinnin tuloksiin oli olematon.

Yhdeksäsluokkalaisten käsitykset oppiaineen hyödyllisyydestä olivat keskimäärin myönteiset mutta suhtautuminen suomen kielen ja kirjallisuuden opiskeluun neutraalia. Tyttöjen suhtautuminen opiskeluun oli kautta linjan myönteisempää kuin poikien. Asenteella oppiainetta kohtaan oli vahva yhteys oppiaineen osaamiseen.

Tytöt suhtautuivat kirjoittamiseen keskimäärin positiivisesti, pojat neutraalisti. Kirjoittamisasenteilla oli yhteys oppiaineen osaamiseen. Arvioinnin tuloksessa oli miltei yhden arvosanan ero niiden oppilaiden välillä, joiden asenteet olivat yhtäältä kielteisimmät, toisaalta myönteisimmät kirjoittamista kohtaan.

Oppilaan kielellisiä käytänteitä kuvaavista tekijöistä lukuharrastuksella ja kirjaston käytöllä oli positiivinen yhteys arvioinnin tulokseen. Harvakseltaankin tapahtuva lukeminen kerrytti kielellistä pääomaa. Myös kotitehtävien tekemisellä oli vahva yhteys osaamiseen. Mediankäytön yhteys osaamiseen oli selkeä mutta epälineaarinen. 2–3 tuntia päivässä mediaa vapaa-aikanaan käyttävillä oppilailla oli parhaat kokonaistulokset.

Oppilaiden mahdollisuus oman oppimisprosessinsa ohjailuun tavoitteenasettelun ja itsearvioinnin kautta oli yhteydessä arvioinnin tulokseen. Arviointiin käytetyllä ajalla ja oppilaan tuottaman tekstin sanamäärällä oli myös yhteys arvioinnin tulokseen. Erityisesti poikien keskimääräistä vähäisempi ajankäyttö ja suppeampi sanamäärä selittivät sukupuolten välistä osaamiseroa. Kaiken kaikkiaan oppilaan sinnikkyydellä sekä tehtäviin ja opiskeluun paneutumisella oli selvä yhteys kielelliseen osaamiseen.

Luvussa 2.6 käsiteltiin AVI-alueen, sukupuolen ja koulun yhteyttä suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinnin tulokseen. Tässä luvussa tarkastellaan erilaisia oppilaaseen liittyviä taustamuuttujia ja niiden yhteyttä tulokseen. Kaikkia osaamiseen vaikuttavia tekijöitä ei oppimistulosten ar-

vioinneissa saada esiin, sillä osa niistä on rakenteellisia, osa kulttuurisia seikkoja, ja ne kietoutuvat vielä toisiinsa. Kun arviointiaineistoa tarkastellaan tilastollisesti, joidenkin oppilaskohtaisten taustamuuttujien yhteys tuloksiin tulee kuitenkin näkyviin.

Luvussa 3.1 selvitetään sosioekonomisista tekijöistä huoltajien koulutustason sekä oppilaan lukitaustan, jatko-opintosuunnitelmien, erikoisluokassa opiskelun ja kotikielen yhteyttä tulokseen. Luvuissa 3.2 ja 3.3 tarkastellaan oppilaiden asenteita, harrastuneisuutta ja kielellisiä käytänteitä sekä niiden yhteyttä suhteessa arvioinnissa osoitettuun osaamiseen. Luvussa 3.4 otetaan esiin oppilaan arviointiin käyttämän ajan sekä tuotetun tekstin sanamäärän yhteyts arvioinnin tulokseen.

3.1 Huoltajien koulutustaso, oppilaan lukitausta, jatko-opintosuunnitelma, erikoisluokassa opiskelu ja kotikieli

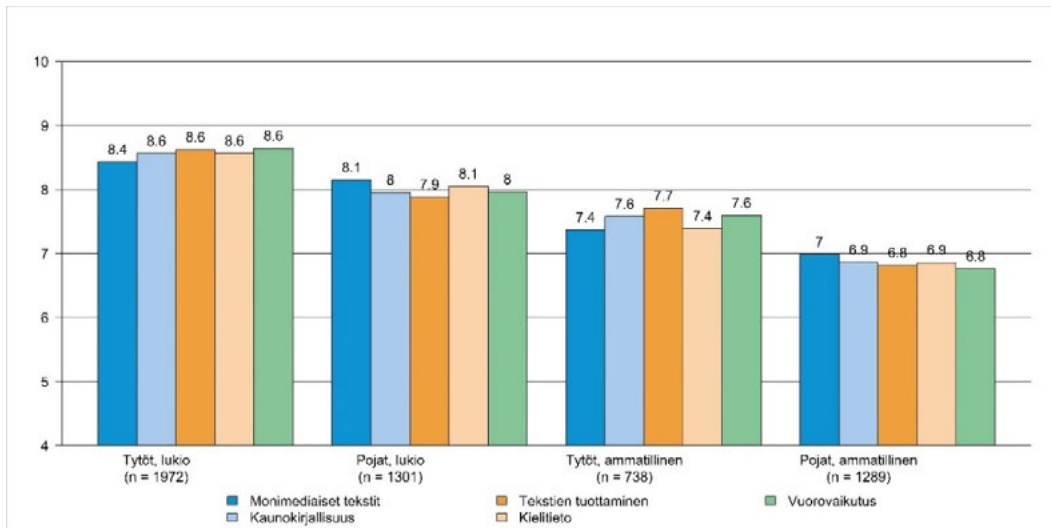
Huoltajien koulutustaso oli yhteydessä oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen (ks. myös Harjunen & Rautopuro 2015, 105). Mitä koulutetumpia huoltajat olivat, sitä paremmin oppilaat keskimäärin suoriutuivat arvioinnista. Koulutus ryhmiteltiin perusopetukseen, ammattiliseen koulutukseen ja lukioon (toinen aste) sekä ammattikorkeaan ja yliopistoon (kolmas aste). Kun äidin koulutus jäi alimmalle tasolle eli perusopetukseen (N = 119), arvioinnin kokonaistulos oli kouluarvosanoin ilmaistuna 7,2. Isän alimman tason koulutus merkitsi oppilaan osaamisessa puolestaan arvosanaa 7,6 (N = 193). Jos isällä tai äidillä oli yliopistotasoinen koulutus (äiti N = 2536; isä N = 2061), oppilaiden kokonaisosaamisen keskiarvo oli keskimäärin 8,2. Näin ollen osaamisero sellaisten oppilaiden välillä, joiden huoltajilla oli korkea-asteen versus perusasteen koulutus, oli merkittävä (äidin koulutus: efektikoko 0,84; p-arvo <0,001; isän koulutus: efektikoko 0,50; p-arvo <0,001).

Oppilaan lukitausta näkyi selvästi arvioinnin tuloksessa. Oppilaat antoivat tiedon lukitaustastaan kyselyssä itse (oletko osallistunut kouluaihana lukiopetukseen), eivätkä kaikki oppilaat (N = 789, 14 %) muistaneet asiaa. Kuitenkin kysymykseen kielteisesti (N = 4223, 75 %) ja myönteisesti (N = 603, 11 %) vastanneiden osaamisero oli selvä ja tilastollisesti merkitsevä (efektikoko 0,65; p-arvo <0,001). Lukiopetukseen osallistumattomien osaamisen keskiarvo oli 8,1 ja lukiopetukseen osallistuneiden noin 0,8 arvosanaa alhaisempi eli 7,3. Lukeminen ja kirjoittaminen näyttävätkin vaativan tukitoimia lukitaustaisilla oppilailla läpi kouluvuosien. Oppilaan lukitausta ja tuen tarve oppimisessa näkyi arvioinnin tulosta heikentävänä tekijänä myös vuosien 2010 ja 2014 arvioinneissa (Lappalainen 2011, 75; Harjunen & Rautopuro 2015,146).



Lukeminen ja kirjoittaminen näyttävät vaativan tukitoimia lukitaustaisilla oppilailla läpi kouluvuosien.

Perusopetuksen jälkeen 99 % yhdeksäsluokkalaisista aikoi jatkaa toisella asteella: 61 % oppilasta aikoi pyrkiä lukioon ja 38 % ammatilliseen koulutukseen. Vain joka sadas aikoi opiskella muualla tai mennä töihin. Osaaminen suomen kielen ja kirjallisuuden eri sisältöalueilla oli vahvasti yhteydessä oppilaiden jatko-opintosuunnitelmiin (kuvio 10). Niillä oppilailla, jotka aikooivat hakeutua ammatilliseen koulutukseen, oli keskimäärin noin arvosanan heikommät tulokset arvosana-asteikolla esitettyinä kuin lukioon pyrkivillä. Näin ollen kielellisellä osaamisella oli erittäin vahva yhteys oppilaan koulutusorientaatioon tulevaisuudessa (efektikoko peräti 1,5 lukioon hakevien hyväksi).



KUVIO 10. Lukioon ja ammatillisiin opintoihin hakeutuvien oppilaiden osaaminen* suomen kielen ja kirjallisuuden eri sisältöalueilla

*arviointitulokset arvosana-asteikolla esitettyinä

Lukioon ja ammatillisiin opintoihin hakeutuvien osaaminen oli selkeästi eritasoista kaikilla suomen kielen ja kirjallisuuden sisältöalueilla. Ainoastaan kirjoitustaidoissa oli vain pieni ero lukioon hakeutuvien poikien (7,9) ja ammatillisiin opintoihin hakeutuvien tyttöjen (7,7) välillä. Jatko-opintosuunnitelmien yhteyksien vahvuuksissa oppimistuloksiin ei ollut selvää eroa tyttöjen ja poikien välillä.

Erikoisluokalla, kuten musiikkiluokalla, opiskelevät menestyivät arvioinnissa keskimäärin paremmin kuin painottamattomilla luokilla opiskelevät. Erikoisluokilla opiskelevien kokonaisosaamisen keskiarvo oli kouluarvosanalla ilmaisten 8,1 ja tavallisilla luokilla opiskelevien 7,8. Erikoisluokkien ja tavallisten luokkien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä, mutta varsin pieni (efektikoko 0,26; p-arvo <0,001).

Myös oppilaan kotikieli näkyi suomen kielen ja kirjallisuuden osaamisessa. Kun kotikieli oli joko suomi tai suomi ja ruotsi, kokonaisosaamisen keskiarvo oli kouluarvosanana 7,9. Ne oppilaat, joilla oli myös jokin muu kotikieli kuin suomi/ruotsi, osaamisen taso oli 7,7. Ero oli tilastollisesti merkitsevä mutta verraten pieni (efektikoko 0,16; p-arvo <0,001) suhteessa esimerkiksi lukiopetusta saaneiden osaamiseroon. Lisäksi oppilasjoukko, jonka kotikieli oli jokin muu kuin suomi/ruotsi, oli jokseenkin pieni (N=784). PISA-arvioinneissa on kiinnitetty huomiota kotikielen eriarvoistavaan vaikutukseen oppimistuloksiin (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014). Tosin PISA:ssa ovat mukana myös S2-oppilaat, ja tämä oppilasryhmä jätettiin tämän arvioinnin ulkopuolelle.

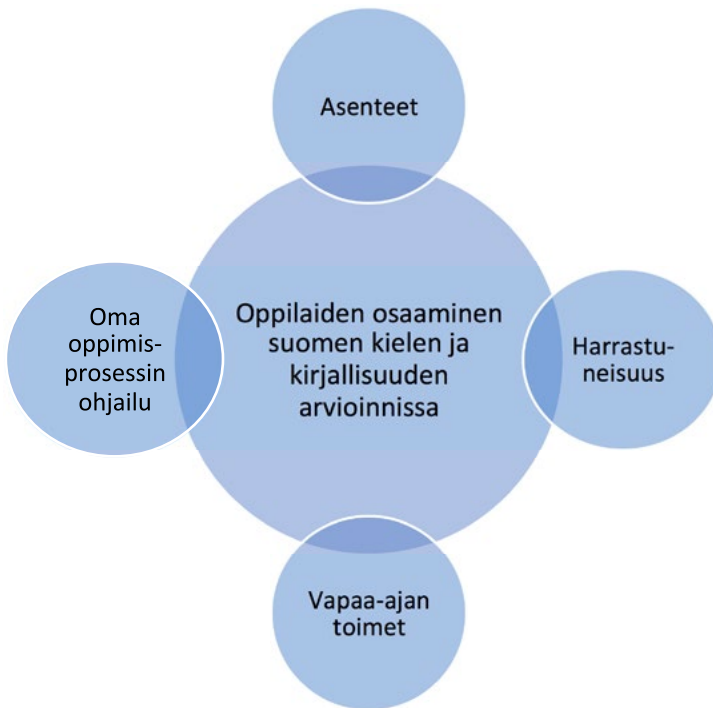
Tutkimuksissa on tarkasteltu myös syntymäkuukauden vaikutusta oppimiseen ja saatu vaihtelevia tuloksia (esim. McPhillips & Jordan-Black 2009, 434–436). Tässäkin arvioinnissa katsottiin syntymäkuukauden yhteyttä suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistuloksiin sekä käsitykseen omasta osaamisesta.

Syntymäkuukaudella oli heikko negatiivinen yhteys oppilaiden kokonaisosaamiseen siten, että loppuvuonna syntyneiden osaaminen oli hieman heikompaa kuin alkuvuonna syntyneiden. Yksi lisäkuukausi kuitenkin merkitsi keskimäärin vain noin 1,5 pisteen (0,02 arvosanaa) laskua tuloksissa. Lisäksi syntymäkuukausi selitti ainoastaan 0,3 % tulosten hajonnasta, eli syntymäkuukauden vaikutus oppimistuloksiin on kokonaisuudessaan olematon. Syntymäkuukaudella ei ollut tämän arvioinnin perusteella yhteyttä myöskään asenteisiin eli oppilaan käsityksiin omasta osaamisesta suomen kielessä ja kirjallisuudessa.

3.2 Asenteet, harrastuneisuus ja käytänteet

Tässä luvussa tarkastellaan sellaisia oppilaan asenteita, harrastuneisuutta ja käytänteitä kuvaavia tekijöitä, joilla oli yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen. Seuraavat oppilasta koskevien muuttujat ja muuttujaryhmät selittivät osaamista suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa (kuvio 11):

- oppilaiden asenteet oppiainetta ja sen osaamista kohtaan
- lukemisen harrastaminen
- vapaa-ajan toimet: kotitehtävien tekeminen ja median parissa vietetty aika
- oppilaiden oma oppimisprosessin ohjailu: tavoitteenasettelu ja itsearviointi.



KUVIO 11. Oppilaskohtaisten taustamuuttujien (asenteet ja käytänteet) yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen

Asennemuuttujien ryhmä eli oppilaiden asenteet oppiainetta ja sen osaamista kohtaan sisälsi seuraavat muuttujat:

- oppiaineesta pitäminen
- oppiaineen hyödyllisyys
- käsitys omasta osaamisesta.

Lisäksi kirjoittamiseen liittyviä asenteita tarkasteltiin seuraavien muuttujien kautta:

- sisäinen motivaatio (kirjoittamisesta pitäminen)
- ulkoinen motivaatio (kirjoittamisen hyödyllisyys)
- käsitys omasta kirjoitustaidosta
- kirjoittamisahdistus.

Oppiaineen ja kirjoittamisen opiskelua ja taitoja kuvaavia asenneulottuvuuksia mitattiin arvioinnin osaan 1 sijoitettujen väittämien kautta. Asenneulottuvuuksien väittämät on esitetty vuoden 2014 arvioinnin raportissa (Harjunen & Rautopuro 2015, 88, 90). Oppilaat arvioivat suhtautumistaan väittämiin asteikolla 1–5 (täysin eri mieltä – jonkin verran eri mieltä – kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä – jonkin verran samaa mieltä – täysin samaa mieltä). Asteikon keskimäinen arvo 3 vastaa neutraalia asennetta.

Yhdeksäsluokkalaisten suhtautuminen suomen kieleen ja kirjallisuuteen oli kaksijakoista (taulukko 28). Oppilaiden käsitykset oppiaineen hyödyllisyydestä olivat keskimäärin myönteiset (3,90) mutta oppiaineesta pitäminen neutraalia (2,96). Tyttöjen suhtautuminen (3,65) suomen kielen ja kirjallisuuden opiskeluun oli kautta linjan myönteisempää kuin poikien (3,21). Tytöt (3,54) esimerkiksi suhtautuivat omaan osaamiseensa hieman myönteisemmin kuin pojat (3,32).

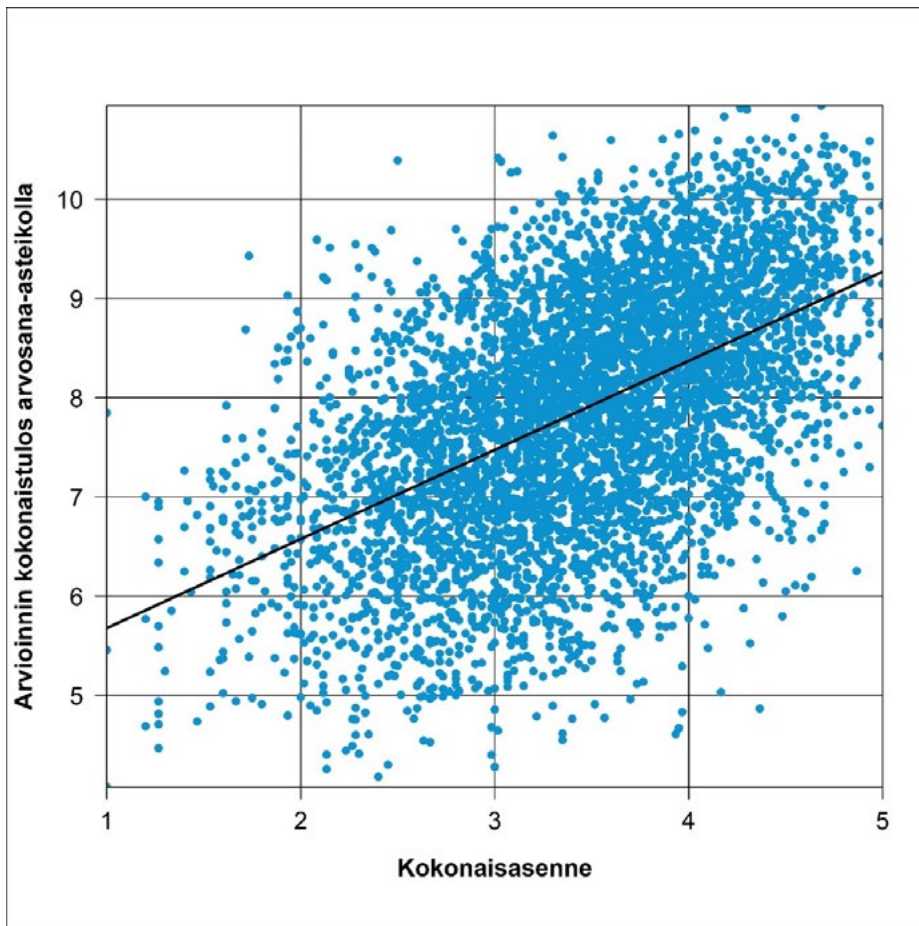
TAULUKKO 28. Yhdeksäsluokkalaisten suhtautuminen suomen kieleen ja kirjallisuuteen

Asenteet	Kaikki oppilaat	Tytöt	Pojat	p	Efektikoko
Kaikki asenteet	3,42	3,65	3,21	<0.001	0,64
Oppiaineesta pitäminen	2,96	3,22	2,70	<0.001	0,54
Oma osaaminen	3,42	3,54	3,32	<0.001	0,28
Oppiaineen hyödyllisyys	3,90	4,19	3,63	<0.001	0,69

Oppilaiden asenteilla oppiainetta kohtaan oli vahva yhteys oppiaineen osaamiseen (kuvio 12). Mitä myönteisemmät asenteet oppilaille oppiainetta kohtaan olivat (asenteet vaaka-akselilla), sitä parempi oli arvioinnin kokonaistulos (tulos arvosana-asteikolla pystyakselilla). Jos oppilaiden asenteet olivat myönteiset ja arvioinnin kokonaistulos hyvä, oppilasta kuvaava pallo sijoittuu kuvion oikeaan yläkulmaan. Musta suora osoittaa asenne- ja tulosmuuttujan välisen yhteyden suunnan sinisten pallojen muodostamassa oppilaspilvessä. Asenneulottuvuuksien keskiarvo (eli taulukossa näkyvä kokonaisasenne) selitti oppilaiden kokonaisosaamisesta 28 %.



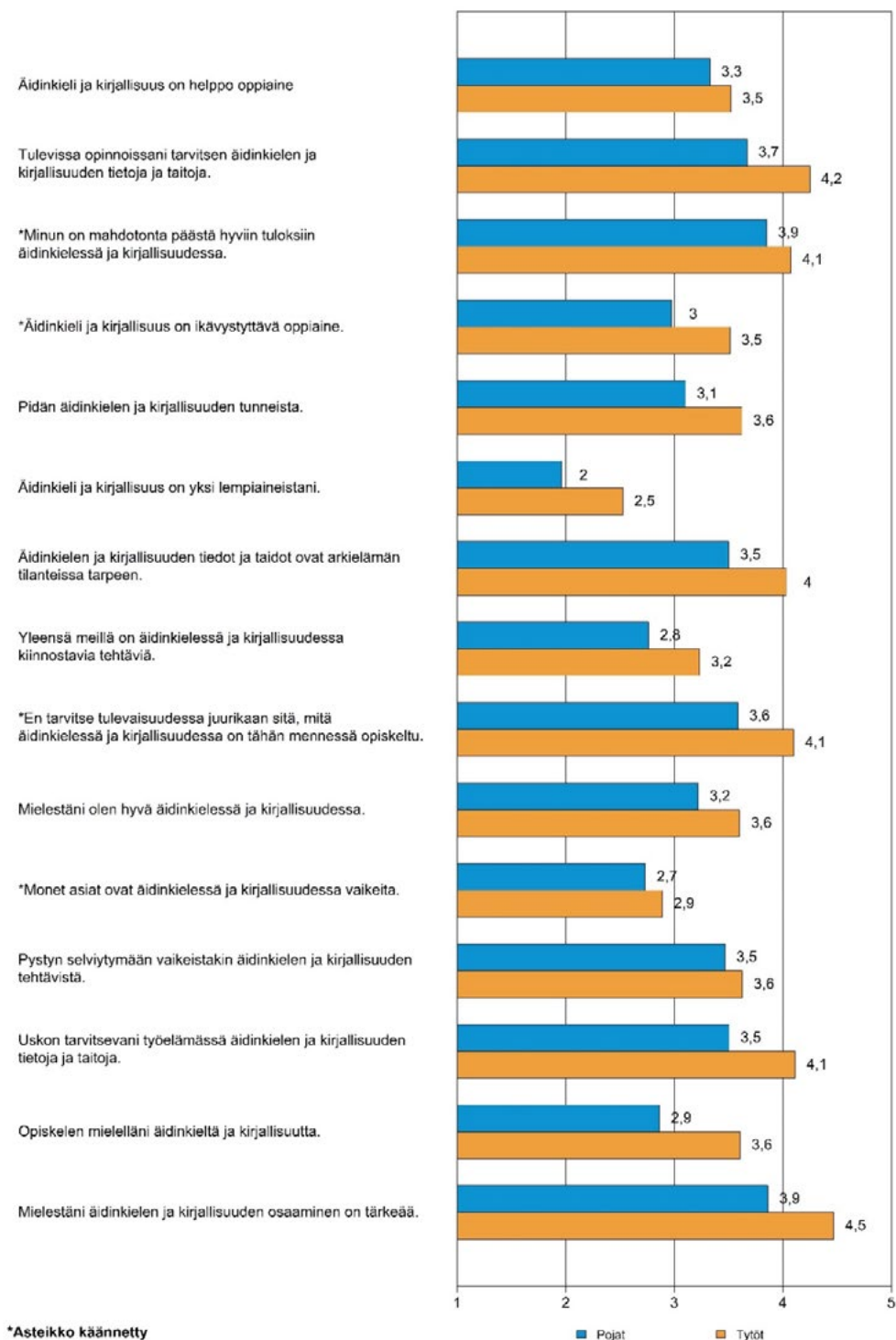
Asenteilla oppiainetta kohtaan oli vahva yhteys oppiaineen osaamiseen.



KUVIO 12. Asenteen ja arvioinnin kokonaistuloksen välinen yhteys

Asennemuuttujista käsitys omasta osaamisesta sekä oppiaineen hyödyllisyys olivat vahvasti yhteydessä oppilaiden osaamiseen. Niiden kummankin selitysosuus oli 22 % oppilaiden kokonaisosaamisesta. Arvosana-asteikolla tämä tarkoittaa keskimäärin noin 0,8 arvosanan eroa niiden välillä, joiden asenteet kuuluivat koko oppilasjoukon kielteisimpään ja myönteisimpään neljännekseen. Oppiaineesta pitäminen oli yhteydessä oppilaiden kokonaisosaamiseen puolestaan 12 %:n selitysosuudella. Ero oppiaineeseen myönteisimmin ja kielteisimmin suhtautuneen oppilasryhmän osaamisessa oli noin 0,7 arvosanaa.

Myönteisimpiä yhdeksäsluokkalaisten asenteista olivat oppiaineen osaamisen tärkeys tulevissa opinnoissa ja työelämässä sekä mahdollisuus päästä hyvin tuloksiin suomen kielen ja kirjallisuuden taidoissa (asteikossa 3,5 tai enemmän) (kuvio 13). Ainoa selkeästi kielteinen asenne oli kokemus suomen kielestä ja kirjallisuudesta lempiaineena. Myös oppiaineen koettu vaikeus jäi hieman neutraalin suhtautumisen alapuolelle, eli jotkin oppiaineen taidot ja sisällöt koetaan ainakin jossain määrin vaativiksi.



KUVIO 13. Asenneväättämien voimakkuus sukupuolittain

Suhtautumisessa oppiaineeseen oli mielenkiintoisia eroja sukupuolten välillä. Poikien asenteet vaihtelivat loivasti kielteisistä loivasti myönteisiin, kun tyttöjen asenteet olivat myönteisiä kautta linjan lempiainetta lukuun ottamatta. Vahva sysäys oppiaineen pedagogiikan kehittämiseen on siinä, että oppiaineen osaaminen koetaan tärkeäksi, mutta samalla sen opiskelu ei oppilaita kiinnosta. Miten eri keinoin suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelua voisi tehdä houkuttelevammaksi ja oppimisen ympäristöjä innostavammiksi?

Yhdeksäsluokkalaisten asenteet kirjoittamisen opiskelua ja kirjoitustaitoja kohtaan olivat keskimäärin neutraalit (3,2) (taulukko 29).

TAULUKKO 29. Yhdeksäsluokkalaisten asenteet kirjoittamista kohtaan

	Kaikki oppilaat	Tytöt	Pojat	p	Efektikoko
Kaikki asenteet	3.2	3.3	3.0	0.00	0.53
Kirjoittamisesta pitäminen	3.3	3.8	2.9	0.00	0.83
Kirjoittamisen osaaminen	3.4	3.5	3.2	0.00	0.33
Kirjoittamisen hyöty	3.6	3.9	3.4	0.00	0.69
Kirjoittamisahdistus*	2.3	2.2	2.5	0.00	-0.33

*Asteikko käännetty

Tytöt suhtautuivat kirjoittamiseen keskimäärin positiivisesti (kirjoittamisesta pitäminen 3,8), pojat neutraalisti (kirjoittamisesta pitäminen 2,9). Kirjoittamisasenteen ja kirjoittamistehtävien tulosten välinen korrelaatio oli 0,5 eli korkea. Sukupuolten välisen asenne-eron voi katsoa heijastuvan myös kirjoittamisen tehtävien tuloksiin, jotka olivat pojilla paljon heikommät kuin tytöillä. Suhtautuminen vaikuttanee ainakin osittain intoon harjoitella tekstien tuottamista. Kirjoittamisahdistus oli pojilla puolestaan hieman vähäisempää kuin tytöillä (efektikoko -0,33). Kun kiinnostusta kirjoittamiseen ei erityisesti ole (asenne kirjoittamisesta pitämiseen neutraali), myöskään edistymättömyys taidoissa ja tulosten vaatimattomuus ei poikia keskimäärin ahdistaa.

Kirjoittamisasenteilla oli yhteys myös oppiaineen kokonaisosaamiseen. Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä, kun muuttujien yhteyttä tarkasteltiin yksittäin. Kirjoittamisesta pitämisen ja kirjoittamisen hyödyllisenä kokemisen yhteydet osaamiseen olivat merkitsevyydeltään voimakkaimmat ($p < 0.001$), ja ne selittivät yksittäin tarkasteluina 28 % ja 26 % kokonaistuloksen vaihtelusta. Arvosana-asteikolla tämä merkitsee keskimäärin 0,9 arvosanan eroa niiden välillä, joiden asenteet kuuluivat koko oppilasjoukon yhtäältä kielteisimpään, toisaalta myönteisimpään neljännekseen.

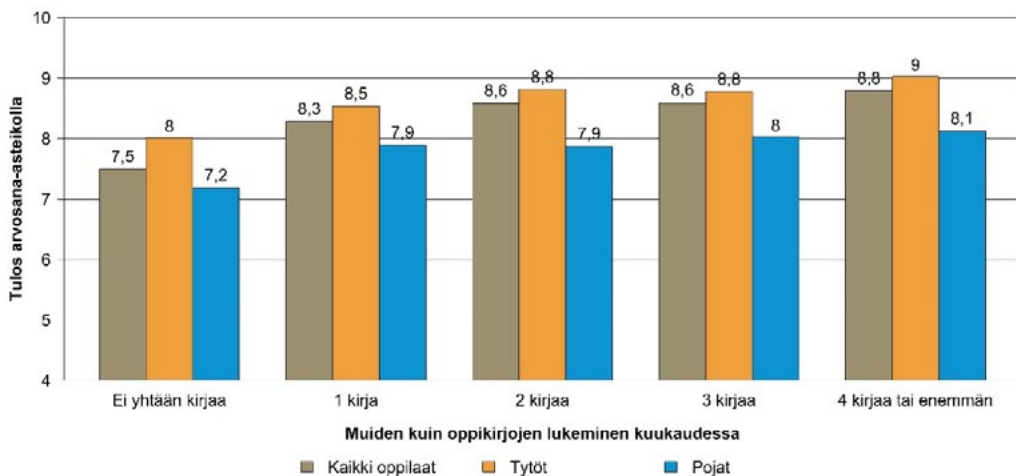
Lukemisen harrastamista tarkasteltiin seuraavien muuttujien avulla: lehtien lukeminen, kirjojen lukeminen ja kirjastossa käynti. Kysymys jätettiin tarkoituksella tarkentamatta sen osalta, luetaan-ko kirjoista ja lehdistä paperisia vai sähköisiä versioita (Luen vapaa-ajallani lehtiä viikossa; Luen vapaa-ajallani keskimäärin kuukausittain x kirjaa). Kaikilla lukemisen harrastamista kuvaavilla muuttujilla oli positiivinen yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen.



Kaikilla lukemisen harrastamista kuvaavilla muuttujilla oli positiivinen yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen.

Lehtien lukemisen selitysosuus oppilaiden osaamisesta oli 7 %. Osaamisero niiden oppilaiden välillä, jotka eivät lukeneet lainkaan lehtiä, ja niiden, jotka lukivat lehtiä 1–2 tuntia viikossa, oli noin 0,8 arvosanaa. Lehtien lukemisen harrastamista kuvaavien muuttujien yhteys osaamiseen ei ollut kuitenkaan lineaarinen. Ero niiden oppilaiden välillä, jotka lukivat lehtiä 1–2 tuntia viikossa ja jotka lukivat 3 tuntia tai enemmän, oli vain noin 0,2 arvosanaa.

Kirjojen lukemisen selitysosuus oppilaiden osaamisesta oli 13 %. Suurin ero kokonaistuloksessa oli niiden välillä, jotka lukivat kuukaudessa ainakin yhden kirjan verrattuna kirjoja lukemattomiin. Yhdeksäsluokkalaiset, jotka harrastivat lukemista, menestyivät 0,8 arvosanaa paremmin arvioinnissa kuin lukemista harrastamattomat (kuvio 14). Hyvin innokkaat lukijat (4 kirjaa tai enemmän kuukaudessa) saivat hekin puoli arvosanaa paremmat tulokset kuin kirjan kuukaudessa lukevat oppilaat. Lukemisella näyttää siis olevan positiivinen yhteys oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen, mutta suurin merkitys sillä on lukemattomien oppilaiden ja edes yhden kirjan kuukaudessa lukevien välillä (ks. myös Lappalainen 2011, 76).



KUVIO 14. Luettujen kirjojen määrän yhteys arvioinnin tulokseen



Suurin ero kokonaistuloksessa oli niiden oppilaiden välillä, jotka lukivat kuukaudessa ainakin yhden kirjan verrattuna kirjoja lukemattomiin.

Oppilaiden lukuharrastus oli yhteydessä osaamiseen kaikilla suomen kielen ja kirjallisuuden sisältöalueilla, ei vain kirjallisuuden osaamisessa. Niillä oppilailla, jotka eivät lukeneet yhtään kirjaa kuukaudessa, eri sisältöalueiden tulokset olivat arvosanoin ilmaistuna keskimäärin 7,6. Sen sijaan yhden kirjan lukeneilla sisältöalueiden tulokset olivat yli puoli arvosanaa paremmat (8,2). Oppimistulokset paranivat eri sisältöalueilla tasaisesti luettujen kirjojen määrän kasvaessa. Kirjojen lukemisen vaikutus osaamiseen eri sisältöalueilla oli kaiken kaikkiaan kohtalainen eli 9–11 %. Selitysosuuksien tasaisuus kertoo kielellisten taitojen yhteyksistä toisiinsa.

Oppilaiden kirjastossa käymisen tiheys oli yhteydessä suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen mutta epälinearisesti. Oppilailta kysyttiin, kuinka usein he käyvät vapaa-aikanaan kirjastossa. Kirjastossa kuukausittain käyminen selitti osaamista peräti 19 %. Osaamisen ero niiden oppilaiden välillä, jotka eivät käyneet koskaan kirjastossa, ja niiden, jotka kävivät kirjastossa kerran kuussa, oli peräti 1,3 arvosanaa. Kirjastokäynnit tuskin yksin ovat yhteydessä osaamisen kertymiseen, vaan kirjastovierailut kertonevat pikemmin oppilaan kulttuurisesta pääomasta, joka pohjautuu sosioekonomisiin tekijöihin.

Ero niiden oppilaiden välillä, jotka kävivät kirjastossa kerran kuussa, ja niiden, jotka kävivät siellä useita kertoja viikossa tai päivittäin, oli -0,1 arvosanaa, eli yhteys tiheään käyvillä oli negatiivinen verrattuna osaamiseen. Näin ollen yhteys osaamisen ja kirjastossa käynnin tiheyden välillä kääntyy laskuun, jos vierailee kirjastossa lähes päivittäin. Kirjasto saattaakin olla ahkerimmilla käyttäjillä pikemmin ajanviettopaikka kuin lukuharrastuksen osoitin.

Lukemisen harrastaminen oli yhteydessä myös sukupuolten väliseen osaamiseen suomen kielessä ja kirjallisuudessa. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa lehtien lukemisessa (efektikoko 0,06), mutta kirjojen lukemisessa ja kirjastossa käymisessä efektikoot olivat keskiuuria eli 0,54 ja 0,64 tyttöjen eduksi. Koska lukemisharrastuksella oli positiivinen yhteys osaamiseen ja tytöt olivat harrastuneempia kuin pojat, osa tyttöjen ja poikien välisestä osaamisesta selittyi eroilla lukemisen harrastamisessa.

Oppilaiden vapaa-ajan tekstuaalisia toimia kuvasivat tässä arvioinnissa kotitehtävien tekeminen ja digitaalisten medioiden käyttö vapaa-ajalla. Oppilailta kysyttiin, kuinka säännöllisesti he tekevät suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyvät kotitehtävät (en koskaan – vain harvoin – joskus – usein – lähes aina). Valtaosa yhdeksäsluokkalaisista työskenteli aktiivisesti oppiakseen suomen kieltä ja kirjallisuutta, sillä $\frac{3}{4}$ oppilaista (N = 4160) kertoi tekevänsä annetut kotitehtävät lähes aina tai usein. Kotitehtäviä tekevien määrä on noussut hieman vuoden 2014 arviointiin verrattuna (lähes aina tai usein kotitehtävät teki 2014 noin 70 % oppilaista) (Harjunen & Rautopuro 2015, 93). Kotitehtävät ovatkin yleinen tapa opiskella oppiainetta, sillä 84 % tähän arviointiin osallistuneista suomen kielen ja kirjallisuuden opettajista antoi oppilailleen kotitehtäviä.

Kotitehtävien tekemisellä oli vahva yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen, sillä muuttujan selitysosuus oli 20 %. Ne oppilaat, jotka ilmoittivat, etteivät tee kotitehtäviä koskaan, menestyivät arvioinnissa keskimäärin arvosanan 6,3 tasoisesti, joskus kotitehtäviä tekevät arvosanan 7,3 tasoisesti ja lähes aina kotitehtävät tekevät arvosanan 8,3 tasoisesti. Tytöt vastasivat tekevänsä kotitehtäviä keskimäärin tunnollisemmin kuin pojat (efektikoko miltei keskisuuri 0,48). Kieliaineen osaaminen kertyy kumulatiivisesti, joten säännöllinen, määrätietoinen työskentely on paras tapa vahvistaa ja kehittää kielellistä osaamistaan.

Yhdeksäsluokkalaisilta kysyttiin, kuinka paljon he käyttävät mediaa päivittäin (kaikki ruutu-aika yhteenlaskettuna). Mediaan käytetty aika vaihteli suuresti oppilaittain. Valtaosa eli 65 % yhdeksäsluokkalaisista ilmoitti päivittäiseksi media-ajakseen 3–5 tuntia. Alle 3 tuntia päivässä käytti mediaa 12 % oppilaista mutta toisaalta yli 6 tuntia päivässä miltei neljäsosa (23 %) oppilaista. Mediankäyttö painottui nuorilla samansuuntaisesti tiettyihin tarkoituksiin. Yhdeksäsluokkalaiset käyttivät vapaa-ajallaan digitaalisia laitteita eniten viestittelyyn ja chattailuun (24 % oppilaista) sekä musiikin kuunteluun (23 % oppilaista).

Mediankäytöllä havaittiin tässä arvioinnissa yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen. Yhteys oli epälineaarinen lukemisen harrastamista kuvaavien muuttujien tapaan. 2–3 tuntia päivässä mediaa vapaa-aikanaan käyttävillä oppilailla oli parhaat kokonaistulokset arvioinnissa. Mediankäytön selitysosuus osaamisesta oli tosin vain 3 %. Erot eri käyttäjäryhmien välillä olivat sinällään merkittävät: Esimerkiksi tunnin tai vähemmän mediaa päivässä käyttävien kokonaistulos oli keskimäärin noin 0,8 arvosanaa heikompi kuin 3–4 tuntia mediaa päivässä käyttävillä. 3–4 tuntia mediaa käyttävien tulokset olivat 0,6 arvosanaa paremmat verrattuna 7 tuntia tai enemmän käyttäviin. Erittäin runsas median käyttö vie aikaa kaikelta muulta toiminnalta ja saattaa siten vaikuttaa negatiivisesti myös kielelliseen osaamiseen. Maailman terveysjärjestön (WHO) uusimman kyselyn mukaan somen liiallinen käyttö, some-addiktio, on yläkouluikäisillä suomalaisnuorilla yleisempää kuin muissa Euroopan maissa ja Kanadassa keskimäärin (Spotlight on adolescent health and well-being 2020).



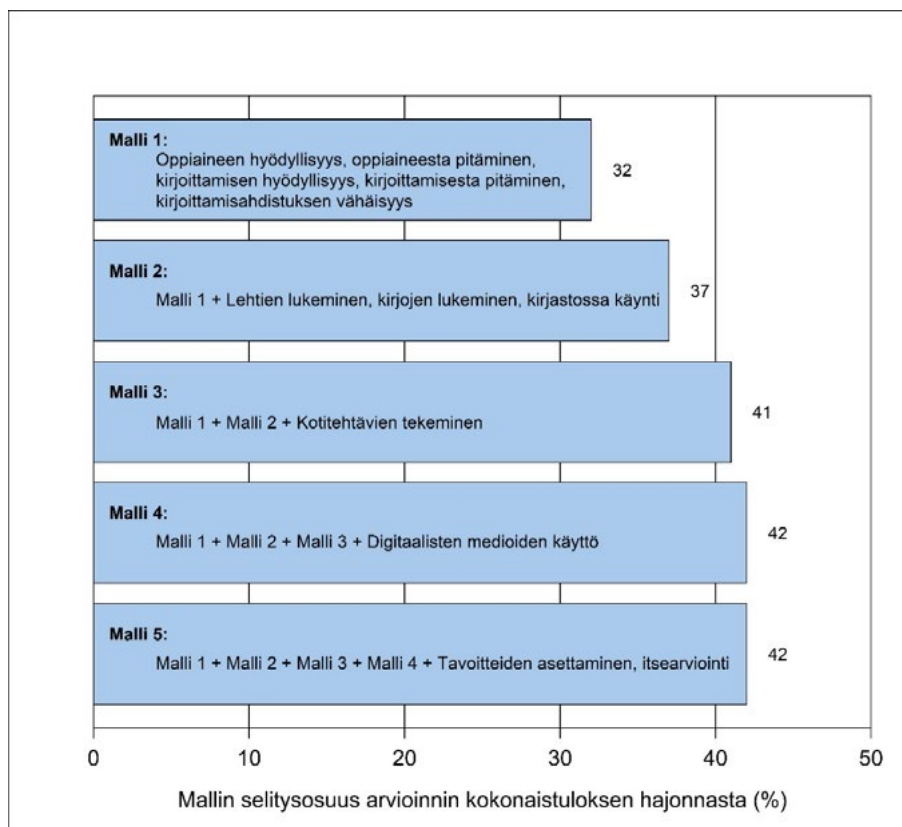
Mediankäytöllä havaittiin yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen.

Neljännän oppilaskohtaisten taustamuuttujien ryhmän muodosti **oppilaiden oma oppimisprosessin ohjailu**, joka koostui kahdesta muuttujasta: oppilaiden omasta tavoitteenasettelusta ja itsearvioinnista. Oppilailta kysyttiin, olivatko he asettaneet itse tavoitteita oppimiselleen ja arvioineet taitojaan ja oppimistaan äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Oppilaiden oma tavoitteenasettelu ja itsearviointi toteutui oppilaiden käsitysten mukaan suomen kielessä ja kirjallisuudessa hyvin eri tavoin. Esimerkiksi noin kolmasosalla oppilaista (N = 1785) ei ollut asiasta käsitystä tai he kertoivat, etteivät ole asettaneet tavoitteita omien kielellisten taitojensa kehittymiselle. Oppilaiden omaa tavoitteenasettelua tavallisempaa olikin opettajien mukaan itsearviointi, jota käytti kuukausittain jopa 40 % opettajista ja muutaman kerran lukukaudessakin miltei kolmasosa opettajista.

Oma tavoitteenasettelu ja itsearviointi olivat yhteydessä osaamiseen, sillä ne selittivät kokonaistuloksesta 10 % ja 7 %. Oman tavoitteenasettelun kanssa täysin eri mieltä olleiden oppilaiden osaamisero ei samaa eikä eri mieltä olleisiin oppilaisiin oli keskimäärin 0,7 arvosanaa, ja itsearvioinnissa ero oli keskimäärin 0,6 arvosanaa. Näin ollen oppilaiden osallistaminen oppimiseensa oman tavoitteenasettelun ja itsearvioinnin kautta on yhteydessä tämän arvioinnin mukaan oppimistuloksiin suomen kielessä ja kirjallisuudessa.

3.3 Asenteiden, harrastuneisuuden ja käytänteiden yhteisvaikutus

Edellä tarkasteltiin oppilaskohtaisia, arvioinnin kokonaistulokseen vaikuttavia taustatekijöitä yksi kerrallaan. Yksittäin tarkasteltuina asenteita, harrastuneisuutta ja käytänteitä kuvaavien muuttujien selitysosuus osaamisesta oli välillä 1–28 %. Kun muuttujia katsotaan yhdessä, niiden selitysvoima suhteessa kokonaisosaamiseen on pienempi kuin yksittäisten muuttujien yhteenlaskettu selitysvoima. Tämä johtuu siitä, että muuttujat korreloivat keskenään, jolloin osa yksittäisen muuttujan tuomasta informaatiosta sisältyy jo muihin mallissa oleviin muuttujiin. Kuviossa 15 tuodaan esiin, millainen selitysvoima eri taustamuuttujien yhdistelmillä on oppilaiden osaamiseen.



KUVIO 15. Oppilaiden osaamiseen yhteydessä olevien taustamuuttujien voimakkuus

Kuviosta 15 nähdään, että oppilaiden asenteet oppiainetta ja kirjoittamista kohtaan (malli 1) selittivät kokonaistuloksesta yhteensä 32 %. Oppilaiden harrastuneisuutta kuvaavien muuttujien lisääminen (malli 2) kasvatti mallin selitysosuutta noin 5 prosenttiyksikköä. Kun asenteisiin ja lukemisen harrastamiseen lisättiin kotitehtävien tekeminen, selitysosuus kasvoi vielä 4 prosenttiyksikköä (malli 3). Digitaalisten medioiden käyttöä kuvaavien muuttujien lisääminen malliin lisäsi selitysosuutta edelleen yhden prosenttiyksikön (malli 4). Tämän jälkeen omien tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi eivät enää lisänneet mallin selitysvoimaa (malli 5).

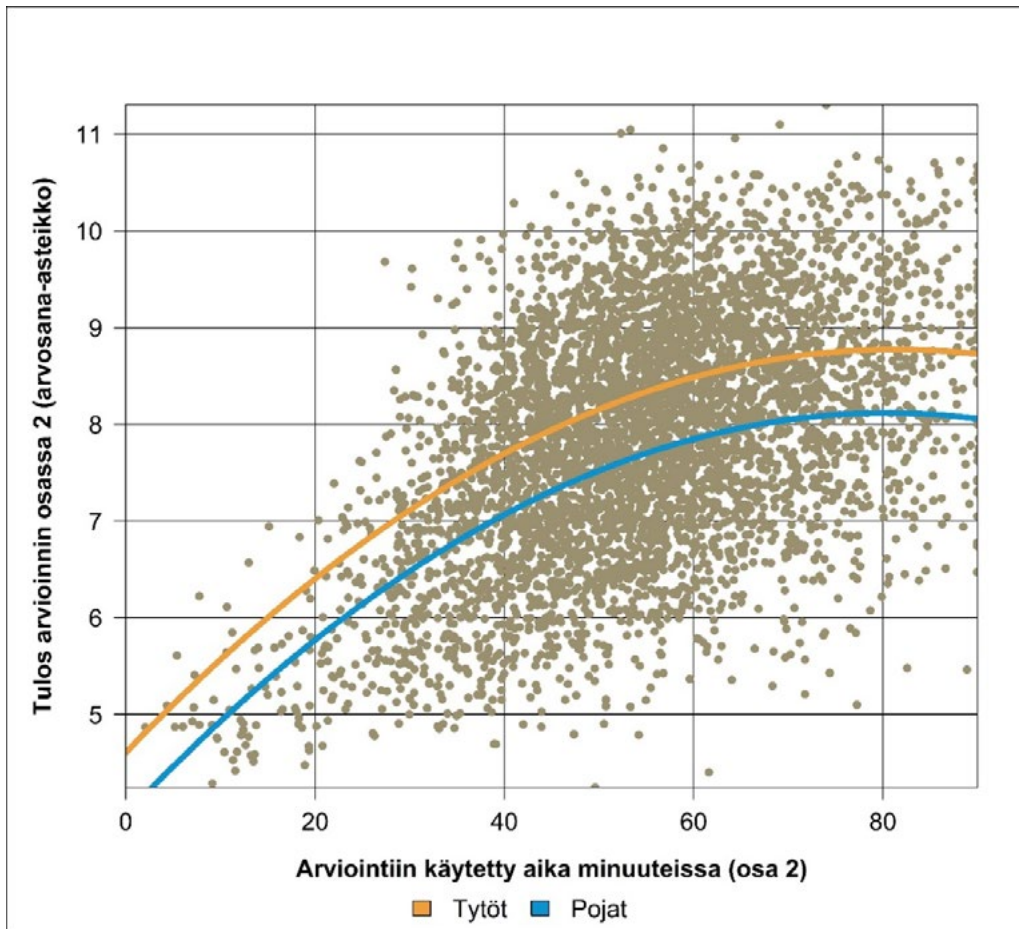
Yhteisselitysmallin mukaan yhteensä 42 % oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden kokonaisosaamisesta on siis selitettävissä asenteiden, harrastuneisuuden, kotitehtävien tekemisen ja digitaalisten medioiden käytön vaikutuksella (kuvio 15). Oppiaineen opetuksen kannalta tämä merkitsee sitä, että näihin taustatekijöihin vaikuttamalla voi parantaa oppilaiden osaamista. Tekijät eivät ole yksinomaan koulun ja opetuksen vaikutuspiirissä, vaan kotien ja vapaa-ajan merkitys niihin on suuri. Käytännössä asenteet kieltä ja kielenkäyttöä kohtaan syntyvät jo hyvin varhain (Karila 2016). Työskentelyn mielekkyyteen, muun muassa tehtävien oppilaslähtöisyyteen ja motivoivuuteen, ongelmanratkaisua sisältäviin laajempiin tehtäviin, työtapojen vaihtelevuuteen ja yhteisölliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen, voidaan vaikuttaa jo varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa. Esimerkiksi oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteitä kannattaa hyödyntää koulussa monipuolisesti (ks. Sulkunen & Kauppinen 2018.)



Kielellistä osaamista selittävät tekijät eivät ole yksinomaan koulun ja opetuksen vaikutuspiirissä.

3.4 Tehtävien tekemiseen käytetty aika ja oppilaan tuottaman tekstin sanamäärä

Arviointiin käytetyllä ajalla ja oppilaan tuottaman tekstin sanamäärällä oli yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen. Osa 2 tehtävien tekemiseen käytetty aika oli yhteydessä arvioinnin tuloksiin (kuvio 16). Osa 2 koostui monipuolisesti monivalinta- ja avotehtävistä eri sisältöalueilta, ja niihin vastaaminen edellytti perehtymistä monenlaisiin teksteihin ja tehtäviin. Digitaalinen arviointialusta koostui tehtäväaukeamista pohjateksteineen ja tehtävänantoineen, eli tehtäviin vastaaminen vaati käytännössä jo sinällään monimediaisten tekstien tulkintataittoa.



KUVIO 16. Arvioinnin osaan 2 käytetyn ajan yhteys arvioinnin tulokseen tytöillä ja pojilla



Tehtävien tekemiseen käytetty aika oli yhteydessä arvioinnin tuloksiin.

Ajankäytön ja tuloksen välinen yhteys osoittautui käyräviivaiseksi, eli arviointiin käytetystä ajasta oli hyötyä johonkin rajaan asti, mutta arviointiin runsaasti aikaa käyttäneillä ei ajan tuomasta lisäarvosta ollut juuri enää hyötyä. Pelkkä aika selitti oppilaiden tuloksista 25 %, joten ajan panostamisella tehtävien tekemiseen oli selkeä yhteys arvioinnissa osoitettuun osaamiseen. Ajan käyttö merkitsee oppilaan tehtäviin paneutumista ja niiden ratkaisuyrityksiä, mikä auttaa puolestaan tuomaan osaamista esiin.

Sekä asenteet oppiainetta ja sen osaamista kohtaan että harrastuneisuus olivat yhteydessä arviointiin käytettyyn aikaan. Mitä myönteisemmät asenteet oppilaalla oli ja mitä enemmän hän luki sekä kävi kirjastossa, sitä enemmän oppilas myös käytti arviointiin aikaa eli paneutui tehtäviin.

Ajan ja sanamäärän yhteyttä tulokseen tarkasteltiin myös sukupuolittain, sillä osaamisero tyttöjen ja poikien välillä osoittautui arvioinnissa suureksi (ks. luku 2.5). Ajankäytön ja osaamisen välinen yhteys oli tytöillä ja pojilla yhtä voimakas, mutta tytöt käyttivät tehtävien tekemiseen keskimäärin 6 minuuttia enemmän aikaa kuin pojat. Koska tytöt olivat harrastuneempia kuin pojat ja heidän asenteensa olivat myönteisemmät, osa tehtäviin käytetyn ajan pituuden erosta voidaan selittää näillä tekijöillä. Koska tehtäviin käytetty aika oli yhteydessä tuloksiin, arvioinnin osassa 2 jopa 19 % tyttöjen ja poikien välisestä osaamisesta voidaan selittää tehtäviin käytetyn ajan pituudella.

Koska myös asenteissa, harrastuneisuudessa ja mediankäytössä oli merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien välillä, jopa 48 % arviointitulosten sukupuolierosta voidaan selittää näiden tekijöiden avulla. Kun tämä osuus yhdistetään aikaan liittyviin vaikutuksiin, peräti 67 % tyttöjen ja poikien osaamisesta selittyy viitseliäisyydellä panostaa arviointiin sekä oppilaiden asenteilla, harrastuneisuudella ja mediankäytöllä.



Peräti 67 % tyttöjen ja poikien osaamisesta selittyy viitseliäisyydellä panostaa arviointiin sekä oppilaiden asenteilla, harrastuneisuudella ja mediankäytöllä.

Tyttöjen ja poikien välinen osaamisen ero oli kirjoittamisessa suuri (efektikoko 0,83) tyttöjen eduksi. Kantaan ottavan tekstin kirjoittamisessa tuotetun tekstin sanamäärä selitti tyttöjen ja poikien osaamisesta 36 %, ja asenteisiin ja harrastuneisuuteen liittyvät tekijät selittivät 26 % osaamisen erosta. Kokonaisuudessaan tekstin sanamäärä, asenteet ja lukuharrastus selittivät jopa 61 % tyttöjen ja poikien välisestä osaamisen erosta kantaanottavan tekstin kirjoittamisessa.

Sellaiset arviointiin panostamisesta kertovat tekijät kuin tuotetun tekstin sanamäärä ja tehtävien tekemiseen käytetty aika selittivät yhdessä oppilaiden asenteiden ja lukuharrastuksen kanssa merkittävästi arvioinnin tulosta. Erityisesti pojat eivät luultavasti osoittaneet arvioinnissa parasta mahdollista osaamistaan, sillä sanamäärä ja aika olivat pojilla vähäisempiä. Sama panostuksen ja vaivannäön vähäisyys saattaa kuvata yleisemminkin asenteita, joita pojilla on keskimäärin tehtävien tekemistä, tekstien tuottamista, arviointia ja osin myös koulua kohtaan (ks. myös Kollanen ja Kauppinen 2020).



Tekstin sanamäärä, asenteet ja lukuharrastus selittivät jopa 61 % tyttöjen ja poikien välisestä erosta kirjoittamistaidoissa.

3.5 Taustamuuttujiin liittyvää pohdintaa

Se miten oppilaan osaaminen karttuu ja taidot kouluvuosina kehittyvät, on monen tekijän tulos. Oppilaan osaamiseen yhteydessä olevia taustamuuttujia voidaan oppimistulosten arvioinnissa tunnistaa, joskaan kaikkia kielellistä osaamista selventäviä muuttujia ja niiden yhteisvaikutusta on mahdotonta saada esiin ja kuvata. Taustamuuttujia kannattaa kuitenkin tarkastella huolellisesti osaamisen tasa-arvon kehittämiseksi.

Osa muuttujista, kuten oppilaan sosioekonomiseen taustaan liittyvä huoltajien koulutus, on sellaisia, joihin voi vastata yhteiskunnan rakenteellisella kehittämisellä ja koulutuspolitiikan kohdentamisella. Yleinen koulutustason nosto on esillä muun muassa tuoreimmassa hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto 2019). Myös erikoisluokkien asemaan ja oppilaaksi ottoon liittyvät ratkaisut kuuluvat koulutushallinnon toimialaan.

Kulttuurisen pääoman kertyminen (sosioekonomiset tekijät) ja sen merkitys kielelliseen osaamiseen näkyvät tämän arvioinnin taustamuuttujissa. Yhtä lailla merkityksellisiä tekijöitä ovat lukemiseen sitoutuminen ja lukemisharrastus. Nämä samat taustamuuttujat tulevat esiin myös lukutaidon PISA-tutkimuksissa kerta toisensa jälkeen (esim. PISA 18 ensituloksia 2019, 124–127). Lukemisharrastuksella on siis valtava merkitys kielelliselle osaamiselle, ja sen tukeminen eri vuosiluokilla ja koulutusasteilla on tärkeimpiä oppimisen tasa-arvoa vahvistavia toimia. Lukemisen tukeminen on sekä pedagoginen että rakenteellisen kehittämisen asia. Kattava lähikirjastoverkosto, ajantasaiset koulukirjastot, lehdistötuki, opettajien jatkuva kouluttautuminen sekä kasvatus- ja opetusalan verkostoituminen kunnan muiden toimialojen kesken (kulttuuri, lapsi- ja nuorisotyö) pitävät oppilaiden lukuharrastusta vireillä.



Lukemisharrastuksen tukeminen eri vuosiluokilla ja koulutusasteilla on tärkeimpiä oppimisen tasa-arvoa vahvistavia toimia.

Mediaan käytetyn ajan yhteydestä oppilaan hyvinvointiin ja oppimiseen on monenlaisia tutkimustuloksia. Tämän arvioinnin perusteella median erittäin runsas käyttö vuorokaudessa ei ole selvästikään suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiselle eduksi. Kohtuullinen median käyttöaika vuorokaudessa saattaa sen sijaan edistää kielellistä osaamista. Myös PISA-tutkimuksissa on

havaittu, että kohtuullinen tietokoneen käyttö saattaa tukea lukutaitoa (PISA 18 ensituloksia 2019, 129). Kaiken kaikkiaan monimuotoisten tekstien (erityyppiset mediatekstit, myös lehdet ja kirjat) parissa toimiminen vapaa-ajalla tukee tämän arvioinnin perusteella parhaiten nuorten kielellistä osaamista.

Kokonaisasenteella suomen kielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan oli vahva yhteys arvioinnin tulokseen. Kielelliselle osaamiselle rakennetaan pohja jo varhaisina vuosina, kun asenteet lukemista, kirjoittamista, kielen tarkastelua ja viestintää kohtaan alkavat muodostua. Innostamalla lasta kielen monipuoliseen käyttöön myös vapaa-aikana ja omien mielenkiinnon kohteiden löytämiseen, edistetään kielellistä osaamista kaikkein selkeimmin. Kielikasvatus kuuluu paitsi kouluille ja siellä eri oppiaineille myös vahvasti kodeille etenkin varhaiskasvatus-, esiopetus- ja alkuopetusvuosina.

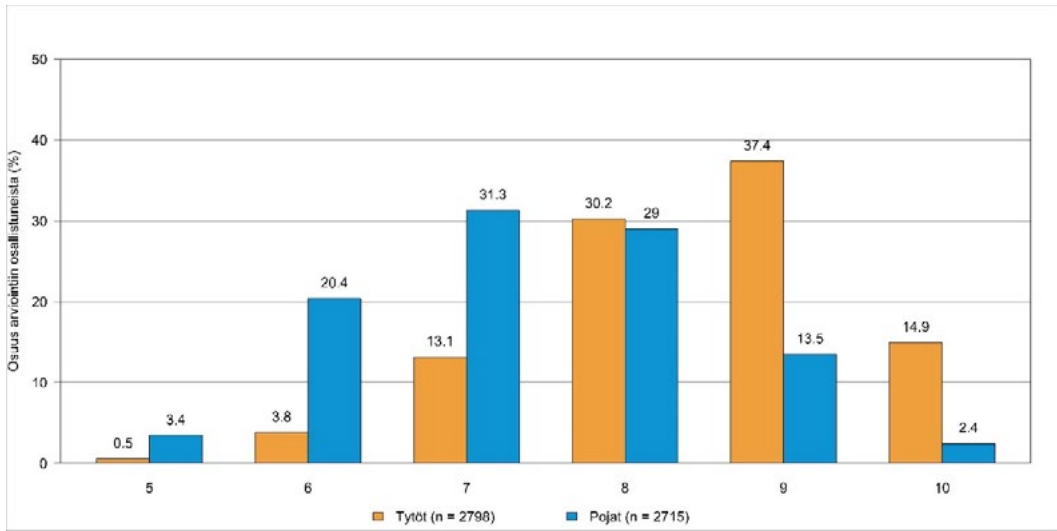
Oppilaiden mahdollisuus oman oppimisprosessinsa ohjailuun tavoitteenasettelun ja itsearvioinnin kautta oli yhteydessä oppimistuloksiin. Muista taustamuuttujista arviointiin käytetty aika ja kirjoitustehtävän sanamäärä olivat yhteydessä kokonaistulokseen. Näiden muuttujien yhteys tulokseen paljastaa sen, mikä merkitys on sinnikkyydellä ja tehtäviin sekä opiskeluun paneutumisella kielellisen osaamisen kehittämisessä. Perusopetuksen keskeisiä tehtäviä onkin ohjata oppilaiden opiskelutaitoja, kuten ongelmanratkaisun vaiheistamista, omaa tavoitteenasettelua sekä oman oppimisen ja sen tulosten arviointia. Kehittyvien opiskelutaitojen myötä kasvaa luottamus omaan osaamiseen ja pärjäämiseen, myönteinen oppijaidentiteetti, joka on jatkuvan oppimisen perusta.

Havaintoja
oppilas-
arvioinnista
suomen kielessä
ja kirjallisuudessa

4

Oppilasarvioinnissa on tämän arvioinnin perusteella useita tarkastelun paikkoja, ja arvioinnin yhdenvertaisuutta on syytä kehittää edelleen. Perusopetuksen päättöarvosanat jakautuivat epätasaisesti sukupuolten välillä. Pojilta vaadittiin samaan arvosanaan vahvempaa osaamista kuin tytöiltä. Koulut antoivat päättöarvosanoja hyvin eri perustein. Ammatillisiin opintoihin aikovilla oli heikommat arvosanat kuin lukioon suuntaavilla, vaikka oppimistulosarvioinnissa osoitettu osaaminen otettiin huomioon.

Perusopetuksen päättöarvosanat jakautuivat epätasaisesti sukupuolten välillä (kuvio 17). Pojat olivat vahvasti edustettuina arvosana-asteikon alapäässä, ja yleisin arvosana heillä oli 7 (31 %:lla pojista). Tytöt olivat puolestaan vahvasti edustettuina asteikon yläpäässä. Yleisin suomen kielen ja kirjallisuuden arvosana oli heillä 9 (37 %:lla tytöistä). Vähintään hyvää osaamista (arvosana 8) vastaavalle tasolle perusopetuksen päättyessä ylsi noin 83 % tytöistä ja 45 % pojista.



KUVIO 17. Päätösarvosanojen jakauma arviointiin osallistuneilla oppilailla

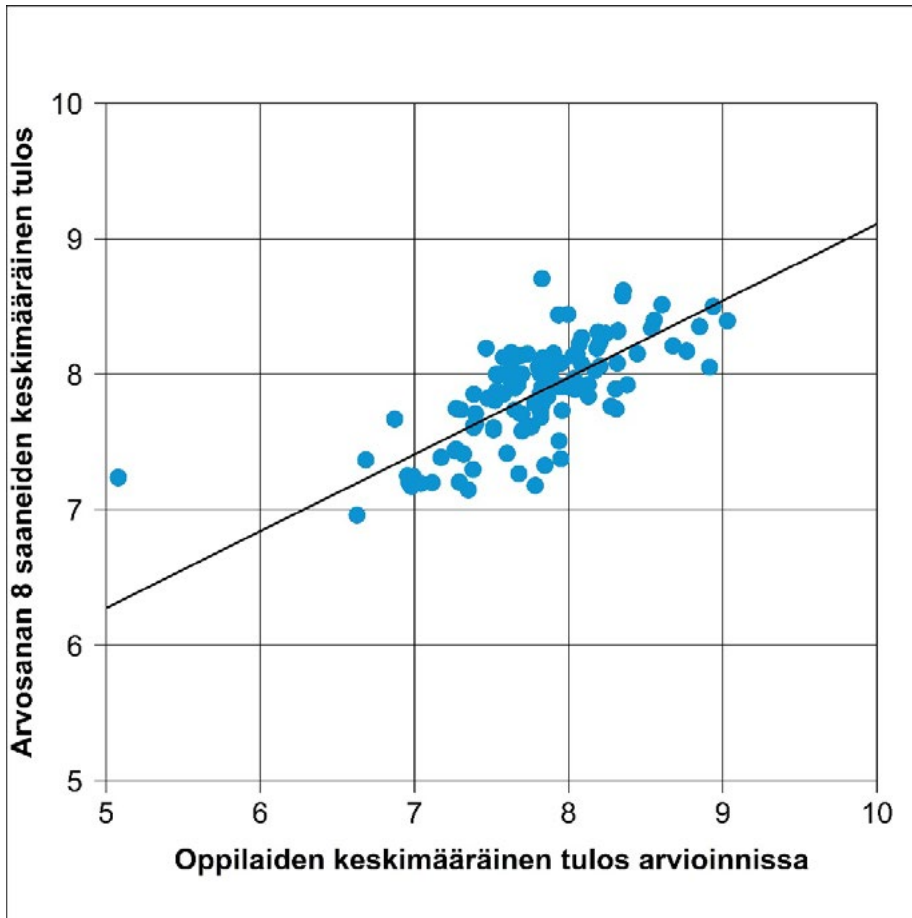
Tyttöjen ja poikien suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanoissa oli suuri ero tyttöjen eduksi, vaikka tyttöjen ja poikien arvioinnissa osoittama osaaminen otetaan huomioon. Saman arviointituloksen saaneiden poikien arvosanat olivat keskimäärin 0,36 arvosanaa heikommät kuin saman arviointituloksen saaneilla tytöillä. Jos arviointitulosta ei oteta huomioon, ero oli peräti 1,1 arvosanaa. Tärkeää onkin pohtia, mitä tällaisen sukupuolittuneen arvosanan antamisen taustalla vallitsee. Onko kyseessä esimerkiksi tyttöjen myönteisempi suhtautuminen oppiaineeseen, joka selittää arvosanalisan?

Arvioinnin kokonaistuloksen ja arvosanojen välisessä yhteydessä oli koulukohtaisia eroja. Arvioinnissa heikkoihin pistemääriin yltäneet oppilaat (350 pistettä) saivat alimmillaan päätösarvosanaksi 5,5 ja korkeimmillaan 7, kun vahvin ja heikoin koulu jätettiin huomiotta ääritapauksina. Näin ollen samalla tavalla arvioinnissa menestyneiden heikoimpien oppilaiden päätösarvosanoissa saattoi olla jopa 1,5 arvosanan ero. Parhaimmin menestyneillä oppilailla arvosanaerot olivat pienempiä mutta kuitenkin noin yhden arvosanan suuruisia eri koulujen välillä. Kansallisissa arvioinneissa on havaittu aiemminkin, että oppilaiden saamat arvosanat perustuvat erilaiseen osaamiseen eri kouluissa (esim. Lappalainen 2011, 88). Opetushallitus on jo puuttunut epäyhtenäiseen arviointiin tarkentamalla arvosanojen kriteereitä (Opetushallitus 2020; Puukko, Huhtanen & Lepola 2020).



Samalla tavalla arvioinnissa menestyneiden heikoimpien oppilaiden päätösarvosanoissa saattoi olla jopa 1,5 arvosanan ero.

Myös päättöarvioinnin arvosanaan 8 edellytettävä osaaminen vaihteli paljon kouluittain. Kuvion 18 pystyakselilla on ilmaistu päättöarvosanan 8 saaneiden oppilaiden arviointitulos kouluittain ja vaaka-akselilla koulun kaikkien oppilaiden keskimääräinen tulos. Arvioinnin tulos on ilmaistu kuviossa kouluarvosanoin. Päättöarvosanaan 8 yltäneiden oppilaiden arvioinnissa osoittama osaaminen vaihteli hieman alle 7:stä miltei 9:ään (kuvion pystyakseli). Arvosanan 8 saaneiden oppilaiden osaamisero arvioinnissa oli siis miltei kaksi arvosanaa, joten oppilasarviointia voidaan pitää tältä osin eriarvoistavana.



KUVIO 18. Päättöarvioinnissa arvosanan 8 saaneiden oppilaiden tulokset oppimistulosarvioinnissa kouluittain



Arvosanaan 8 edellytettävä osaaminen vaihteli paljon kouluittain.

Koulun keskimääräisen tuloksen (vaaka-akseli) ja arvosanaan 8 vaaditun osaamisen välillä (pystyakseli) oli positiivinen yhteys, joka näkyy mustan suoran suunnasta. Arvioinnissa hyvin menestyneissä kouluissa arvosanaan 8 vaadittiin keskimäärin vahvempaa osaamista kuin heikommin menestyneissä kouluissa. Hyvin menestyneiden koulujen vaatimustaso näyttää olevan oppiaineessa korkea, mikä saattaa puolestaan kannustaa oppilaita yrittämään ja kehittämään osaamistaan edelleen.

Ammatillisiin opintoihin aikovilla oli puolitoista (-1,5) numeroa heikommät päättöarvosanat kuin lukioon suuntaavilla. Kun tarkastelussa otettiin huomioon arvioinnissa osoitettu osaaminen ja sukupuoli, ero oli yhä -0,3 arvosanaa. Arvosanaero oli täten yhä tilastollisesti merkitsevä mutta selvästi pienempi kuin pelkkiä arvosanoja vertailtaessa. Syynä arvosanaeroon saattavat olla arvosananannon perusteet, sillä oppilasarviointi perustuu paljon muuhunkin kuin kokeissa osoitettuun osaamiseen, esimerkiksi harrastuneisuuteen ja oppimaan oppimisen taitoihin. Myös päättöarvioinnin kriteerien tulkinta ja painotukset vaikuttavat arviointiin. Kirjallinen koe, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä tuntiaktiivisuus määrittivät eniten kurssiarvosanaa opettajakyselyn perusteella. Noin 90 % (N = 140–146) opettajista mainitsi painottavansa näitä asioita arvosanan antamisessa. Ehkä juuri osaamisen osoittaminen kokeessa, yhdessä työskentely oppimisen hyväksi sekä halu osoittaa osaamistaan ovat asioita, joissa ammatillisiin opintoihin aikovat jäävät suomen kielessä ja kirjallisuudessa heikommille.

Arvosanat määräytyvät kaiken kaikkiaan suomen kielen ja kirjallisuuden oppilasarvioinnissa monin perustein. Oppimäärässä on peräti 17 oppimisen tavoitetta, mikä johtaa siihen, että myös opetuksessa on väistämättä painotettava joitakin tavoitteita ja jätettävä joitakin vähemmälle. Arvioinnin kyselyyn vastanneet opettajat painottivat opetuksessa kirjoittamista ja lukemista, joita voinee pitää jonkinlaisina oppiaineen perustaitoina. 94 % opettajista piti kirjoittamisen taitoja ja 88 % opettajista luetun ymmärtämistä ja lukustrategioita erittäin tärkeinä suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Ammatillisissa opinnoissa on kiinnitetty huomiota siihen, että opiskelijoilla on haasteita juuri näissä opetuksessa painotetuissa perustaidoissa eli lukemisessa ja kirjoittamisessa (esim. Leskinen 2018). Ammatillisiin opintoihin aikovien perustaitojen haasteet voivatkin näkyä suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosanassa.

Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajilta kysyttiin myös nykyisen päättöarvioinnin tavoitetason sopivuutta, ja tämä asia jakoi opettajien mielipiteitä. Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajista 44 % oli jonkin verran tai täysin samaa mieltä siitä, että perusteiden tavoitetaso on liian korkea. Toisaalta vain hieman harvempi opettaja (40 %) oli täysin tai jonkin verran eri mieltä tavoitetason liiallisesta korkeudesta. Opetussuunnitelman perusteiden 2014 hyvän osaamisen kriteereitä määrittämään paraikaa uudelleen tarkentamalla ja kuvaamalla osaamista eri arvosanoissa (Opetushallitus 2020; Puukko, Huhtanen & Lepola 2020).

Oppilasarviointiin vaikuttavista seikoista sekä oppimistavoitteiden painotus että käsitys tavoitetason sopivuudesta opetussuunnitelman perusteissa jakoivat otoskoulujen opettajia. Oppilasarvioinnin yhdenvertaisuudesta onkin syytä keskustella ja kehittää arviointia mm. arviointikoulutuksen ja kriteerityön kautta. Miettimisen paikka on myös siinä, mitkä tekijät selittävät ammatillisiin opintoihin aikovien heikomman opintomenestyksen. Ne ovat tekijöitä, jotka tulevat tilastollisessa tarkastelussa näkyviin, mutta eivät selity käytetyillä muuttujilla. Onko taustalla näiden oppilaiden yrittämisen ja motivaation puute ja kaikenlainen alisuoriutuminen, joka heijastuu etenkin kielelliseen osaamiseen?

Oppimistulosten ja asenteiden muutokset 2000-luvulla

5

Kielitiedon ja kirjallisuuden osaamisessa ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia 2000-luvulla muutaman tehtävän perusteella arvioituna. Tyttöjen ja poikien suhteellinen osaamisero kirjoittamisessa on säilynyt keskimäärin samana koko 2000-luvun. Tytöt ovat vahvasti edustettuina taidoiltaan vahvimmassa neljänneksessä oppilaista ja pojat heikoimmassa neljänneksessä.

Asenteet oppiainetta kohtaan ovat hieman kohentuneet 2000-luvulla. Asenteet opiskelua, oppimista ja taitojen kehittämistä kohtaan ovat aavistuksen myönteisemmät kuin aiemmissa arvioinneissa. Lisäksi suhtautuminen kirjoittamiseen, erityisesti kirjoittamiseen motivoituminen, on muuttunut hieman myönteisemmäksi sekä tytöillä että pojilla.

Lukemisharrastus on jatkanut hiipumistaan yhdeksäsluokkalaisilla luettujen kirjojen määrällä mitattuna. Kirjoja lukemattomien oppilaiden osuus kasvaa ja innokkaiden lukijoiden määrä vähenee. Esimerkiksi lukemista harrastavien tyttöjen määrä on laskenut suhteessa vuoden 2014 arviointiin. Lukeminen oli kuitenkin enemmistölle oppilaista (53 %) yhä edelleen mieluisa ajanviete.

5.1 Osaamisen muutokset

Osaamisen muutoksia on ollut tapana tarkastella kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa ns. ankkuritehtävien avulla. Ne ovat yksittäisiä tehtäviä tai osioita, jotka säilyvät muuttumattomina arvioinnista toiseen. Oppiaineen osaamisen muutosta tarkastellaan vertaamalla toisiinsa ankkuritehtävien ratkaisuosuuksia eri arviointikerroilla.

Tähän arviointiin sisällytettiin 6 ankkuritehtävää (yhteensä 10 osiota), jotka kohdistuivat kahteen sisältöalueeseen: kirjallisuuteen ja kielitietoon. Koska osaamisen muutosten tarkastelu tehdään vain yksittäisten tehtävien kautta, osaamisen vaihtelua koskevat tulokset ovat lähinnä suuntaa antavia.

Sekä vuoden 2014 että 2019 arvioinnissa oli yleiskielen normien hallintaa mittaava tehtävä, jossa piti korjata kaupassa sijaitsevan ilmoituksen kieliasu. Toisessa kielitiedon tehtävässä oli poimittava yhtenäisestä tekstistä ensin verbimuoto ja sitten perusteltava verbimuodon valinta käyttöyhteydessään. (Taulukko 30.)

TAULUKKO 30. Osaamisen muutos kielitiedon tehtävien (yleiskielen normien hallinta ja kielimuodon erittely) ratkaisuosuuksien avulla tarkasteltuna

Sisältöalue	Tehtävä	Ratkaisuosuus 2014	Ratkaisuosuus 2019
Kielitieto	kaupan ilmoituksen kieliasu (yleiskielen normit)	51 %	52 %
	TET-ilmoituksen verbimuoto (muoto ja merkitys)	66 %	60 %
	TET-ilmoituksen verbimuodon valinnan perustelu (muoto ja merkitys)	30 %	30 %

Yleiskielen normien hallinnassa ja kielimuodon erittelyssä ei ole kolmen ankkuritehtävän perusteella tapahtunut merkittäviä muutoksia vuodesta 2014 vuoteen 2019. Ratkaisuosuuksien muutokset ovat ainoastaan 0–6 prosenttiyksikköä.

Kolmannessa kielitiedon ankkuritehtävässä tuli hahmottaa virkerakenteita käsitteiden avulla. Tämä vaati oppilaalta sekä eri lauseiden erottamista että pää- ja sivulauseen tunnistamista käyttöyhteydessään. Tehtävä on ollut mukana arvioinneissa vuodesta 2005 lähtien (taulukko 31).

TAULUKKO 31. Osaamisen muutos kielitiedon tehtävien (virkerakenteet) ratkaisuosuuksien avulla tarkasteltuna

Sisältöalue	Tehtävä	Ratkaisuosuus 2005	Ratkaisuosuus 2010	Ratkaisuosuus 2014	Ratkaisuosuus 2019
Kielitieto	virkerakenne (pää- ja sivulause)	64 %		64 %	59 %
	virkerakenne (lauseraja)	23 %	24 %	27 %	21 %
	virkerakenne (pää- ja sivulause)	32 %	32 %	39 %	36 %

Virkerakenteita käsittelevän tehtävän tulokset näyttävät hieman heikentyneen, sillä ratkaisuosuuksien muutokset ovat tilastollisesti merkitseviä. Kuitenkin osaamisen erot ovat kaiken kaikkiaan vuosien 2005–19 välillä hyvin pieniä.

Kirjallisuuden ankkuritehtävät (4 osiota) käsittelivät runon tulkintaa, käsitte pohjaista tarkastelua sekä käsitteiden tunnistamista ja hallintaa (taulukko 32). Näiden tehtävien tulokset näyttävät hie man heikentyneen vuodesta 2014. Ratkaisuprosenttien muutokset ovat tilastollisesti merkitseviä mutta osaamisen erot jälleen vuosien 2014 ja 2019 välillä hyvin pieniä.

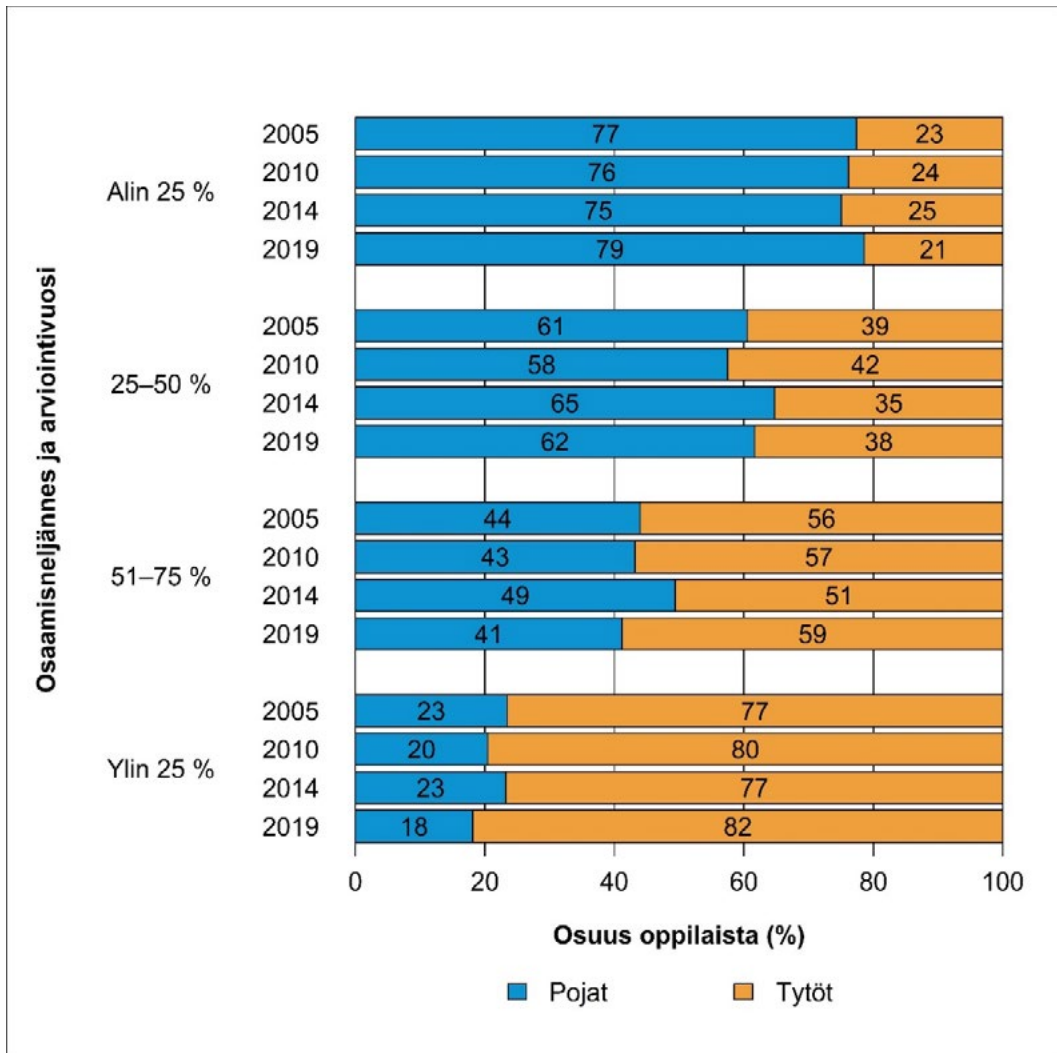
TAULUKKO 32. Osaamisen muutos kirjallisuustehtävien ratkaisuosuuksien avulla tarkasteltuna

Sisältöalue	Tehtävä	Ratkaisuprosentti	
		2014	2019
Runo	tulkinta	75 %	66 %
	kielitiedon käsite	75 %	57 %
	kirjallisuuden käsite	86 %	84 %
	kirjallisuuden käsite	42 %	58 %

Yhdeksäsluokkalaisten yleiskielen normien hallinta perusopetuksen päättyessä näyttää säilyneen ennallaan, mutta tekstien analysointiin ja tulkintaan tarvittava kielen käsitteiden hallinta vaikuttaa aavistuksen verran heikentyneen 2000-luvulla. Muutaman tehtävän perusteella ei kuitenkaan voi tehdä osaamisen muutoksista pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

5.2 Kirjoitustaitoja koskevat muutokset

Kirjoitustaitoja on mitattu kaikissa 2000-luvun arvioinneissa. Tehtävät ovat kuitenkin olleet erilaisia eri arvioinneissa, joten mitään varsinaista kirjoitustaitojen osaamisen linjaa ei siis pysty niiden perusteella muodostamaan. Arviointien tulokset taipuvat kuitenkin tyttöjen ja poikien suhteellisen osaamiseron tarkasteluun eri vuosina. Kuviota 19 varten kirjoitustehtävien pistemäärät jaettiin neljään eri luokkaan ja katsottiin, mikä on tyttöjen ja poikien osuus kirjoitustehtävien pistemäärien neljänneksissä eri vuosina.



KUVIO 19. Kirjoitustaidot sukupuolittain 2000-luvun suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinneissa

Poikien suhteellinen osuus alimmassa neljänneksessä on pysynyt arvioinneissa 2000-luvulla melko vakiona, ja se on vaihdellut 77–82 prosentin välillä. Myös tyttöjen osuus alimmassa neljänneksessä on pysynyt suhteellisen samana kaikissa tarkastelluissa arvioinneissa eli 18–23 prosentin välillä. Poikien suhteellinen osuus on pysynyt 2000-luvun arvioinneissa myös ylimmässä neljänneksessä melko lailla samana eli 21–25 prosentissa. Myös tyttöjen osuus ylimmässä neljänneksessä on pysynyt melko samana eli 76–79 prosentin välillä. Näin ollen tyttöjen ja poikien suhteellinen osaamisero kirjoittamisessa on säilynyt keskimäärin samana koko 2000-luvun. Tytöt ovat vahvasti edustettuina taidoiltaan vahvimmissa neljänneksessä ja pojat heikoimmassa neljänneksessä.



Tyttöjen ja poikien suhteellinen osaamisero kirjoittamisessa on säilynyt keskimäärin samana koko 2000-luvun.

5.3 Asenteiden muutokset

Yhdeksäsluokkalaisten asenteet oppiainetta kohtaan olivat tässä arvioinnissa hieman myönteisemmät kuin aiemmissa arvioinneissa (vuodet 2002, 2005, 2010 ja 2014) (taulukko 33).

TAULUKKO 33. Suomen kieltä ja kirjallisuutta koskevien asenteiden muutokset

Asennemuuttuja	Arviointi 2002	Arviointi 2005	Arviointi 2010	Arviointi 2014	Arviointi 2019
Oppiaineen hyödyllisyys	3,86	3,70	3,60	3,71	3,89
Oppiaineesta pitäminen	2,95	2,90	2,89	2,83	3,01
Käsitys omasta osaamisesta	3,24	3,29	3,35	3,25	3,43
Sisäinen motivaatio (kirjoittamises-ta pitäminen)				3,06	3,30
Ulkoinen motivaatio (kirjoittamisen hyödyllisyys)				3,35	3,65
Käsitys omasta kirjoitustaidosta				3,25	3,35
Kirjoittamisahdistus*				3,40	3,33

*Kirjoittamisahdistusta kuvaava tunnusluku on käännetty toisin päin, eli mitä korkeampi luku, sitä vähäisempi ahdistus.

Yhdeksäsluokkalaisten suhtautuminen suomen kieleen ja kirjallisuuteen oli tässä arvioinnissa kaksijakoista vuosien 2010 ja 2014 arviointien tapaan (Lappalainen 2011; Harjunen & Rautopuro 2015). Oppilaat pitivät oppiainetta hyödyllisenä (3,89), mutta muutoin asenne sen opiskelua kohtaan oli neutraali (3,01). Käsitys omasta osaamisesta oli muuttunut hieman positiivisemmaksi (3,25:stä 3,43:een).



Oppilaiden käsitys omasta osaamisesta oli muuttunut hieman positiivisemmaksi.

Tyttöjen asenteet suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelua kohtaan olivat myönteisemmät kuin poikien kaikissa vuosien 2010, 2014 ja 2019 arvioinneissa (ks. Harjunen & Rautopuro 2015, 83). Sukupuolittain tarkasteltuna sekä tyttöjen että poikien käsitys omasta osaamisesta ja oppiaineen hyödyllisyydestä olivat muuttuneet aavistuksen myönteisemmiksi (taulukko 34). Mikään asenneulottuvuus ei ollut laskenut kummallakaan sukupuolella.

TAULUKKO 34. Oppilaiden suhtautuminen oppiaineeseen vuosien 2010, 2014 ja 2019 arvioinneissa

	Kaikki oppilaat			Tytöt			Pojat		
	2010	2014	2019	2010	2014	2019	2010	2014	2019
Kaikki asenteet	3,28	3,26	3,44	3,53	3,51	3,68	3,01	3,03	3,23
Oppiaineen hyödyllisyys	3,60	3,71	3,89	3,9	4,0	4,19	3,3	3,4	3,63
Oppiaineesta pitäminen	2,89	2,83	3,01	3,2	3,1	3,22	2,5	2,6	2,7
Käsitys omasta osaamisesta	3,35	3,25	3,43	3,5	3,4	3,54	3,2	3,1	3,32

Kirjoittamista mittaavat asenteet olivat arvioinnissa mukana ensimmäisen kerran vuonna 2014, ja nyt asenteille saatiin vertailupohjaa (taulukko 35). Yhdeksäsluokkalaisten suhtautuminen kirjoittamiseen on muuttunut kaiken kaikkiaan hieman myönteisemmäksi (tyttöjen kokonaisasenne 3,48:sta 3,59:ään, poikien 3,06:sta 3,24:ään) (ks. Harjunen & Rautopuro 2015, 91).

TAULUKKO 35. Yhdeksäsluokkalaisten asenteet kirjoittamista kohtaan vuosien 2014 ja 2019 arvioinneissa

Asenteet	Tytöt		Pojat	
	2014	2019	2014	2019
Kaikki asenteet	3,48	3,59	3,06	3,24
Sisäinen motivaatio (kirjoittamisesta pitäminen)	3,50	3,76	2,65	2,86
Ulkoinen motivaatio (kirjoittamisen hyödyllisyys)	3,65	3,92	3,07	3,39
Käsitys omasta kirjoitustaidosta	3,42	3,51	3,09	3,21
Kirjoittamisahdistus*	3,37	3,18	3,44	3,49

*Kirjoittamisahdistusta kuvaava tunnusluku käännetty toisin päin eli mitä korkeampi luku, sitä vähäisempi ahdistus.

Sekä tyttöjen että poikien asenteet kirjoittamista kohtaan olivat muuttuneet kaiken kaikkiaan positiivisemmiksi. Etenkin kirjoittamiseen motivoituminen (kirjoittamisesta pitäminen ja kirjoittamisen koettu hyödyllisyys) oli muuttunut myönteisemmäksi vuoden 2014 arviointiin verrattuna (ks. Harjunen & Rautopuro 2015, 90). Tyttöjen kokemus kirjoittamisahdistuksesta oli hieman kasvanut, poikien taas säilynyt suunnilleen ennallaan.

Näyttää siis siltä, että perusopetuksen päättävät nuoret tunnistavat kirjoittamisen merkityksen ja tarpeellisuuden ns. kansalaisen perustaitona aiempaa paremmin. Yhteiskunnan tekstuaaliseen toimintaan ja monilukutaitoihin ohjaava genrepedagogiikka, jota on sovellettu opetus suunnitelman perusteiden myötä myös 2000-luvun oppimateriaaleissa, saattaa näkyä kirjoittamisen taitojen arvostuksessa. Myös vuoden 2014 suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi (Harjunen & Rautopuro 2015) painotti kirjoittamista ja sai aikaan keskustelua aiheesta.



Nuoret tunnistavat kirjoittamisen merkityksen ja tarpeellisuuden ns. kansalaisen perustaitona aiempaa paremmin.

Oppilaiden myönteinen asenne kirjoittamista kohtaan motivoi parhaimmassa tapauksessa kehittämään omia tekstin laatimisen taitoja tai ainakin kiinnittämään niihin huomiota. Osalla oppilaista kirjoitustaidon prestiisi saattaa toimia kuitenkin käänteisesti. Taidon status voi lannistaa entisestään heikkoja kirjoittajia, joiden minäpystyvyys kielenkäyttäjänä on valmiiksi alhainen. Heillä on käsitys siitä, että pärjätäkseen jatko-opinnoissa ja yhteiskunnassa kirjoitustaitoa tarvitaan, mutta samalla heillä on mitättömyyden ja voimattomuuden kokemuksia kirjoittajina (ks.

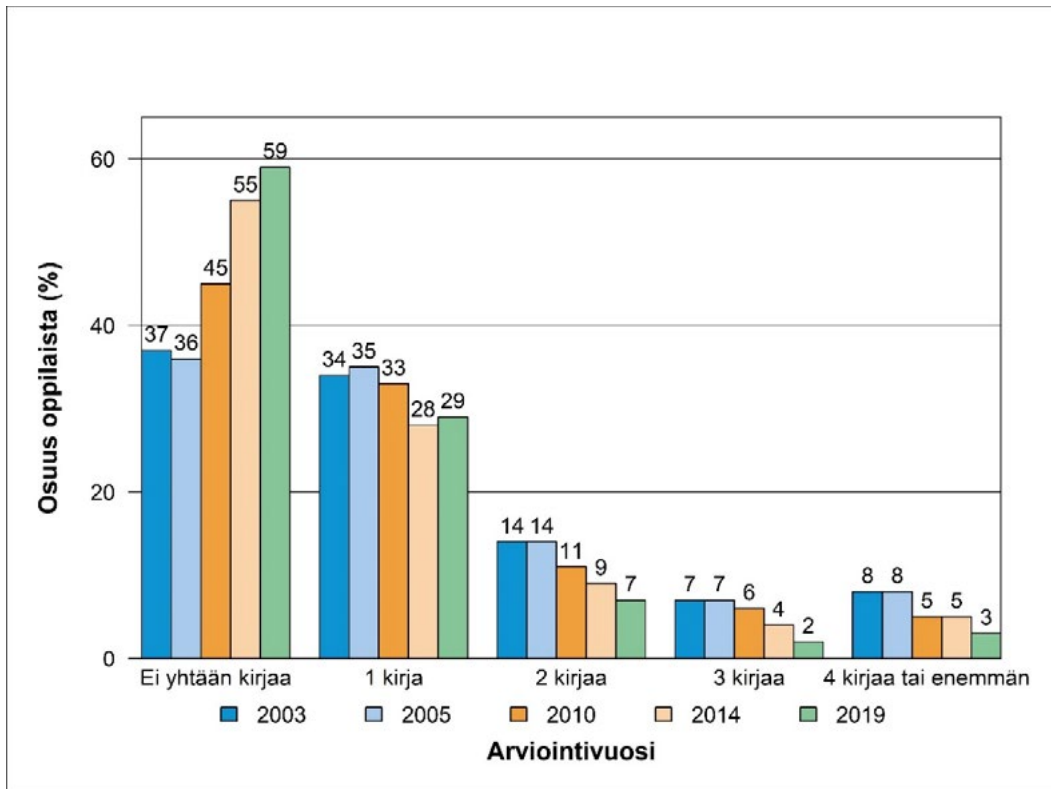
Kollanen & Kauppinen 2020). Nämä oppilaat voivat olla muutenkin syrjäytymisvaarassa ja tarvitsevat erityistä kannustusta, tukea ja keinoja osoittaa osaamistaan ja henkilökohtaista ohjausta taitojensa kehittämiseen.

5.4 Lukemisen määrää koskevat muutokset

Suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinneissa on yhdeksäsluokkalaisilta kysytty toistuvasti luettujen kirjojen määrää. Nettipohjaisen tekstiaineiston monimuotoistuksessa ja digitaalisten julkaisujen yleistyessä kirjojen määrä ei ole enää yksinomainen – eikä välttämättä edes selkein – lukemisen harrastamisen osoitin. Luettujen kirjojen määrä antaa kuitenkin yhden kiintopisteen sille, miten innokkaita pitkien, lineaaristen tekstien kuluttajia perusopetuksen päättävät ovat.

Lukemisharrastuksella havaittiin olevan yhteys arvioinnin tuloksiin (luku 3.2). Suurin ero konnaistuloksessa oli niiden välillä, jotka lukevat kuukaudessa ainakin yhden kirjan verrattuna kirjoja lukemattomiin.

Valtaosa (59 %) yhdeksäsluokkalaisista ei lukenut yhtään kirjaa kuukaudessa (kuvio 20). Reilu neljäsosa (29 %) luki yhden kirjan kuukaudessa. Useampia kirjoja kuukaudessa lukevia on oppilaista 12 %. Lukemisharrastus oli yhdeksäsluokkalaisilla sukupuolittunutta: pojat hallitsivat kirjoja lukemattomien ryhmää, tytöt taas niitä ryhmiä, joissa luettiin yksi tai useampia kirjoja kuukaudessa. Arvioinnin lukemisharrastusta koskevat tulokset vastaavat Kouluterveyskyselyn 2019 tuloksia 8.–9. luokan oppilaiden lukemisesta (Kouluterveyskysely 2019).



KUVIO 20. Yhdeksäsluokkalaisten lukemien kirjojen määrä arviointivuosina 2003–19

Kuvio 20 osoittaa perinteisten kirjojen lukemisen hiipuneen nuorilla tasaisesti koko 2000-luvun ajan (vrt. Kouluterveyskysely 2019). Noin viiden vuoden välein tehdyt Karvin arvioinnit osoittavat lukemattomien määrän kasvaneen 14 prosenttiyksiköllä 9 vuoden aikana. Vielä vuonna 2010 reilu viidennes oppilaista (22 %) luki useamman kuin yhden kirjan kuukaudessa. Nyt vain 12 sadasta yhdeksäsluokkalaisestä lukee useamman kirjan kuukaudessa vapaa-ajallaan. Näiden innokkaimpien lukemisen harrastajien määrä on laskenut 14 vuodessa (vuodesta 2005 vuoteen 2019) 17 prosenttiyksikköä. Kirjoja lukemattomien määrä on lisääntynyt samassa suhteessa.

Vielä vuoden 2014 arviointi osoitti, että tyttöjen ja poikien lukuharrastuksen erot syntyvät ääripäissä (Harjunen & Rautopuro 2015, 101). Keskimäärin runsaasti lukevat tytöt ja niukasti tai kokonaan kirjoja lukemattomat pojat olivat tulleet esiin myös aiemmissa arvioinneissa (ks. Lappalainen 2006, 33; Lappalainen 2004, 46). Nyt tyttöjen lukuinto näyttää hiipuneen suhteessa enemmän kuin poikien, ja runsaasti lukevia tyttöjä on yhä vähemmän. Vuoden 2014 arvioinnissa tytöistä 40 % ja pojista 70 % eivät ilmoituksensa mukaan lukeneet kuukaudessa yhtään kirjaa (Harjunen & Rautopuro 2015, 101). Tässä arvioinnissa lukemattomien määrä oli lisääntynyt tytöillä 7 prosenttiyksikköä ja pojilla 2 edelliseen arviointiin verrattuna. Kirjoja kuukausittain lukemattomia poikia on jo miltei kolme neljästä, kun tytöistä hieman alle puolet ilmoittaa, ettei lue yhtään kirjaa kuukaudessa.



Runsaasti lukevia tyttöjä on yhä vähemmän.

Vuonna 2014 11 % tytöistä ja 3 % pojista kertoi lukevansa kolme tai useamman kirjan kuukaudessa (Harjunen & Rautopuro 2015, 101). Tässä arvioinnissa paljon kirjoja lukevien tyttöjen määrä oli vähentynyt suhteessa enemmän kuin poikien, sillä kolme tai useamman kirjan kuukaudessa lukevia tyttöjä oli nyt 7 % ja poikia 2 %. Muutokset lukemisen ääripäissä ovat heikkoja signaaleja siitä, että kirjojen lukemista harrastavien nuorten määrä vähenee edelleen ja myös sukupuolten väliset erot lukijuudessa tasoittuvat hieman.

Vaikka säännöllisesti eli ainakin yhden kirjan kuukaudessa luki vain noin 40 % yhdeksäsluokkalaisista, lukeminen oli kuitenkin kyselyn mukaan enemmistölle oppilaista mieluisaa (Luen mielelläni erilaisia tekstejä, täysin samaa mieltä ja jonkin verran samaa mieltä 53 %, N = 3013). Tämä kuvanee lukuharrastukseen käytössä olevan ajan niukkuutta muun mediankäytön keskellä mutta myös lukuharrastuksen vakiintumattomuutta. Lukukokemusten vähyydestä ja epämääräisyydestä kertonee se, että miltei joka viides oppilas (19 %, N = 1084) oli lukemisen mieluisuudesta epävarma tai heillä ei ollut selkeää käsitystä asiasta.



Lukukokemusten vähyydestä ja epämääräisyydestä kertonee se, että miltei joka viides oppilas oli lukemisen mieluisuudesta epävarma tai heillä ei ollut selkeää käsitystä asiasta.

Suomen kielen
ja kirjallisuuden
opiskelu ja
opettaminen

6

Oppilaiden enemmistön mukaan suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla on ollut hyvä työrauha. Sen sijaan vanhempien tuki koulunkäyntiin vaihteli paljon oppilaiden kokemana.

Painettu oppikirja oli osalle opettajista tärkeä oppimateriaali, osalle ei ollenkaan tärkeä. Opetuksen resursseista oli tarjolla eniten it-laitteita ja -ohjelmia, tukea niiden käyttöön sekä kunnan kirjastopalveluja. Opettajat tekivät runsaasti monenlaista yhteistyötä oman oppiaineen kollegojen kanssa. Opettajat olivat käyneet eniten lyhytkestoisissa täydennyskoulutuksissa. Koulutuksen määrä oli hienoisessa yhteydessä oppilaiden arvioinnissa osoittamaan osaamiseen.

Oppilaat pohtivat arvioinnin yhteydessä digitehtävien mielekkyyttä ja mahdollisuuksia oppiaineen opiskelussa eri kannoilta. Opettajat puolestaan tarkastelivat arviointitehtävien kautta oppilaidensa oppimista ja pohtivat opetuksensa kehittämistä.

Tässä luvussa käsitellään suomen kielen ja kirjallisuuden oppimista, opiskelua ja opettamista oppimistulosarvioinnin kyselyjen pohjalta. Kyselyyn vastasi osana arviointia 5656 oppilasta. Opettajakyselyyn vastasi puolestaan 156 opettajaa. Kyselyn tuloksia on otettu huomioon osin jo aiemmissa luvuissa (3.1, 3.2, 5), joten tässä luvussa nostetaan tiiviisti esiin joitakin aiemmin tarkastelemattomia asioita.

Oppiaineen opiskelu

Yhdeksäsluokkalaiset olivat keskimäärin sitä mieltä, että suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla on ollut hyvä työrauha. Väitteen ”Luokassani on hyvä työrauha” kanssa oli täysin tai jonkin verran samaa mieltä 64 % oppilaista. Tosin miltei neljäsosa oppilaista ilmoitti olevansa jonkin verran tai täysin eri mieltä hyvästä työrauhasta suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla.

Vanhempien tuki koulunkäyntiin vaihteli nuorten kokemana paljon. Oppilaat ottivat kantaa väitteeseen ”Vanhempani ovat kiinnostuneita koulunkäynnistäni”. 68 % yhdeksäsluokkalaisista koki, että vanhemmat olivat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Toisaalta 6 % oppilaista oli täysin tai jonkin verran eri mieltä siitä, että vanhempia kiinnosti heidän koulunkäyntinsä. Oppilaiden kokemus vanhempien tuesta oli kuitenkin lisääntynyt vuodesta 2014, jolloin noin 55 % oppilaista koki, että vanhemmat olivat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. (Harjunen & Rautopuro 2015, 107.)

Opetuksen resurssit

Painetun oppikirjan tärkeys oppimateriaalina jakoi suomen kielen ja kirjallisuuden opettajia. Väitteen ”Painettu oppikirja on tärkein oppimateriaali äidinkielessä ja kirjallisuudessa” suhteen täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli yli puolet opettajista (52 %). Toisaalta 43 % opettajista oli täysin tai jokseenkin eri mieltä oppikirjan asemasta tärkeimpänä oppimateriaalina.



Painetun oppikirjan tärkeys oppimateriaalina jakoi suomen kielen ja kirjallisuuden opettajia.

Opettajat määrittivät heille tarjolla olevia opetuksen resursseja kattavan luettelon perusteella (onko jotakin resurssia tarjolla vai ei, kokeeko sitä tarvitsevansa vai ei). Opetuksen resursseista oli opettajille eniten tarjolla it-laitteita (99 % opettajista) ja sovelluksia (91 %) sekä tukea niiden käyttöön (82 %) ja kunnan kirjastopalveluja (82 %). Opettajat kaipasivat lisää teatteri- ja elokuva-käyntejä (48 %), kouluvierailijoita (41 %) sekä toimivaa koulukirjastoa (31 %).

Enemmistössä kouluista (62 %) oppilaille tarjottiin suomen kielen ja kirjallisuuden valinnaisia opintoja, eniten ilmaisutaidosta. Kirjallisuus- ja elokuva-aiheisia opintoja järjestettiin vain harvoissa kouluissa.

Opettajien yhteistyö ja kouluttautuminen

Yhteistyötä suomen kielen ja kirjallisuuden kollegojen kanssa tehtiin taajaan: kolmannes opettajista viikoittain ja viidennes päivittäin. Yleisin yhteistyön muoto oli opetuksen suunnittelu. Noin 80 % opettajista, joilla oli ainakin yksi oman oppiaineen kollega, sopivat esimerkiksi aikataulutuksesta tai rakensivat opetussisältöjä yhdessä. Suosittuja yhteistyön muotoja olivat myös kokeiden, tehtävien tai oppimateriaalien jakaminen sekä yhteistyö arvioinnissa. Yhteisopettajuutta toteutti 11 % opettajista ja oppilaiden joustavaa ryhmittelyä kollegan kanssa 9 %.

Opettajilta kysyttiin myös täydennyskoulutukseen osallistumisen määrää kolmen viime vuoden aikana VES-päivien lisäksi. Valtaosa (84 %) suomen kielen ja kirjallisuuden opettajista oli osallistunut muuhunkin kuin VES-täydennyskoulutukseen. Koulutukset olivat pääosin lyhytkestoisia, eivätkä opettajien tarpeet vastanneet suoraan koulutuksia, joihin he olivat osallistuneet. Yli puolet opettajista koki tarvitsevansa koulutusta oppimisvaikeuksiin sekä opetuksen yksilöllistämiseen ja eriyttämiseen suomen kielessä ja kirjallisuudessa. Reilu kolmasosa opettajista oli kiinnostunut puolestaan tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön, luetun ymmärtämiseen ja lukustrategioihin sekä tekstien tuottamiseen liittyvästä koulutuksesta.



Opettajien tarpeet eivät vastanneet suoraan koulutuksia, joihin he olivat osallistuneet.

Opettajia koskevista taustamuuttujista ainoastaan opettajan osallistumisella täydennyskoulutukseen oli heikko yhteys oppilaiden arviointitulokseen. Esimerkiksi 7–8 päivää täydennyskoulutukseen osallistuneiden opettajien oppilaiden arviointitulokset olivat keskimäärin 0,3 arvosanaa paremmat kuin niiden opettajien oppilailla, jotka eivät olleet osallistuneet täydennyskoulutukseen lainkaan. Opettajien täydennyskoulutukseen osallistuminen kuitenkin selitti vain 0,5 % arviointitulosten kokonaishajonnasta.

Oppimistulosarvioinnin pedagoginen vaikuttavuus

Kehittävän arvioinnin hengessä (Moitus & Kamppi 2020) tällä oppimistulosarvioinnilla tavoiteltiin myös pedagogista vaikuttavuutta. Tehtävistä pyrittiin koostamaan sellainen oppimisen ympäristö, joka tarjoaisi yhdeksäsluokkalaiselle mielekkään tavan osoittaa taitojaan ja oppimaansa sekä oppia lisää. Lisäksi tehtävillä pyrittiin tarjoamaan suomen kielen ja kirjallisuuden opettajille ideoita opetuksensa kehittämiseen. Seuraavaksi tarkastellaan arvioinnin vaikuttavuutta oppilas- ja opettajapalautteen pohjalta.

Oppilaat pitivät kirjoitustehtäviä yleisesti mielekkäinä, ja suuri osa oppilaista piti niitä myös vaativina.

Kirjoitustehtäviä oli kiinnostavaa tehdä ja digitaalinen järjestelmä toimi mielestäni hyvin. (oppilaspalaute, osa 1)

Tehtävien yhteiskunnallinen näkökulma ei kuitenkaan miellyttänyt kaikkia. Lisäksi kirjoitustehtävien katsottiin luonnehtivan kaiken kaikkiaan suomen kielen ja kirjallisuuden ”tylsää” oppimäärää ja sen opiskelua:

Kirjoitustehtävä oli tylsä mutta ymmärrettävä, koska kyseessä on äidinkieli. Tehtävä olivat yllättävän helppoja. (oppilaspalaute, osa 1)

Valtaosa oppilaista arvosti digitaalista arviointijärjestelmää.

Mielestäni digitaalinen järjestelmä toimi hyvin, eikä sen kanssa ollut ongelmia. Sivusto on selkeä ja helppokäyttöinen. Taustakysymyksiin oli hieman hankala vastata, mutta yritin välttää neutraaleja vastauksia. Ensimmäisen kirjoitustehtävän ohjeita oli mielestäni hieman vaikea ymmärtää. Kaikin puolin koe oli mielestäni vaikeustasoltaan sopiva, eikä tilanne ollut ollut yhtä stressaava kuin oletin. Koeympäristö oli kaikin puolin kiva. (oppilaspalaute, osa 1)

Osalle oppilaista digitaalinen arviointi oli selvästi uutta ja erilaista:

Oli kivaa tehdä välillä jotain erilaista. (oppilaspalaute, osa 1)



Osalle oppilaista digitaalinen arviointi oli selvästi uutta ja erilaista.

Oli myös niitä oppilaita, joille digitaalinen arviointi ei sopinut, vaikka viestintäteknologian käyttö on mainittu suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa yhtenä oppiaineen sisältönä:

Minä vihaan kirjoittaa tietokoneella. (oppilaspalaute, osa 1)

Kokemukset erityisesti muista tehtävistä (osa 2) kuin pitkistä kirjoitustehtävistä vaihtelivat paljon. Yhtäältä tehtävistä pidettiin ja ne koettiin helpoiksi ja monipuolisiksi. Tehtävistä oli myös koettu opitun jotakin uutta.

Tehtävät olivat kivoja ja tarpeeksi haasteellisia. Järjestelmä oli selkeä ja toimi hyvin. (oppilaspalaute, osa 2)

Ihan ok tehtäviä, toinen osa oli parempia. Tehtävät oli selkeitä ja niihin oli helppo vastata. (oppilaspalaute, osa 2)

Tehtävät olivat monipuolisia ja niihin sai keskittyä tarkkaan. (oppilaspalaute, osa 2)

Osa oppilaista piti tehtäviä kuitenkin vaikeina ja tylsinä. Erityisesti arvioinnin työläys aiheutti negatiivisia tuntemuksia.

Tehtävät olivat mielestäni tylsiä. (oppilaspalaute, osa 2)

Tehtävät olivat parempia kuin ensimmäisessä osassa, mutta hieman liian vaikeita itselleni. Pidin kokeen digitaalisesta järjestelmästä. (oppilaspalaute, osa 2)

Tehtävänannot olivat vaikeita osalle oppilaista esimerkiksi luetun ymmärtämisen haasteiden vuoksi:

Tehtävät olisivat voineet olla ehkä hieman helpompia ja ne oltaisiin voitu selittää selkeämmin. (oppilaspalaute, osa 2)

Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti myös opettajilta kysyttiin ideoita ja käsityksiä siitä, miten he voisivat kehittää opetustaan oppimistulosten arvioinnin pohjalta. Noin 80 % opettajista oli löytänyt arvioinnin pohjalta opetustaan kehittäviä asioita. Noin 10 % opettajista ei puolestaan tiennyt, miten voisi arviointia hyödyntää, ja toiset 10 % ei osannut sanoa, sillä he eivät olleet tutustuneet arviointiin kokonaisuudessaan.

Opettajat olivat pohtineet oppilaidensa oppimista ja opetuksen kehittämistä monipuolisesti useasta eri suunnasta (ks. taulukko 36), kuten monilukutaidon ja kirjoittamisen opetusta, oppilasarviointia, oppimistehtävien suunnittelua, jatkuvaa oppimista, opetussuunnitelman soveltamista ja yhteisöllistä opetuksen kehittämistä.

TAULUKKO 36. Opettajien pedagogiset oivallukset opetuksensa kehittämiseksi arvioinnin pohjalta

Opetuksen kehittämisen alue	Opettajien pedagogiset oivallukset
Monilukutaitojen opetus	Huomiota tekstivalintoihin: monimediaiset tekstit ja myös lyhyet tekstit opetukseen mukaan Yhteistyö median kanssa: autenttisten mediatekstien kommentointi Monilukutaitojen opetuksen painotukset ja sisällöt: tekstilajipiirteiden analysointi, mainoksen opettaminen ja kontekstuaalinen luenta
Kirjoittamisen opetus	Kirjoittamisen koko prosessin harjoittelu, erityisesti tekstin jäsentäminen ja suunnittelu Yleiskielen normien harjoittelu Ymmärrettävän tekstin laatiminen Tekstin tuottamisen sujuvoittaminen: lyhyiden tekstien laatiminen, aikaraamissa kirjoittaminen sekä tekstin tuottamisen täsmäharjoittelu ja -ohjeet siihen
Oppilasarviointi	Tekstien kriteeripohjainen arviointi Omien kriteeristöjen rakentelu ja muokkaaminen Tehtäviin vastaamisen harjoittelu, esimerkiksi tehtävänannon lukeminen ja noudattaminen Mahdollisuus näyttää osaamistaan eri tavoin
Oppimistehtävien suunnittelu	Tekstin tuottaminen koneella Tehtävien lyhyys ja ohjeistusten täsmällisyys
Jatkuvan oppimisen näkökulma	Motivaation, sinnikkyuden ja itsearvioinnin merkitys oppimiselle Työskentelytaidot osana suomen kielen ja kirjallisuuden opetusta Motivoitumattomien opiskeluun ratkaisu ”pikaharjoituksista” ja oppimisen selkeästä tavoitteellistamisesta
Opetussuunnitelman mukainen opetus	Arviointitehtävät peilina opettajan pedagogisille ratkaisuille Uudet ideat opetussuunnitelman soveltamiseen, erityisesti monilukutaidon harjoitteluun
Yhteisöllinen opetuksen kehittäminen	Yhteinen kehittämispuhe ja -työ kouluissa lisääntynyt arvioinnin myötä Pedagogiikan arviointi: oman tai yhdessä luodun pedagogisen linjan pohtiminen, varmennuksen hakeminen sille

Opettajat olivat havainnoineet oppilaidensa oppimista ja opiskelua hyvinkin tarkasti arvioinnin myötä:

Kirjoittamisen perustaidot kaipaavat selvästi edelleenkin lisää harjoitusta.

Havainnot olivat synnyttäneet ideoita opetuksen kehittämiseen:

Teetän jatkossa kirjallisia töitä myös kokeenomaisesti, koska oppilaat saivat aikaan hyviä tekstejä rajallisessa aikataulussa ja rajoitetuin sanamäärin. Turha haahuilu ja tuskailu jää vähemmälle.

Selkeät pisteytyskriteerit ovat hyvä asia: jos kaikkiin arvioitaviin tehtäviin jaksaisi kirjoittaa selkeät kriteerit pisteytykselle, auttaisi se numeroiden antamisessa jatkossa.

Opettaa ja kannustaa oppilaita sitkeyteen varsinkin kirjoitustehtävissä. Korostaa sitä, että tehtävänanto pitää lukea huolella!

Ajatukset opettajien yhteistyöstä ja opetuksen kehittämisestä nousivat vahvasti esiin:

Aiomme pyrkiä käyttämään anonyymiä arviointia myös koulumme sisällä ja lisätä yhteistyötä opettajien välillä arviointiin liittyen (esim. kurssin töitä arvioidaan ”ristiin”, tai yksi opettaja korjaa kaikkien ysien TET-raportit tms.)

On kiva huomata, että asiat joita käymme koulussa läpi, tulevat eteen tällaisessa valtakunnallisessa tehtävässä. Tämä antoi tukea omalle työlle ja lisäksi ideoita tulevia vuosia varten.

Kielelliset taidot murroksessa



Kielenkäytön ja viestinnän ympäristöt ja välineet alkoivat muuttua rajusti viime vuosituhatlupussa. Tämäkin muutos on kuitenkin vain jatkumoa viestinnän muotojen ja merkitysten välittämisen pitkälle kehityskaarelle. Lukemisen, kirjoittamisen ja vuorovaikutuksen taidot ovat digitalisaation myötä yhtäältä eriytyneet ja hienojakoistuneet, toisaalta geneeristyneet käytäntöiden ja välineiden jatkuvasti muuttuessa (ks. Leu ym. 2017). Taidot kiinnittyvät kielenkäytön ympäristöihin sekä tulkinnan ja tuottamisen prosesseihin ja tavoitteisiin entistä kiinteämmin. Ne ovat yhtäältä lokaaleja ja tilannesidonnaisia, toisaalta laaja-alaisia ja sovellettavia, kuten ongelmanratkaisutaidot. Näin taidot määrittyvät ennemminkin sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden kuin yksilön kognitiivisten toimintojen kautta.

Kielellinen osaaminen ja taitojen kehittäminen liittyvät yhä selvemmin yksilön identiteettityöhön ja yhteisöissä toimimiseen. Myös kieli-ideologiset juonteet, kuten teksteillä toimimiseen liittyvä vallankäyttö, rakentuvat osaksi tekstien tuottamista ja tulkintaa. Kieli ei ole vain kieltä ja tekstit tekstejä, vaan niistä ja niiden varassa rakentuu valtaa ja vallankäytön rakenteita eri puolilla yhteiskuntaa aina luokkahuoneista hallinnolliseen ja poliittiseen päätöksentekoon. (Lankshear & Knobel 2013; Saarinen, Nuolijärvi, Pöyhönen & Kangasvieri 2019.)

Muutokset kielellisten taitojen hahmottamisessa vaikuttavat koulutukseen ja oppimiseen. Näyttääkin siltä, että kieliaineiden oppimistulosten arvioinnin haasteet ovat samat kuin opetussuunnitelman laatijoilla: Millaisen taitokäsityksen tai -käsitysten pohjalta lukemisen, kirjoittamisen ja vuorovaikutuksen pedagogiikkaa voi tarkastella? Millaisia kielellisen toiminnan ympäristöjä ja tehtäviä arviointiin pitäisi rakentaa, jotta oppilaat voisivat tuoda tulkitsemisen ja tuottamisen osaamistaan monipuolisesti esiin? Millaisten tehtävien avulla kielellisten ilmiöiden hahmottamista, kriittistä, arvottavaa otetta kieleen ja innovatiivista käyttöä voisi seurata? Miten mitata näitä taitoja esimerkiksi digitaalisella arviointialustalla?

Työelämässä tarvittavat teksteillä työskentelyn taidot näyttävät suuntaa myös koulutuksessa opiskeltaville ja tuettaville taidoille (Leu ym. 2017). Teksteillä työskentelyn taidot ovat osa tietotyötä. Ne ovat luonteeltaan prosessimaisia eli etenevät sarjassa ja vaikuttavat toisiinsa. Työskentely on lähtökohtaisesti vuorovaikutteista ja vaatii eri osapuolten huomioon ottoa ja ajantasaisia

vuorovaikutusta. Taidot kuvataan myös uudistuviksi, eli yhteisö arvioi toimiensa pätevyyttä ja pyrkii havaintojen pohjalta kehittämään tekstuaalisia käytänteitään. (Leu ym. 2017.) Yhteisöllistä tiedon muodostusta edistäviä tekstitaitoja kehitetään kokonaisvaltaisesti. Koulussa tämä merkitsee esimerkiksi liikkumista yli oppiainerajojen ja huomion kiinnittämistä ilmiöihin ja kokonaisuuksiin pikemmin kuin oppisisältöihin. Vuoden 2014 opetussuunnitelman monialaiset oppimiskokonaisuudet (POPS 2014, 26–29, 31–32) ovat oiva keino toteuttaa prosessimaisia teksteillä työskentelyn taitoja.

Tässä oppimistulosten arvioinnissa päästiin uudistuvien kielellisten taitojen mittaamiseen esimerkiksi seuraavin tavoin:

- **Ongelmanratkaisun ja argumentoinnin taidot:** Kantaa ottavan tekstin kirjoittaminen edellytti ongelmanratkaisua omassa elinympäristössä. Oppilas pystyi itse määrittämään ratkaistavan ongelman konkreetiksi tai periaatteellisemmaksi ja perustelemaan ratkaisunsa valintansa perusteella.
- **Oman ajattelun sekä toiminnan erittelyn ja arvioinnin taidot** (reflektointi): Pohtiva kirjoitustehtävä edellytti oman ajattelun ja toiminnan arviointia tekstien tuottamisessa. Oman kirjoittajuuden tarkastelu on taito, jonka varassa tekstien tuottaminen kehittyy. Kun oppilas pystyy erittelemään tuottamaansa tekstiä, sen tekemisen vaiheita ja suhdettaan kirjoittamiseen, hänelle avautuu mahdollisuus kehittää taitojaan ja sopeuttaa toimintaansa joustavasti eri tarkoituksiin yhä uusissa toimintaympäristöissä.
- **Tekstien tulkittamisen taidot** (kielenkäyttötilanne ja kontekstuaaliset merkitykset): Kuvaa ja sanaa yhdistäviin teksteihin laadittiin laajasti erityyppisiä tekstien piirteitä analysoivia tehtäviä. Tehtävissä pyrittiin esimerkiksi sovittamaan kuvallisia ja sanallisia merkityksiä yhteen ja suhteuttamaan tekstien piirteitä niiden funktioon.
- **Näkemyksen vertailun ja suhteuttamisen taidot:** Dialogisia, vuorovaikutuksen varaan rakentuvia mediatekstejä tulkittiin osallistujien puheenvuorojen sisältöjä ja tarkoituksia erittelemällä ja suhteuttamalla niitä toisiinsa.
- **Kielellisen päättelyn taidot:** Arviointiin sisällytettiin monipuolisesti tehtäviä sanastosta, kielimuodoista ja kielellisistä valinnoista.
- **Eläytyvän lukemisen taidot:** Arviointiin sisällytettiin kaunokirjallisuuden tulkintaan ohjaavia tehtäviä. Sekä fiktiivisissä että mediateksteissä oli kielikuvien tulkintaa edellyttäviä tehtäviä.



Tässä oppimistulosten arvioinnissa päästiin uudistuvien kielellisten taitojen mittaamiseen.

Tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taidot uudistuvat toimintaympäristöjen muuttuessa. Näin ollen myös lukemisen ja kirjoittamisen arvioinnin on perustuttava taitoajatteluun, ei niinkään yksittäisiin tehtäviin. Leu ym. (2017) määrittelevät uudet lukemisen ja kirjoittamisen taidot (new literacies) nimenomaan teknologian ja toimintaympäristöjen vuoropuhelun pohjalta muodostuviksi. Taidoiksi hahmottuvat tällöin toimijan itseohjautuvuus, analyyttinen ote toimintaan ja kriittisyys toimintaa läpäisevänä periaatteena. Taidot ovat selvästi geneerisiä eli sovitettavissa toimintaan ylipäänsä eikä vain tietyn tehtävän läpivientiin. Tällaiset uudet lukemisen ja kirjoittamisen taidot edellyttävät dynaamista ja kokonaisvaltaista arviointiotetta.

Arvioinnin luotettavuus

8

Arvioinnin luotettavuuteen kiinnitettiin huomiota suunnittelun, toteutuksen, aineiston analysoinnin ja tulosten koostamisen aikana. Arviointitehtävien ja -kriteerien laatimisessa sekä osin esikokeilussa ja sensoroinnissa käytettiin apuna asiantuntijaryhmää, mikä vaikutti sisäiseen validiteettiin. Eri sisältöalueiden asiantuntijoista koostunut ryhmä oli mukana tehtävien laadinnassa ja arviointitoiminnassa koko ajan. Se kommentoi myös tehtävien toimivuutta, arvioinnin tulosten pohjalta laadittavia kehittämissuosituksia ja antoi palautetta arvioinnin kehittämiseksi.

Myös arvioinnin rakenteessa varmistettiin sisäinen validiteetti. Esimerkiksi asenneväittämiin vastattiin ennen varsinaisia tehtäviä osassa 1. Oppilaiden asenteisiin oppiainetta kohtaan olisivat saattaneet vaikuttaa juuri tehdyt arviointitehtävät: niiden motivoivuus ja koettu suoriutuminen.

Ennen varsinaisia analyyseja arviointiaineistosta poistettiin virheelliset havaintoarvot, joita olivat esimerkiksi opettajien luomat testitunnukset ja aineistoon ennen arviointia luodut varatunnukset. Samalla tarkistettiin, että sähköisen järjestelmän tuottama automaattinen pisteytys oli toteutunut oikein. Opettajien pisteyttämät vastaukset sensoroitiin, ja tilastollisten menetelmien perusteella pisteytyksen yhdenmukaisuus todettiin vähintään kohtuulliseksi.

Tehtävien toimivuutta tarkasteltiin klassisten osioanalyysien ja IRT-analyysien avulla ja heikosti toimineet seitsemän osiota poistettiin lopullisissa analyyseissa käytettyjen tehtävien joukosta. Analyyseissa käytettyjen tehtäväsarjojen reliabiliteetit (Cronbachin alfa) esitetään sisältöalueittain taulukossa 37.

TAULUKKO 37. Arviointitehtävien reliabiliteetit suomen kielen ja kirjallisuuden eri sisältöalueilla

	Reliabiliteetti	Osioiden lkm.	Maksimipistemäärä
Monimediaiset tekstit	0,81	13	35
Kaunokirjallisuus	0,69	8	20
Tekstien tuottaminen	0,77	2	28
Kielitieto	0,72	9	20

Arvioinnin otos oli alueellisesti kattava ja tasapainoinen. Lapin AVI-alueelta valittiin oppilaita otantaan suhteellisesti enemmän kuin muilta alueilta, sillä muuten Lapin oppilasmäärä olisi jäänyt pieneksi ja aluetta koskevat tilastolliset analyysit olisivat olleet huomattavan epätarkkoja. Aineiston analysoimisessa käytettiin myös painokertoimia, jotta Lapin oppilaiden yliedustus ja Itä-Suomen oppilaiden hienoinen aliedustus tulisivat huomioiduksi tuloksissa.

Aineistojen analysoimisessa käytettiin monipuolisesti edistyneitä tilastollisia menetelmiä. Käytetyt menetelmät on selostettu yksityiskohtaisesti ja läpinäkyvästi erillisessä dokumentissa (Marjanen 2020).

Kielitaidon arviointia luonnehditaan autenttiseksi silloin, kun se kohdentuu kielenkäytön keskeisiin tarpeisiin yksilön ja yhteiskunnan kannalta sekä perustuu arvioitavan suorituksen ja tosielämän suorituksen samankaltaisuuteen. Arvioinnin autenttisuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi seuraaviin seikkoihin: oppijan aktiivinen rooli arviointitilanteessa, tehtävien muoto ja sisältö suhteessa oppijan kokemusmaailmaan, tehtävien yhteys arkielämän kielenkäyttötilanteisiin, tehtäviin liitettävien tekstien tuttuus, yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen ohjaavat tehtävät sekä opettajan tai muun arvioijan rooli arvioinnin toteuttamisessa. (Nyman 2015). Parhaimmillaan näiden autenttisen arvioinnin periaatteiden noudattaminen tukee oppimista, sillä oppijalle on mahdollista syntyä kokemus omistajuudesta, johon liittyy positiivisia tunteita ja myönteistä vuorovaikutusta (Rourke & Coleman 2011). Oppimistulosten arviointia säätelevät kuitenkin monet reunaehdot koulujen laitekannasta ja arviointiin käytettävästä ajasta arviointijärjestelmän kehittyneisyyteen. Autenttiseen arviointiin liittyvät asiat voitiin ottaa tässä oppimistulosten arvioinnissa huomioon tehtävien laadinnassa, tehtäviin liittyvissä materiaaleissa sekä osin arviointialustan toiminnoissa ja ulkoasussa. Kaiken kaikkiaan arviointiin pyrittiin rakentamaan autenttisuutta monipuolisten, monimediaisiin teksteihin kiinnittyvien tehtävien avulla.

Opettajat toivat esiin käsityksiään arvioinnin luotettavuudesta kyselyssä ja palautteessa. Arvioinnin toteuttaminen oli opettajien kokemusten mukaan onnistunut erittäin hyvin. Arvioinnin toteuttamista piti onnistuneena 85 % opettajista ohjeiden osalta, 67 % opettajista yhteydenpidon osalta ja 74 % aikataulujen osalta. Lisäksi 81 % opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden oli helppo käyttää arviointialustaa. Opettajat kokivat kirjoitustehtävien mitanseen luotettavasti oppilaiden taitoja, sillä kolme neljäsosaa opettajista katsoi tehtävistä saatujen pistemäärien vastanneen oppilaiden tekstien tuottamisen taitoja. Myös se, että oppilaiden päättöarvosanojen ja arvioinnin kokonaistuloksen välinen korrelaatio oli jopa 0,84 kertoo osaltaan siitä, että arvioinnissa onnistuttiin mittaamaan oikeita asioita.



Oppilaiden päättöarvosanojen ja arvioinnin kokonaistuloksen välinen korrelaatio oli 0,84.

Toisaalta usea opettaja oli sitä mieltä, että oppilaat eivät olleet motivoituneet tekemään tehtäviä ja näin kyenneet osoittamaan osaamistaan. Esimerkiksi poikien keskimääräisesti heikompi menestyminen arvioinnissa saattoi johtua osaltaan siitä, että he eivät tuoneet osaamistaan arviointitilanteessa esiin. Pojat käyttivät arvioinnin tehtävien tekemiseen vähemmän aikaa kuin tytöt (luku 3.4). Lisäksi he kirjoittivat lyhyempiä tekstejä (luku 3.4).

Oppilailla oli mahdollisuus antaa avointa palautetta arvioinnin molempien osien päätteeksi. 90 % oppilaista ilmoitti, että osan 1 taustakyselyn ja kirjoitustehtävien tekemiseen oli ollut riittävästi aikaa (90 min). Ajankäyttöä kommentoineet mainitsivat, että arviointitehtävien näkeminen kokonaisuudessaan olisi helpottanut ajankäytön arviointia. Oppilaat pitivät arvioinnin sähköistä alustaa pääosin onnistuneena: se oli helppokäyttöinen ja selkeä, eikä sen käytössä ilmennyt suuria ongelmia. Pieni osa oppilaista toivoi kuitenkin mahdollisuutta tehdä arviointi vaihtoehtoisesti paperille. Syiksi mainittiin koulujen heikko laite- ja verkkokanta, digialustan aiheuttama fyysinen oireilu ja omat mieltymykset.

Arviointiin osallistuneilta oppilailta kysyttiin heidän mieltymyksiään lukea ja kirjoittaa joko perinteisesti tai sähköisten välineiden avulla (taulukko 38). Vastaukset osoittivat, että sekä lukemisen että kirjoittamisen käytänteet ja tottumukset ovat oppilailla vähittäisessä muutoksessa myös kouluympäristössä. Yhdeksäsluokkalaista noin puolet kertoi tulkitsevansa ja tuottavansa tekstejä yhtä mieluusti sekä sähköisinä että paperisina. 38 %:lla oppilaista pitkien tekstien lukeminen on edelleen mieluisampaa perinteisesti paperilta kuin näytöltä (16 %). Kuitenkin kirjoittaminen sujui hieman useammalla mieluummin tietokoneella (25 %) kuin kynällä (22 %).

TAULUKKO 38. Yhdeksäsluokkalaisten mieltymykset lukea ja kirjoittaa perinteisesti tai sähköisten välineiden avulla

Miten kirjoitat koulussa mieluiten?	kynällä ja paperilla	tietokoneella	molemmat käyvät
	22 % (1222)	25 % (1403)	54 % (3025)
Mistä luet pitkiä tekstejä mieluiten?	paperilta	tietokoneen tai tabletin näytöltä	molemmat käyvät
	38 % (2173)	16 % (915)	45 % (2554)

Digitaalinen alusta oli käytössä suomen kielen ja kirjallisuuden kansallisessa arvioinnissa nyt ensimmäistä kertaa. Vuoden 2014 arvioinnissa sähköinen tekstien tuottaminen ja kielitieto olivat mukana osassa otoskouluista. Digitaalinen järjestelmä saattoi vaikuttaa tämän arvioinnin tuloksiin, sillä tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen prosessit ovat digialustalla erilaisia kuin paperisina, ja digitekstin muoto vaikuttaa tulkintaan huomattavasti (ks. Lenhard, Schroeders & Lenhard 2017). Esimerkiksi perinteinen luetun ymmärtäminen onnistuu tutkimusten mukaan paremmin, jos lukijalla on käytössään painettu teksti. Tämän arvioinnin tehtävissä edellytettiin monentasoista ymmärtämistä, kuten sisältöjen poimimista, yhdistelyä, suhteuttamista ja kontekstuaalista tulkintaa, joten tekstin muoto saattoi vaikuttaa tekstien tulkitsemisen tuloksiin. (Lenhard, Schroeders & Lenhard 2017.) Myös fyysinen kokemus painetusta tekstistä vaikuttaa

lukemisen prosessiin (Salmerón, Gil & Bråten 2017). Koska lukijuus eriytyy yksilöittäin, myös kokemus tekstistä ja sen ymmärtämisestä on oppilaskohtaista. Näin ollen arvioinnin digitaalisuus on voinut vaikuttaa voimakkaammin osaan oppilaista.



Tekstien tulkinna ja tuottamisen prosessit ovat digialustalla erilaisia kuin paperisina.

Digitaalinen arviointijärjestelmä saattaa olla myös välillisesti yhteydessä oppilaiden suoriutumiseen. Tekstin tuottaminen saattaa sujua ruudulla vaivalloisesti esimerkiksi lukivaikouden tai hahmotamisongelmien takia. Toisaalta näppäimistöllä kirjoittaminen saattaa aiheuttaa nopeatahtista tekstin tuottamista, jolloin virheiden ja ajattelun hataruuden määrä kasvaa. Monet nuoret ovat lisäksi tottuneet tuottamaan pidempiä tekstejä koulussa paperilla, ja lyhyttempoinen digikirjoittaminen kuuluu vapaa-aikaan. Leun ym. (2017) tutkimusten mukaan digitaalinen alusta saattaa kuitenkin myös auttaa heikkoja lukijoita tekstien tulkitsemisessä. Esimerkiksi tekstiyksiköiden lyhyys digiteksteissä voi auttaa hahmottamaan tekstiä. Erityisesti monimediaiset sisällöt voivat tukea heikkoa lukijaa, sillä nettisivu on oma graafinen kokonaisuutensa, ja heikot lukijat ovat monesti taitavia graafisten merkitysten tulkitsijoita.

Arvioinnin arviointi

9

Tehtävätiedon karttuessa ja digitaalisen järjestelmän kehittyessä lisääntyy myös digitaalista oppimistulosarviointia koskeva osaaminen. Tulevaisuudessa digitaalisen arvioinnin etuna voikin olla monipuolisuus osaamisen osoittamisessa, kun siihen saadaan laadittua monentyyppistä materiaalia, kuten videokuvaa sisältäviä tehtäviä, jolloin oppiaineen sisällöissä jo nyt keskeiset liikkuvan kuvan tulkinta ja vuorovaikutukseen osallistuminen mahdollistuvat. Toiveissa olisi saada tietoa myös oppilastekstien prosessoinnin kulusta sekä tekstin tuottamisen vaiheista ja niiden sujuvuudesta. Tässä arvioinnissa prosessitietoa edusti osan 2 tehtävien tekemiseen käytetty aika. Prosessitieto auttaisi hahmottamaan erityyppisten lukijoiden, kirjoittajien ja viestijöiden strategisia ratkaisuja ja tätä kautta edistämään pedagogista suunnittelua. Prosessitiedon varassa saisi hahmotettua myös perusopetuksen päättävien lukija- ja kirjoittajaprofiileja ja heidän toimintaansa tekstien parissa.

Opettajat (N = 48) kiinnittivät huomiota avoimessa palautteessaan digitaalisen arvioinnin ja sen järjestelyjen onnistuneisuuteen. Arvioinnin koettiin tukevan omaa työtä (ks. luku 6). Toisaalta opettajat kantoivat huolta erityisesti oppilaiden paneutumisesta arviointiin, sillä ”oppilaiden motivointi oli kuitenkin vaikeaa, sillä he eivät kokeneet arviointia mielekkääksi, ja osa vastasi tehtäviin hutiloiden”. Arvioinnin hyödyntämisen omassa työssä koettiin olevan hankalaa, koska opettajilla ei ollut mahdollisuutta tarkastella tehtäviä kokonaisuutena. Tämän lisäksi opettajat toivoivat selkeää linjausta siihen, miten arviointia voitaisiin käyttää osana oppilasarviointia. Arvioinnin motivoivuutta ja hyödynnettävyyttä opetuksessa voisi lisätä pidemmän määräajan avoinna oleva arviointiympäristö, josta oppilas ja opettaja saisi tiedon tietyn sisältöalueen osaamisesta välittömästi tehtävien tekemisen jälkeen. Arvioinnissa kertyneen datan voisi koota aina määrärajojen ja julkaista tietoa osaamisesta sisältöalueittain nykyistä tiheämmin.

Tehtävien tai oppilaan toiminnan autenttisuuden määrittely formaalissa arviointitilanteessa on monin tavoin rajallista ja ongelmallistakin (ks. esim. Purcell-Gates, Duke & Martineau 2007). Kun esimerkiksi kirjoittamisen taitoja tarkastellaan luokassa kirjoitetusta, annetussa aikaraamissa tuotetusta tekstistä, arvioija joutuu pohtimaan, mitä oppilaiden tuotoksista oikeastaan arvioidaan. Kohdistuvatko arviointikriteerit onnistumiseen vaaditun tekstilajin tuottamisessa tehtävänanto

ja kirjoittamisolosuhteet huomioon ottaen vai kirjoittamisen taitoihin yleisesti (ks. Weigle 2002)? Arviointi onkin väistämättä aina ratkaisujen tekemistä siitä, mikä on käytännöllistä ja oikeudenmukaista (Bachman & Palmer 2010).



Mitä oppilaiden tuotoksista oikeastaan arvioidaan?

Tehtävien laatiminen perustui suomen kielen ja kirjallisuuden päivittyvään viitekehykseen (Suomen kielen ja kirjallisuuden viitekehys 2018). Siinä määritellään oppiaineen sisältöalueet ja niihin liittyvä osaaminen oppimistulosarviointien laatimisen ja toteuttamisen näkökulmasta. Oppimistulosten arvioinnilla pitää olla yhteys sekä oppimiseen että opittuun. Hyvä arviointi rakentuu ymmärrykselle arvioitavan taidon kehittymisestä ja opetussuunnitelmasta, jonka varaan käsitys osaamisesta pohjautuu. Myös arviointikohteiden jonkinasteinen pysyvyys eri kerroilla varmistaa tulosten vertailtavuuden. (Douglas 2014.) Karvin laatima viitekehys tähtää arviointikohteiden pysyvyyteen ja jaettuun ymmärrykseen taitojen kehittymisestä. Viitekehystä päivitetään jatkossa sekä tämän raportin tuottaman tiedon että uusien perusopetuksen kriteerien pohjalta.

Kielitiedon mittaaminen jäi kapeaksi suhteutettuna opetussuunnitelman perusteiden tavoite- ja sisältökuvauksiin. Nämä kuvaukset rakentuvat kielen ilmiöiden tunnistamiselle, analysoinnille ja merkityksellistämiseksi osana kielenkäyttötilanteita ja kieliympäristöjä. Tällöin haastetaan oppilaan ajattelun taitoja laajasti, eli osaaminen kohdistuu muistamisen, ymmärtämisen, soveltamisen, analysoimisen ja arvioimisen kognitiivisiin ja sosiaalisiin prosesseihin. Kyseessä on yksilön kielitietoisuuden ilmeneminen kielenkäytön kontekstissa, mihin tässä arvioinnissa päästiin vain osittain. Kielitieto on laaja-alainen opetuksen sisältö, mikä on sen opettamisen yleinen haaste (esim. Rättyä 2017, 27–30) – ei pelkästään arvioinnin. Kielellisten ilmiöiden ymmärtämistä erilaisissa viestintäympäristöissä olisi mahdollista tarkastella esimerkiksi oppijoiden kielipuheesta: tulkituista tai tuotetuista teksteistä oppijan refleктоivan selostamisen avulla (stimulate recall -menetelmä). Tämä olisi kuitenkin aikaa ja voimavaroja edellyttävä aineiston keruutapa, joka ei toimisi sellaisenaan laajassa oppimistulosten arvioinnissa.



Arvioinnin yhteenveto

10

Yhteenvetoa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista AVI-alueittain ja sukupuolittain

Yhdeksäsluokkalaisten suomen kielen ja kirjallisuuden osaaminen oli eri AVI-alueilla tasaista, joskin Itä-Suomessa osaaminen oli hieman kansallista keskiarvoa heikompaa. Eri toimintaympäristöissä (kaupunkimaiset, taajaan asutut, maaseutumaiset kunnat) sijaitsevien koulujen oppilaat menestyivät arvioinnissa yhtäläisesti. Sen sijaan oppiaineen osaaminen on kaikilla sisältöalueilla selvästi sukupuolittunutta arviointi toisensa jälkeen. Tässä arvioinnissa osaamisero oli tyttöjen hyväksi noin yhden kouluarvosanan verran. AVI-alue ja oppilaiden sukupuoli selittivät yhteensä 16 % arvioinnin tulosten vaihtelusta. Suurin ero osaamisessa oli 1,5 kouluarvosanaa, mikä tuli esiin Itä-Suomen poikien ja Lapin tyttöjen välillä tekstien tuottamisessa.

Kaikilla AVI-alueilla tytöt olivat taitavampia tekstien tulkitsijoita kuin pojat. Sukupuolten välinen ero mediatekstien tulkittamisessa oli 0,6 kouluarvosanaa ja kirjallisuuden 0,8 arvosanaa tyttöjen hyväksi. Etelä-Suomen oppilaiden mediatekstien tulkittamisen taidot olivat kansallista keskitasoa paremmat.

Tekstien tuottamisen taidot vaihtelivat hieman eri puolilla maata, sillä Itä-Suomen oppilaiden osaaminen jäi keskimäärin kansallista keskiarvoa heikommaksi. Sukupuolten välinen ero kirjoitustaidoissa oli suuri eli yhden kouluarvosanan verran. Miltei 2/3 tytöistä saavutti arvosanaa 8 vastaavan tason, mutta pojista harvempi kuin joka kolmas. Tekstin sanamäärällä oli yhteys tyttöjen parempaan tulokseen tekstien tuottamisessa.

Kielitiedon osaaminen oli tasaista eri AVI-alueiden välillä. Sukupuolittain tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien välinen osaamisen ero oli selkeä eli 0,8 kouluarvosanaa tyttöjen hyväksi. Vähintään arvosanaa 8 vastaavan tason saavutti kielitiedossa tytöistä 60 % ja pojista 34 %.

Yhteenvetoa oppimistuloksiin vaikuttaneista taustamuuttujista

Usealla oppilaskohtaisella taustamuuttujalla oli yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen. Eniten arvioinnin tulosta selittivät huoltajien koulutus, oppilaan lukitausta, oppilaan jatkokoulutusaikeet, erikoisluokalla opiskelu ja kotikieli.

Oppilaiden asenteilla oppiainetta kohtaan oli myös vahva yhteys osaamiseen. Yhdeksäsluokkalaisten käsitykset oppiaineen hyödyllisyydestä olivat keskimäärin myönteiset mutta suhtautuminen suomen kielen ja kirjallisuuden opiskeluun neutraalia. Tyttöjen suhtautuminen oppiaineen opiskeluun oli keskimäärin myönteisempää kuin poikien.

Oppilaan kielellisiä käytänteitä kuvaavista tekijöistä lukemisharrastuksella ja kirjaston käytöllä oli positiivinen yhteys osaamiseen. Myös mediankäytön yhteys osaamiseen oli selkeä, mutta median käyttöaika ei kerryttänyt osaamista tasaisesti. Lisäksi kotitehtävien tekemisellä oli vahva yhteys osaamiseen.

Opiskelukäytänteistä oppilaan oma tavoitteenasettelu ja itsearviointi eli mahdollisuus oman oppimisprosessin ohjailuun olivat yhteydessä oppimistuloksiin. Arviointiin käytetty aika ja tuotetun tekstin sanamäärä kuvasivat sinnikkyyttä ja vaivannäköä tehtävien ratkaisemisessa. Aika selitti osan 2 arviointitehtävien tulosten vaihtelusta 25 %, sillä ajan käyttäminen arviointiin merkitsi samalla tehtäviin paneutumista ja yrittämistä. Tuotetun tekstin sanamäärä oli yhteydessä osaamisen sukupuolittuneisuuteen, sillä tytöt kirjoittivat kantaaottavaan tekstiin keskimäärin 40 sanaa enemmän kuin pojat, mikä näkyi parempana tuloksena. Kaikkiaan 67 % tyttöjen ja poikien osaamiserosta selittyi viitseliäisyydellä panostaa arviointiin (ajankäyttö ja tekstin sanamäärä), oppilaiden asenteilla, lukemisharrastuksella ja mediankäytöllä.

Suomen kielen ja kirjallisuuden osaamisessa ilmeni myös koulujen välisiä eroja. Ne selittivät arviointituloksen vaihtelusta 10 %, eli koululla oli jonkin verran merkitystä oppilaiden kielelliseen osaamiseen. Myös tyttöjen ja poikien välinen arviointitulos vaihteli kouluittain.

Yhteenvetoa osaamisen muutoksista 2000-luvulla

Kielitiedon ja kirjallisuuden osaamisessa ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia 2000-luvulla muutaman samana toistuneen tehtävän perusteella arvioituna. Myös tyttöjen ja poikien suhteellinen osaamisero kirjoittamisessa on säilynyt keskimäärin samana koko 2000-luvun. Tytöt ovat enemmistönä taidoiltaan vahvimmissa neljänneksessä oppilaista ja pojat heikoimmassa neljänneksessä.

Oppilaiden asenteet oppiaineen opiskelua, omaa oppimista ja taitojen kehittämistä kohtaan ovat hieman myönteisemmät kuin aiemmissa suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinneissa. Lisäksi suhtautuminen kirjoittamiseen on muuttunut 2000-luvulla hieman myönteisemmäksi sekä tytöillä että pojilla.

Lukemisharrastus on jatkanut hiipumistaan yhdeksäsluokkalaisilla luettujen kirjojen määrällä mitattuna. Kirjoja lukemattomien oppilaiden osuus on kasvanut ja innokkaiden lukijoiden määrä vähentynyt.

Yhteenvetoa suomen kielen ja kirjallisuuden oppilasarvioinnista

Oppilasarvioinnin yhdenvertaisuutta on syytä kehittää edelleen. Perusopetuksen päättöarvosanat jakautuivat epätasaisesti sukupuolten välillä, ja tyttöjen ja poikien samaan arvosanaan vaadittava osaaminen vaihteli paljon tyttöjen hyväksi. Saman arviointituloksen saaneiden poikien arvosanat olivat keskimäärin 0,36 arvosanaa heikommät kuin saman tuloksen saaneiden tyttöjen. Lisäksi koulut antoivat päättöarvosanoja hyvin eri perustein. Myös ammatillisiin opintoihin ja lukioon aikovien arvosanojen määrittely kaipaa tarkastelua.



Kehittämis- suositukset

11

Kasvattajat

Sekä kotona että koulussa on tärkeää muodostaa kielellisille taidoille juuret ja siivet. Itse-ilmaisu, vuorovaikutus sekä taito havainnoida kieltä kehittyvät koko eliniän. Kaikenlainen omaehtoinen kielellinen toiminta, joka on mieluisaa ja johon kasvetaan varhaisvuosista lähtien, tukee suomen kielen ja kirjallisuuden osaamista. Lukemisharrastuksen kehittäminen vauva-ajasta lähtien, rakentava vuorovaikutusilmapiiri, sinnikkyys kielellisten taitojen harjoittelussa, mielekkäät, motivoivat tehtävät ja oppimisympäristöt sekä tarvittava tuki kotoa ja koulusta ovat avaimia kielellisen osaamisen kartuttamiseen. Luetaan yhdessä ja keskustellaan luetusta. Tuodaan esiin lasten, nuorten ja aikuisten omaa lukemisharrastusta ja lukijahistoriaa: Millaisista kirjoista kukin on pitänyt lapsena ja nuorena? Miksi juuri näistä kirjoista? Mitä lukee nykyään? Miten kirjamaku ja lukeminen kehittyi ja vaihtelee eri elämänvaiheissa?

Jokaisen oppilaan kielellinen osaaminen ja vahvuuksien käyttö ansaitsevat myönteistä huomiota. Poikien ja tyttöjen päättöarvosanojen ja arvioinnin tulosten vertailu osoittaa, että poikien osaamista arvioidaan koulussa eri tavoin kuin tyttöjen. Poikien kielellinen osaaminen saattaakin olla toisenlaista kuin tyttöjen ja jäädä osittain koulussa piiloon ja arvioinnissa näkymättömiin. Järjestäkää koulussa sellaista toimintaa ja monentyyppisiä oppimisen ympäristöjä, joissa kieli-taitoiaan voi tuoda muutenkin kuin kirjallisin suorituksin ja perinteisin koulukäytäntein esiin.

Vanhempi, varhaiskasvattaja ja opettaja, sanallista lasten ja nuorten kielellistä osaamista. Auta jokaista huomaamaan jo taitamaansa ja tekemään sitä näkyväksi. Usko omaan osaamiseen edistää lukemisen, kirjoittamisen ja vuorovaikutuksen taitojen harjoittelua ja kehittämistä. Tässäkin arvioinnissa havaittiin vahva yhteys oppimistulosten ja itseä oppijana koskevien käsitysten välillä.

Opettajat

Nosta äidinkielen tärkeyttä sekä kielellisten taitojen hyötyjä monin tavoin esiin. Auta lasta ja nuorta huomaamaan, missä kaikkialla kieltä on sekä miten monin tavoin kieli näkyy elämisessä ja vaikuttaa eri tilanteissa ja ympäristöissä. Tyttöjen ja poikien välisiä osaamiseroja selittänevät osaltaan oppiaineiden statuserot, jotka näkyvät monin tavoin. Yhdeksäsluokkalaisten asenteet suomen kieltä ja kirjallisuutta kohtaan ovat parantuneet 2000-luvulla, mutta englantia ja matematiikkaa arvostetaan nuorten keskuudessa enemmän kuin suomen kieltä ja kirjallisuutta, ”äikkää” (Härmälä ym. 2019; Julin & Rautopuro 2016). Englanti koetaan tärkeäksi ja välttämättömäksi myös vapaa-aikana elämän eri alueilla. Tutkikaa yhdessä myös äidinkieltä ja vertaillkaa eri kieliä. Tehkää näkyväksi äidinkielen ja -kielten käyttöä, tehtäviä ja erityisyyttä eri kielten ja kielimuotojen joukossa.

Varmista, että kaikille oppilaille sukupuolesta, kielitaustasta tai harrastuneisuudesta riippumatta on opetuksessa paikkoja ilmaista itseään, kokemuksiaan ja tunteitaan. 2000-luvun lapset ja nuoret oppivat vapaa-ajallaan paljon uutta, jota koulu ja virallinen koulutusjärjestelmä eivät ota nykyisellään huomioon. Suunnittelethan erilaiset testit, arvioinnit ja arviointitilanteet siten, että oppilaat voivat tuoda niissä esiin omia kielellisiä taitojaan ja sitä, mitä ovat oppineet myös vapaa-ajallaan.

Oppilaalla on oikeus tietää, millaista osaamista kulloinkin arvioidaan ja miten osaamistaan voi osoittaa. Osaamisen kriteereitä eri oppiaineissa tarkennetaan parasta aikaa (Opetushallitus 2020). Oppilasarviointia on syytä tehdä kaikkiaan yhä näkyvämmäksi sekä oppilaille että huoltajille tarkennetuin kriteerein. Tehkää kouluissa ja oman oppiaineen sisällä yhteistyötä ja varmistakaa, että päättöarviointi perustuu yhtäläiseen kriteerien tulkintaan. Onnistumisen ja edistymisen huomaaminen jatkuvasti sekä opettajan ja vertaisten tuki innostavat oppilasta edistämään osaamistaan.

Jatketaan luetun ymmärtämisen harjoittelua vielä yläkoulussa. Luetun ymmärtämisen strategioiden harjoittelu ja lukemisen mallintaminen ovat vielä yläkoulussakin keskeisiä lukemisen opiskelun menetelmiä. Erityyppisten lukijoiden kannattaa harjoitella kohdennetusti luetun ymmärtämistä esimerkiksi digimateriaaleja hyödyntäen. Yläluokilla tulee esiin yhä uusia tekstilajeja ja kielenkäyttötilanteita, joihin on yhdessä perehdyttävä. Myös medialukutaidon taustalla ovat vankat luetun ymmärtämisen taidot (ks. Leu ym. 2017). Mediatekstien lukeminen on yhteiskunnallisen keskustelun ja kaupallisen vaikuttamisen näkökulmasta tärkeä kansalaistaito. Jos isolla osalla nuorista on hyvin heikko luetun ymmärtämisen taito vielä perusopetuksen päättövaiheessa, jää yksi perusopetuksen keskeisistä tavoitteista saavuttamatta.

Kehitelkää oppilaiden kanssa yhdessä erityyppisille lukijoille sopivia, valinnaisia lukuhaasteita. Lukemisen into lähtee oppilaiden omasta työskentelystä kirjojen parissa. Nettiyhteisöt ja kirjasto toimivat tässä opettajan ja luokkien tärkeinä kumppaneina ja samalla tieto- sekä materiaaliaväylinä kouluille.

Tehkää kieli koulussa näkyväksi. Eri oppiaineissa (tiedonalakohtaiset tekstitaidot) ja monialaisissa opinnoissa tulee näkyväksi sellaisia tekstejä ja kielenkäyttötilanteita, joihin ei opetuksessa välttämättä pysähdytä. Auta oppilaita tarkkailemaan eri oppiaineisiin ja oppimisen ympäristöi-

hin kiinnittyviä kielellisiä taitoja ja harjoittelemaan niitä. Osallista eri oppiaineiden opettajat mukaan tähän kielityöhön. Näin oppilaat saavat tilaisuuden hahmottaa opiskelua ennemmin kehittyvien taitojen ja ilmiöiden ymmärtämisen kautta kuin yksittäisinä sisältöinä, esimerkiksi mediaprojekteina.

Jokainen opettaja on kielenopettaja ja opettaa samalla ajattelua ja oppimaan oppimista. Opiskelutaidot ovat pitkälti kielellisiä ja niitä pitää harjoitella. Esimerkiksi oppilaan oma tavoitteen asettelu, itsearviointi ja kieltä koskeva ongelmanratkaisu kuuluvat jokaiseen kurssiin ja oppimiskokonaisuuteen.

Pohdi kirjoitustaitoja (tekstien tuottamisen taidot) kokonaan uusin silmin monilukutaitoajattelun kautta. Eri käyttötarkoituksiin ja ympäristöihin kuuluvat tekstit ovat yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden tuntien perusasiaa. Harjoitelkaa laatimaan eri tekstilajeja ja julkistamaan niitä monenlaisille kohderyhmille eri paikoissa. Rakentakaa monimuotoisia tekstejä netissä, monenlaisilla alustoilla ja työvälineillä; pareittain, yksin ja ryhmissä. Tutkikaa merkitysten synnyttämisen keinoja ja vaikutuksia laatimistanne teksteistä.

Yksilöllistä ja eriytä kirjoittamisen opetusta rohkeasti oppilaan taitojen ja motivaation mukaan. Osa oppilaista tarvitsee yläkoulussakin täsmäohjausta aivan perustaidoissa, kuten tekstin sisällön rakentamisessa lauseiden pohjalta. Osa oppilaista innostaa esimerkiksi ilmiöoppimiseen ja ongelmanratkaisutilanteisiin liittyvien tekstien laatiminen yhdessä muiden kanssa. Tavoitteiden selkeä määrittely ja kehitysaskeloiden seuraaminen kussakin kirjoitustilanteessa auttavat kaikäntyyppisiä kirjoittajia taitoharjoittelussa.

Rehtorit

Tehkää kielen merkitystä oppilaiden kasvussa, kehittämisessä ja oppimisessa näkyväksi koulussanne eri tavoin. Tuokaa kehittämisprojektein, haastein ja vanhempainilloissa esiin sitä, miten koko koulu lukee ja pitää huolta oppilaidensa ja henkilöstönsä kielitaidosta. Laatikaa yhteiskursseja ja opintokokonaisuuksia kieli- ja muiden aineiden yhteistyönä, jotta saatte kielen merkitystä oppimisessa näkyviin ja monentyyppisiä tekstejä ja kielenkäyttötilanteita harjoiteltavaksi. Eri oppiaineiden opettajien yhteistyö kehittää myös opettajien ammattitaitoa sekä kielellisessä ja sisältöosaamisessa että yhteisopettajuudessa ja tiimioppimisessa.

Tuokaa päättäjien tietoon kielellisen tuen tarpeita. Järjestäkää päättäjille tilaisuuksia, joissa mietitte yhdessä ratkaisuja ja rakenteita erilaisiin tukimuotoihin kunnassanne.

Opetuksen järjestäjät

Tukekaa eri tavoin tasa-arvoisen oppimisen mahdollisuuksia erityisesti niillä alueilla, joissa oppilaiden kielellisen osaamisen taso jäi keskimäärin matalaksi. Osalla yhdeksäsluokkalaisista on niin heikot kielenkäyttötaidot, että he tarvitsevat monentyyppistä tukea ja ohjausta vielä ylä-

koulussa esimerkiksi tekstien tulkitsemiseen sekä juonellisen tekstin tuottamiseen ja ajatusten ilmaisemiseen kirjallisesti. Oppimisen riittävä tuki perusopetuksessa on välttämätöntä jatko-opintoja ja yhteiskunnassa selviytymistä ajatellen.

Kehitellään kouluihin, kunnan koulujen välille sekä eri toimialoille (opetus-, kulttuuri- ja vapaa-ajan toimeen) yhteistyötä. Luokaa yhdessä joustavia rakenteita opetuksen laadun takaamiseksi, vaikka kuntien varat ovat poikkeustilanteen takia heikot. Yhteinen tahto ja monenlaiset paikalliset luovat ratkaisut mahdollistavat niukassakin taloustilanteessa opetuksen eriyttämisen ja yksilöllisen ohjauksen. Lukemisen ja kirjoittamisen tuki voi olla monimuotoista, kuten digitaalista, vaiheistettua materiaalia tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitojen harjoitteluun, resursseja media-kerhotoimintaan ja monialaisten opintojen toteuttamiseen esimerkiksi yhdessä yritysten kanssa.

Opetuksen kansallisen tason toimijat

Taataan opettajien jatkuva kouluttautuminen, sillä se on varmin keino pitää perusopetus laadukkaana ja tutkimusperustaisena. Opettajien mahdollisuus osallistua säännöllisiin ammatitaitoa ylläpitäviin ja kehittäviin koulutuksiin on taattava kansallisesti riittävin sijaisjärjestelyin ja kulukorvauksin. Opettajien omia koulutussuunnitelmia on hyvä päivittää ja niiden toteutumista seurata koulutuksen jatkuvuuden takaamiseksi.

Uudistetaan kirjoittamisen pedagogiikkaa näkemyksellisesti ja rohkeasti toimintaympäristöjen ja viestinnän muotojen uudistuessa. Sekä kirjoittamisen oppimisen tutkimus että opetus vaativat kansallista ohjelmaa: tutkimukseen perustuvaa kirjoittamisen opetuksen kehittämistä Lukuliikkeen tapaan.

Pidetään jatkuvan oppimisen näkökulmaa esillä jo varhaiskasvatuksesta lähtien oppimisen tasa-arvon toteutumiseksi. Oman toiminnan suunnittelu, johdonmukainen toteuttaminen ja arviointi ovat kaikkien koulutusasteiden tärkeitä sisältöjä. Mahdollisuuksia ja tukea oppimaan oppimiseen on tarjottava yksilön kasvun ja kehityksen eri vaiheissa. Varhaiskasvatuksessa lapsen omaa toimijuutta tuetaan kiinnittämällä huomiota laadukkaaseen vuorovaikutukseen ja sosio-emotionaalisten taitojen kehittämiseen esimerkiksi leikkikeskeisen ja taideperustaisen opetuksen keinoin. Kouluissa on puolestaan käytössä laadukkaita digitaalisia järjestelmiä, joiden kautta oppilas voi hahmottaa ja ottaa omaa oppimistaan monin tavoin haltuunsa. Perusopetuksen tehtävänä on jatkuvan oppimisen näkökulmasta tuottaa oppilaille osallisuutta, auttaa hahmottamaan omaa paikkaa yhteiskunnassa sekä mielekkyyden ja ryhmään kuulumisen tunteita (ks. Kolkka & Karjalainen 2013).

Jatketaan parhaillaan meneillään olevaa oppilasarvioinnin kehittämistä ja sen tulosten seuraamista. Perusopetuksen päättöarviointi on suomen kielessä ja kirjallisuudessa eriarvoistavaa tarkasteltiinpa sitä koulujen, sukupuolen tai perusopetuksen päättävien jatkokoulutusaikeiden perusteella. Päättöarvosanalla on erityinen merkitys nuorelle, sillä se toimii portinvartijana jatko-opintoihin, ja lisäksi sillä on vaikutusta nuoren itsetuntoon, muun muassa käsitykseen itsestä oppijana: lukijana, tekstien tuottajana ja viestijänä.

Kiinnitetään suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitteiden määrään ja laatuun erityistä huomiota uusia opetussuunnitelman perusteita laadittaessa. Oppimisen arviointi POPS14:n opetuksen tavoitteiden mukaan on vaikeata. Tavoitteita on paljon ja ne ovat osin päällekkäisiä. Oppimisen arviointi helpottuu, jos tavoitteet ilmaistaan osaamisen eikä opetuksen näkökulmasta.

Täydennyskoulutuksen järjestäjät ja oppimateriaalien tuottajat

Kuunnelkaa opettajien koulutustarpeita ja -toiveita. Järjestäkää koulutuksia, joissa opettajien on mahdollista jakaa osaamistaan ja kehittää sitä opetuskokeiluin yhdessä. Luokaa tilaisuuksia palata opettajien omiin kokeiluihin ja sovelluksiin, jotta kouluttautumisesta tulee pitkäkestoista ja opittua on mahdollista pohtia yhdessä.

Kirjoittamisen opetus kaipaa rohkeaa uudistamista myös koulutuksissa ja oppimateriaaleissa. Tarvitaan kirjoittamisen pedagogiikan kokonaisuohjelma sekä opettajankoulutusta että oppimateriaalien tuottamista varten. Kirjoittamisen taitoihin kuuluu yhtä hyvin kirjoittaja-identiteetin pohtiminen kuin yhtenäisen tekstin tuottaminen eri tarpeisiin, erilaisin välinein ja monille kohderyhmille.

Teksteillä toimiminen ja kielellinen osaaminen kuuluvat jokaisen oppiaineen tavoitteisiin ja sisältöihin. Kielitietoisien oppimisen ja tiedonalakohtaisten tekstitaitojen soveltamista ja näkyväksi tekemistä tarvitaan sekä oppimateriaaleihin että opettajien koulutukseen.

Lähteet

- Aalto, I. 2020. Yhdeksäsluokkalaiset ottavat kantaa luonnonsuojeluun ja ympäristön tilaan. Teoksessa J. Hellgren & M. Kauppinen (toim.). Jag skriver, alltså tänker jag. Perspektiv på skrivpedagogik. Kirjoitan, siis ajattelen. Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019-artikkelikokoelma>.
- Aalto, I. & Hellgren, J. 2020. Hur argumenterar niondeklassarna? Synpunkter på elevernas ställningstagande texter i den nationella utvärderingen 2019. Teoksessa J. Hellgren & M. Kauppinen (toim.). Jag skriver, alltså tänker jag. Perspektiv på skrivpedagogik. Kirjoitan, siis ajattelen. Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019-artikkelikokoelma>.
- Agresti, A. 2013. Categorical data analysis. Hoboken, NJ: Wiley-Interscience.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., Wittrock, M. C. (toim.) 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Re-vision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition. New York: Addison Wesley Longman.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. 2012. Multiple group multilevel analysis. Mplus Web Notes: No. 16. <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/webnote16.pdf>.
- Bachman, L. & Palmer, A. 2010. Language Assessment in Practice. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bollen, K. 1989. Structural equations with latent variables. New York: John Wiley.
- Boscolo, P. 2008. Writing in primary school. Teoksessa C. Bazerman (toim.) Handbook of research on writing. Mahwah, NJ: Erlbaum, 289–305.
- Chalmers, R. P. & Ng, V. 2017. Plausible-Value Imputation Statistics for Detecting Item Misfit. Applied Psychological Measurement 41, 372–387.
- Cohen, J. 1968. Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. Psychological Bulletin 70(4), 213–220.
- deAyala, R. 2009. The theory and practice of item response theory. New York: The Guildford Press.
- Douglas, D. 2014, Understanding language testing. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gustafsson, K. 2020. Hur jag tänker när jag skriver – metakognition hos skribenter i åk 9. Teoksessa J. Hellgren & M. Kauppinen (toim.). Jag skriver, alltså tänker jag. Perspektiv på skrivpedagogik. Kirjoitan, siis ajattelen. Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019-artikkelikokoelma>.

- Haapasalo, S. 1998. Aikuisen erilaisen oppijan tukeminen. Teoksessa Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö, työvoimapolitiikka, työvoiman koulutus- ja kuntoutusyksikkö, 82–89.
- 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. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hellgren, J. & Kauppinen, M. (toim./red.) 2020. Kirjoitan, siis ajattelen. Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Jag skriver, alltså tänker jag. Perspektiv på skrivpedagogik. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019-artikkelikokoelma>.
- Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. 2012. Tavoitteena sujuva lukutaito. NMI-bulletin 22(2), 18–29.
- Huot, B. & Perry, J. 2009. Toward a new understanding for classroom writing assessment. Teoksessa R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (toim.) The SAGE handbook of writing development. London: SAGE, 423–435
- Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019. A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Julin, S. & Rautopuro, J. 2016. Läksyt tekijäänsä neuvovat. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä 1998. Arviointi 1998:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, M. 2019. Millaista tietoa äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisesta oppimistulosten arviointi tuottaa? Virke 3, 4–8.
- Kauppinen, M. 2020. Opettajat pohtimassa lukiolaisten kirjoittajuutta ja sen tukemista. Mun tarina -hankkeen loppuraportti. <https://lukukeskus.fi/mun-tarina-loppuraportti/> Luettu 27.5.2020.
- Kauppinen, M. & Hankala, M. 2013. Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, & S. Routarinne (toim.), Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 213–231.
- Kauppinen, M. & Hellgren, J. 2020a. ”writing is hard .. its asking alot from mmy brain”. Students’ self-reflection of texts and text producing processes. Baltic Literacy Conference 18.1.2020, Tallinn. Osoitteessa <https://4bscl2020.ee/userfiles/bsc20/Abstract%20book%2015.01.20.pdf>.
- Kauppinen, M. & Hellgren, J. 2020b. Yhdeksäsluokkalaisten itsearviointitaidot kirjoittamisessa. Teoksessa J. Hellgren & M. Kauppinen (toim.). Jag skriver, alltså tänker jag. Perspektiv på skrivpedagogik. Kirjoitan, siis ajattelen. Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019-artikkelikokoelma>.
- Kolkka, M. & Karjalainen, A. L. 2013, Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Helsinki: Opetushallitus, 50–67.
- Kollanen, S. & Kauppinen, M. 2020. ”en ole hyvä kirjoittaja mutta osaan kirjoittaa ihan hyvin” – Kirjoittamiseen liittyvät tunnekokemukset perusopetuksen päättävillä oppilaille. Teoksessa J. Hellgren & M. Kauppinen (toim.). Jag skriver, alltså tänker jag. Perspektiv på skrivpedagogik. Kirjoitan, siis ajattelen. Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019-artikkelikokoelma>.

- Kouluterveyskysely 2019. Perustulokset nuoret 2017 ja 2019. Osoitteessa <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk>. Luettu 28.5.2020.
- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Helsinki: Opetushallitus.
- Landis, J. & Koch, G. 1977. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33 (1), 159–174.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2013. *Social and cultural studies of new literacies from an educational perspective*. New York, NY: Peter Lang.
- Lappalainen, H.-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2006. Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Leinonen, S. 1998. Lukivaikeudet aikuisiässä. Teoksessa *Asiakkaana erilainen oppija*. Helsinki: Työministeriö, työvoimapolveluosasto, työvoiman koulutus- ja kuntoutusyksikkö, 58–64.
- Lenhard, W., Schroeders, U. & Lenhard, A. 2017. Equivalence of screen versus print reading comprehension depends on task complexity and proficiency. *Discourse Processes* 54, 427–445.
- Leskinen, H. 2018. Lukutaidon kehittäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa äidinkielenopettajien ja ammattikoulusta valmistuneiden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. 2017. *New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment*. *Journal of Education* 197(2), 1–18.
- Marjanen, J. 2020. Suomen kielen ja kirjallisuuden perusopetuksen oppimistulosarviointi 2019 – Menetelmäliite. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019>.
- McPhillips, P. & Jordan-Black, J. 2009. The effect of month of birth on the attainments of primary and secondary school pupils. *British Journal of Educational Psychology* 79, 419–438. Osoitteessa <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/978185408X380199/pdf>.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2010. Primary school pupils deriving word meaning from written context. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 1625–1629.
- Metsämuuronen, J. & Ukkola, A. 2019. *Alkumittauksen menetelmällisiä ratkaisuja*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Moitus, S. & Kamppi, P. 2020. *Kehittävä arviointi kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. 1998–2017. *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nelson, K. & Edward, D. 2015. Measures of agreement between many raters for ordinal classifications. *Stat. Med.* 34(23), 3116–3132.
- Nyman, T. 2015. Autenttisuuden monet muodot. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä (toim.) *Hyvästä paremmaksi – kehittämissideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Helsinki: Opetushallitus, 40–60.
- Opetushallitus 2020. *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Opetushallitus 10.2.2020.
- Pisa 18 ensituloksia 2019. Suomi parhaiden joukossa. Toim. K. Leino, A. K. Ahonen, N. Hienonen, J. Hiltunen, M. Lintuvuori, S. Lähteinen, J. Lämsä, K. Nissinen, V. Nissinen, E. Puhakka, J. Pulkkinen, J. Rautopuro, M. Sirén, M.-P. Vainikainen & J. Vettenranta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- POPS 2014 = Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki.

- Portney, L. 2020. Foundations of clinical research. Fourth edition. Philadelphia, F. A. Davis Company.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K. & Martineau, J. A. 2007. Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching. *Reading Research Quarterly* 42(1).
- Puukko, M., Huhtanen, M. & Lepola, L. 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Rourke, A.J. & Coleman, K. 2011. Authentic assessment in e-learning: Reflective and Collaborative writing in the arts. Teoksessa G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (toim.) *Changing Demands, Changing Directions*. Proceedings ascilite Hobart 2011, 1089–1095.
- Rättyä, K. 2017. Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) 2019. *Kieli, koulutus, politiikka*. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Tampere: Vastapaino.
- Salmerón, L., Gil, L. & Bråten, I. 2017. Effects of Reading Real versus Print-Out Versions of Multiple Documents on Students' Sourcing and Integrated Understanding. *Contemporary Educational Psychology* 52, 25–35.
- Silén, B. 2020. Niondeklassarnas självuppfattning: känslor och inställningar till skrivande. Teoksessa J. Hellgren & M. Kauppinen (toim.). *Jag skriver, alltså tänker jag*. Perspektiv på skrivpedagogik. Kirjoitan, siis ajattelen. Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019-artikkelikokoelma>.
- Spotlight on adolescent health and well-being 2020. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. Toim. J. Inchley, D. Currie, S. Budisavljevic, T. Torsheim, A. Jåstad, A. Cosma, C. Kelly & Á. Már Arnarsson. World Health Organization. Osoitteessa <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-1.-key-findings>. Luettu 19.5.2020.
- Sulkunen, S. & Kauppinen, M. 2018. ”Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan” – Poikien (osin piilloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.). *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 146–174.
- Sulkunen, S., Luukka, M.-R., Saario, J. & Veistämö, T. 2019. Monilukutaito lukion historian opetuksessa. *Ainedidaktikka* 3(2), 2–23.
- Suomen kielen ja kirjallisuuden viitekehys 2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Osoitteessa <https://karvi.fi/publication/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019>.
- Tallal, P. & Benasich, A. A. 2002. Developmental language learning impairments. *Development and Psychopathology* 14(3), 559–579.
- Valtioneuvosto 2019. Hallitusohjelma. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma>. Luettu 16.6.2020.
- Vanninen, P. 2012. Toisen asteen opiskelijoiden lukemisvaikeus ja sen kuntoutus aivojen tasapainomallin mukaan. Teoria, harjoitusmateriaali ja luokittelujärjestelmä kahden kuntoutuskokeilun valossa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy R.J. 2009. What are plausible values and why are they useful? I verkets IERI. 2017. Issues and methodologies in large-scale assessments. Hamburg, Germany: IERInstitute.
- Weigle, S. C. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. W. 2005. *Language testing and validation. An evidence-based approach*. Houndgrave, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

Liitteet

Liite 1. Oppilas-, opettaja- ja rehtorikyselyjen aihepiirit

	Oppilaskysely	Opettajakysely	Rehtorikysely
Taustatiedot	sukupuoli huoltajien koulutustausta koulumatkan pituus osallistuminen painotettuun opetukseen lukiopetus kieliympäristöt huoltajien kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan jatkokoulutusaikeet vapaa-ajan tekstiympäristöt ja median käyttö	tutkinto ja pääaine kelpoisuus opetuskokemus työsuhteen laatu äidinkielenopettaja- kollegoiden määrä yhteistyö oman oppiaineen edustajien ja muiden opettajien kanssa täydennyskoulutuksen määrä ja laatu	koulun luokka-asteet opetusryhmien määrä
Oppiminen ja opiskelu	työrauha opetusryhmien koko kotitehtävien tekeminen tietokoneen/tabletin käyttö koulussa opiskelukäytänteet (tavoitteenasettelu ja itsearviointi)	opetusryhmien koko, opetusjärjestelyt ja -ryhmittelyt opetuksen resurssit ja niiden riittävyys tietokoneen/tabletin käyttötavat opetuksessa opetuskäytänteet (tuki, palautteenanto ja arviointi) oppikirjan käyttö kotitehtävien asema kodin ja koulun yhteistyö fiktiivisten tekstien käyttö opetuksessa monialainen osaaminen tavoitteiden ja sisältöjen painotus	oppimistulosarviointien hyödyntäminen oppiaineen vuosiviikkotuntien määrä ja valinnaiset opinnot monialaisten opintojen toteuttaminen ja arviointi tietokoneiden (tablettien) määrä koulussa oppiaineen opettajien mahdollisuus täydennyskoulutukseen kielitietoinen opetus hankerahoitus oppilaiden ja huoltajien osallistaminen koulun suunnittelu- ja kehittämistyöhön
Käsitykset ja asenteet	oppiaineesta pitäminen, hyödyllisyys ja käsitys omasta osaamisesta käsitys kirjoittamistaidoista, motivaatio ja kirjoittamisahdistus	oppiaineen tavoitetaso POPSissa	

Liite 2. Oppimistulosarvioinnin eteneminen

Ajankohta	Toiminta
Talvi 2018	Projekti suunnitelman laadinta ja aikataulutus Asiantuntijaryhmän kokoaminen ja työskentelyn aloittaminen
Kevät 2018	Tehtävähedotusten laadinta, kommentointi ja muokkaus Digitaalisen arviointialustan rakentaminen Tehtävien arviointikriteeristöjen laatiminen ja pisteytys Tiedotussuunnitelma arvioinnista
Kesä 2018	Tehtävien muokkaus Digitaalisen alustan muokkaus Kyselyjen hahmottelu
Syysy 2018	Esitestauksen valmistelu: tehtäväsarjojen rakentaminen ja syöttäminen alustalle, käytännön järjestelyt sekä ohjeiden valmistelu Tehtäväsarjojen esikokeilu Koulujen ja opetuksen järjestäjien informointi arvioinnista
Talvi 2019	Esikokeiltujen tehtävien analysointi ja lopullisten tehtäväsarjojen laatiminen Kyselyt ja arviointikriteeristöt valmiiksi Tehtäväsarjojen ja pisteytyksen syöttäminen alustalle Alustan kuvituksen laatiminen ja viimeistely Arviointiohjeiden viimeistely
Kevät 2019	Arvioinnin toteuttaminen otoskoluissa Sensorointi Alustavat pisteet kouluille päättöarviointia varten
Kesä 2019	Kyselyaineistojen alustava analysointi
Syysy 2019	Aineistojen alustava analysointi Palaute kouluille ja opetuksen järjestäjille alustavien tulosten pohjalta Raportoinnin valmistelu
Talvi 2020	Aineistojen analysointi Raportointi alkuun
Kevät 2020	Aineistojen analysointi Raportin valmistelu Pedagogiset artikkelit valmiiksi
Kesä–syysy 2020	Perusraportin valmistuminen ja arvioinnin julkistaminen Tulosten esittely ja levittäminen

Liite 3. Vuorovaikutustilanteiden tulkinnan ja tuottamisen taitojen arviointi

Vuorovaikutustilanteiden tulkitsemisen ja tuottamisen taidot olivat hyvin tasaiset yhdeksäsluokkalaisilla eri AVI-alueiden välillä. Tyttöjen ja poikien välinen osaamisero oli sen sijaan suuri, sillä tyttöjen tulokset olivat noin kouluarvosanan verran paremmat kuin pojilla. Vähintään arvosanaa 8 vastaavaan tulokseen ylsi tytöistä kaksi kolmasosaa ja pojista miltei kolmasosa. Tytöistä vain 5 % jäi vuorovaikutustilanteiden tulkitsemisessä ja tuottamisessa enintään arvosanaa 6– vastaavalle tasolle, pojista puolestaan reilu viidennes.

Tehtävät

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, S1) kuvataan toimintaa monentyyppisissä vuorovaikutustilanteissa: sekä kasvokkaisissa että eri tavoin välitteisissä toimintaympäristöissä. Tällaiset vuorovaikutustilanteet edellyttävät puheviestinnän taitojen lisäksi kykyä tulkita ja arvioida viestintää ja tilanteita, muun muassa sosiaalisen median teksteihin rakentuvaa kanssakäymistä.

Arvioinnin muilla sisältöalueilla (tekstien tulkitseminen S2 ja tuottaminen S3) oli mukana yhteensä viisi tehtävää, joissa mitattiin vuorovaikutuksen analysoinnin ja tulkitsemisen taitoja. Tehtävät laadittiin muiden sisältöalueiden osaamisen mittaamiseen, mutta ne sisälsivät myös vuorovaikutuksen tulkitsemista ja tuottamista. Vuorovaikutusosaamista tarkastellaan tässä arvioinnissa näiden muiden sisältöalueiden tehtävien kautta. Tehtävät kohdistuivat nimenomaan viestintätilanteiden tulkitsemiseen, arviointiin ja tuottamiseen: mediateksteihin sisältyvien vuorovaikutustekijöiden tunnistamiseen ja erittelyyn sekä oman tekstin laatimiseen määritellyssä viestintätilanteessa. Arvioinnissa ei mitattu vuorovaikutustilanteissa toimimista, kuten suullisia viestintätaitoja tai ryhmäviestintätilanteisiin osallistumista, koska puheen ja liikkuvan kuvan tallentaminen jäivät pois digitaalisesta arviointijärjestelmästä.

Vuorovaikutustilanteisiin liittyvät tehtävät ovat yhdistelmä mediatekstien tulkitsemisen sekä kantaottavan tekstin tuottamisen tehtäviä. Neljässä tehtävässä eriteltiin ja tulkittiin vuorovaikutustilanteiden sisältöjä sekä osallistujien rooleja ja heidän välisiä yhteyksiään. Kirjoitustehtävässä puolestaan laadittiin teksti tiettyä viestintätavoitetta silmällä pitäen. (Ks. taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Vuorovaikutustilanteiden tulkitseminen ja tuottaminen

Vuorovaikutustilanteissa toimiminen (POPS 2014, S1) – arvioitavana vuorovaikutustilanteiden tulkitseminen ja tuottaminen				
1 Osaamisen tavoitteet (ks. liite 3)	2 Osaaminen oppilaan toimintana & ajattelun taitoina	3 Osaamisen sisällöt	4 Arviointitehtävät, osioiden lukumäärä ja maksimipisteet	5 Osiotyyppi
T1–T2	ilmaista itseään havainnoida perustella kuunnella katsella	viestinnästä syntyvät vaikutelmat ja merkitykset kuuntelemisen taidot neuvottelu- ja ongelmanratkaisutilanteissa viestintätilanteille tyypilliset kielen keinot	Yhteensä 35 osiota, 51 pistettä: nettikeskustelun analyysi ja tulkinta: 9 osiota, 10 p radiokeskustelun analyysi ja tulkinta: 8 osiota, 9 p kirjan kansien analyysi ja tulkinta: 8 osiota, 10 p kampanjajulisteen analyysi ja tulkinta: 5 osiota, 6 p kantaa ottavan tekstin tuottaminen: 5 osiota, 16 p	Yhteensä 22 monivalintaa, 8 avotehtävää, 1 pitkä tuottamistehtävä: 7 monivalintaa, 2 avovastausta 7 monivalintaa, 1 avovastaus 5 monivalintaa, 3 avovastausta 3 monivalintaa, 2 avovastausta pitkä tuottamistehtävä

Vuorovaikutustilanteiden tulkitsemista ja tuottamista mitattiin monivalinta- ja avovastauksia vaativin tehtävin sekä pitkän tuottamistehtävän avulla. Monivalinnoissa mitattiin oppilaiden ajattelun prosesseista muistamista, ymmärtämistä ja analysoimista edellyttäviä vuorovaikutustilanteiden tulkinnan taitoja. Avotehtävissä päästiin myös vaativampiin ajattelun taitoihin, kuten vuorovaikutustilanteiden arviointiin, esimerkiksi eri osapuolten kielellisten valintojen tarkasteluun. Vuorovaikutustilanteen tuottamisen tehtävällä mitattiin oppilaiden ajattelun prosesseja laajasti. Ensinnäkin edellytettiin tapahtumien tunnistamista ja nimeämistä. Ymmärtämistä tarvittiin tapahtumien tulkitsemisessa, merkitysten hakemisessa tapahtumille sekä merkitysten kuvaamisessa. Arvioivaa otetta haettiin oppilailta havaitun ja kuvatun kriittisessä tarkastelussa ja pohdinnassa.

Tulokset

Vuorovaikutusta koskevissa tehtävissä yhdenkään AVI-alueen keskiarvo ei poikennut tilastollisesti merkittävästi kansallisesta keskiarvosta (taulukko 2). Suurimmillaankin ero AVI-alueiden välillä oli vain noin 0,2 kouluarvosanaa Etelä- ja Itä-Suomen alueiden välillä, mikä merkitsee pientä eroa (efektikoko 0,20).

TAULUKKO 2. Vuorovaikutustilanteiden tulkitsemisen ja tuottamisen taidot AVI-alueittain

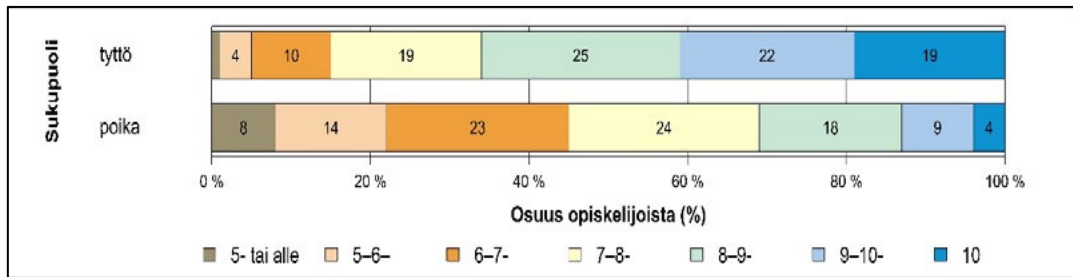
AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500	0,26		100
Etelä-Suomi	7,9	506	0,158	0,06	98
Lounais-Suomi	7,9	501	0,899	0,01	93
Itä-Suomi	7,7	486	0,090	-0,14	105
Länsi- ja Sisä-Suomi	7,8	497	0,632	-0,03	101
Pohjois-Suomi	7,8	497	0,688	-0,03	101
Lappi	7,9	499	0,914	-0,01	111

Tyttöjen ja poikien välinen ero vuorovaikutustilanteiden tulkitsemisessä ja tuottamisessa oli sen sijaan suuri (efektikoko 0,8). Tyttöjen tulokset olivat keskimäärin arvosanan verran paremmat kuin pojilla. Suurin ero eli 1,4 arvosanaa oli Itä-Suomen poikien ja Lapin tyttöjen välillä. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Sukupuolten välinen ero vuorovaikutustilanteiden tulkitsemisessä ja tuottamisessa

AVI-alue	Tulos kouluarvosanoina	Tulos pisteinä	p-arvo	Efektikoko	Hajonta
Koko maa	7,9	500	0,54		100
Etelä-Suomi, tytöt	8,4	544	0,000	0,48	91
Etelä-Suomi, pojat	7,5	466	0,000	-0,38	90
Lounais-Suomi, tytöt	8,3	534	0,000	0,37	90
Lounais-Suomi, pojat	7,4	464	0,003	-0,39	85
Itä-Suomi, tytöt	8,3	532	0,000	0,35	97
Itä-Suomi, pojat	7,1	440	0,000	-0,66	92
Länsi- ja Sisä-Suomi, tytöt	8,3	538	0,000	0,41	91
Länsi ja Sisä-Suomi, pojat	7,5	468	0,000	-0,35	97
Pohjois-Suomi, tytöt	8,4	543	0,000	0,47	90
Pohjois-Suomi, pojat	7,3	456	0,000	-0,48	94
Lappi, tytöt	8,5	551	0,000	0,56	88
Lappi, pojat	7,4	457	0,000	-0,46	106
Tytöt	8,4	540	0,000	0,4	
Pojat	7,4	462	0,000	-0,4	

Tyttöjen ja poikien vuorovaikutustilanteiden tulkitsemiseen ja tuottamiseen liittyvä osaaminen näyttää peilikuvalta arvosanjakaumien avulla kuvattuna (kuvio 1). Vähintään arvosanaa 8 vastaavaan tulokseen ylsi tytöistä 66 % ja pojista 31 %. Tytöistä vain 5 % jäi vuorovaikutustilanteiden tulkitsemisessä ja tuottamisessa arvosanaa 6- vastaavalle tai sen alittavalle tasolle. Pojista puolestaan reilu viidennes (22 %) osoitti vuorovaikutustehtävissä arvosanan 6- tai sen alle jäävää osaamisen tasoa. Tytöistä 41 % ylsi vuorovaikutustehtävissä vähintään arvosanaa 9 vastaavalle tasolle, kun taas pojista yhtä hyvin suoriutui 13 %.



KUVIO 1. Eri arvosanoihin yltäneet oppilaat vuorovaikutustilanteiden tulkitsemisessä ja tuottamisessa sukupuolen mukaan

Vuorovaikutusta analysoitiin sellaisista arjen käyttöteksteistä kuin nettikeskustelu ja radiohaastattelu, joissa puheenvuorojen tulkinta on vahvasti kontekstuaalista, eli sisältöjä on eriteltävä sekä itsenäisinä kokonaisuuksina että suhteuttaen niitä toisiinsa ja tekstilajin ominaispiirteisiin. Tulkinnessa oli otettava kontekstitekijöistä huomioon esimerkiksi julkaisupaikka, aihepiiri sekä keskustelijoiden väliset suhteet ja jännitteet. Kantaa ottavan tekstin tuottamisessa keskeisiä kontekstitekijöitä olivat puolestaan mielipiteen sisältö, muotoilu ja suuntaaminen kohderyhmälle. Nämä viestintäkontekstin huomioon ottavan tulkinnan ja tuottamisen taidot ovat yläkoulun opetuksen perussisältöjä, ja niitä edellytetään harjoiteltavan monissa tilanteissa suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Esimerkki vuorovaikutuksen tulkitsemisestä

Yhteensä kahdeksan monivalintatehtävää ohjasi tarkastelemaan radiohaastattelusta keskustelijoiden rooleja sekä puheenvuorojen tehtäviä ja niiden suhdetta toisiinsa.

Keskustelijoiden rooleja tunnistettiin kolmen tehtävän kautta. Niissä oli sekä selkeämpiä että vaikeammin tulkittavia rooleja, ja ratkaisusuudet olivat sen mukaiset. Puheenvuorojen sisällöllisiä tehtäviä sekä niiden suhdetta toisiinsa oppilaat osasivat tulkita paremmin (ratkaisusuudet 63–80 %) kuin suhteuttaa keskustelijoiden rooleja toisiinsa (38 %). Roolien tunnistaminen edellyttääkin monentasoisista vuorovaikutukseen liittyvää osaamista: tilanteen tulkintaa, tilannetekijöiden erittelyä ja niiden suhteiden vertailua ja hahmottamista. Tämä vaatii sekä viestintätilanteen ymmärtämistä että analysoimista.

Avotehtävässä edellytettiin vuorovaikutuksen ymmärtämistä ja analysoimista sekä sisällölliseltä että keskustelijaroolien kannalta. Lisäksi havainnot oli kielellistettävä eli ilmaistava lausein. Tämän tehtävän ratkaisuosuus oli 65 %. Reilu kolmasosa oppilaista (35 %) ei siis pystynyt suhteuttamaan kahden keskustelijan kannanottoja toisiinsa ja ilmaisemaan havaintojaan kirjallisesti. Vuorovaikutustilanteiden tulkinnan ja tuottamisen taidot ovat luonteeltaan sellaisia, että ne vaativat erittäin kehittyntä luku- ja kirjoitustaitoa: vertailevaa, suhteuttavaa ja pohtivaa suhtautumistapaa tekstiin. Ne edellyttävät ajattelulta korkean tason vertailevia, soveltavia ja arvioivia prosesseja.

Liite 4. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (POPS 2014)

Opetuksen tavoite	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Arvosanan kahdeksan osaaminen
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen			
T1 ohjata oppilasta laajentamaan taitoaan toimia tavoitteellisesti, motivoituneesti, eettisesti ja rakentavasti erilaisissa viestintäympäristöissä	S1	Vuorovaikutus erilaisissa viestintäympäristöissä	Oppilas osaa toimia tavoitteen mukaisesti erilaisissa viestintäympäristöissä ja -tilanteissa, osoittaa ymmärtävänsä muiden puheenvuoroja ja osaa tarkkailla oman viestintänsä vaikutuksia muihin.
T2 kannustaa oppilasta monipuolistamaan ryhmäviestintätaitojaan ja kehittämään taitojaan perustella näkemyksiään sekä kielellisiä ja viestinnällisiä valintojaan	S1	Vuorovaikutus ryhmässä	Oppilas osaa ilmaista mielipiteensä ja perustella sen uskottavasti. Oppilas ottaa toisten näkemykset huomioon ja tekee yhteistyötä heidän kanssaan vuorovaikutustilanteissa.
T3 ohjata oppilasta monipuolistamaan kokonaisilmaisuuden taitojaan erilaisissa viestintä- ja esitystilanteissa, myös draaman keinoin.	S1	Kokonaisilmaisuuden ja esiintymisen taidot	Oppilas osaa ilmaista itseään ja käyttää tavoitteen ja tilanteen mukaisesti kokonaisilmaisuuden keinoja. Oppilas osaa esittää sekä spontaanin että valmistellun puheenvuoron tai puhe-esityksen ja ottaa esittäessään huomioon yleisönsä ja käyttää joitakin havainnollistamisen keinoja.
T4 kannustaa oppilasta syventämään viestijäkuvaansa niin, että hän oppii havainnoimaan omaa viestintäänsä, tunnistamaan vahvuuksiaan sekä kehittämälueitaan erilaisissa, myös monimedialaisissa viestintäympäristöissä	S1	Vuorovaikutustaitojen kehittäminen	Oppilas osaa arvioida omia vuorovaikutustaitojaan saamansa palautteen pohjalta ja nimetä kehittämiskohteita.
Tekstien tulkitseminen			
T5 ohjata oppilasta kehittämään tekstien lukemisessa, ymmärtämisessä, tulkinnassa ja analysoimisessa tarvittavia strategioita ja metakognitiivisia taitoja sekä taitoa arvioida oman lukemisensa kehittämistarpeita	S2	Tekstinymmärtämisen strategiat	Oppilas osaa käyttää tekstinymmärtämisen strategioita itsenäisesti. Oppilas osaa arvioida omaa lukutaitoaan ja nimetä kehittämiskohteita.
T6 tarjota oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia valita, käyttää, tulkita ja arvioida monimuotoisia kaunokirjallisia, asia- ja mediatekstejä	S2	Tekstimaailman monipuolistuminen ja monilukutaito	Oppilas osaa käyttää ja tulkita ohjatusti erityyppisiä, monimuotoisia ja myös itselleen uudenlaisia tekstejä.

T7 ohjata oppilasta kehittämään erittelevää ja kriittistä lukutaitoa, harjaannuttaa oppilasta tekemään havaintoja teksteistä ja tulkitsemaan niitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen sekä vakiinnuttamaan ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoa	S2	Tekstien erittely ja tulkinta	Oppilas osaa tarkastella tekstejä kriittisesti, tunnistaa tekstilajeja ja osaa kuvailla joitakin, pohtivien, kantaa ottavien ja ohjaavien tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen. Oppilas ymmärtää, että teksteillä on erilaisia tavoitteita ja tarkoitusperiä.
T8 kannustaa oppilasta kehittämään taitoaan arvioida erilaisista lähteistä hankkimaansa tietoa ja käyttämään sitä tarkoituksenmukaisella tavalla	S2	Tiedonhankintataidot ja lähdekriittisyys	Oppilas osaa nimetä tiedonhaun keskeiset vaiheet ja tietää, mistä ja miten tietoa voidaan hakea. Oppilas osaa arvioida tietojen käytettävyyttä ja lähteiden luotettavuutta.
T9 kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostusta itselle uudentlaisia fiktiivisiä kirjallisuus- ja tekstilajityyppejä kohtaan ja monipuolistamaan luku-, kuuntelu- ja katselukokemuksiaan ja niiden jakamisen keinoja sekä syventämään ymmärrystä fiktion keinoista	S2	Fiktiivisten tekstien erittely ja tulkinta ja lukukokemusten jakaminen	Oppilas osaa tulkita fiktiivisiä tekstejä, käyttää keskeisimpiä käsitteitä puheessaan teksteistä ja osaa liittää teksti johonkin kontekstiin. Oppilas löytää itsenäisesti itselleen ja tilanteeseen sopivaa luettavaa, kuunneltavaa ja katseltavaa. Oppilas lukee useita kirjoja ja osaa jakaa lukukokemuksiaan.
Tekstien tuottaminen			
T10 rohkaista oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla ja tuottamalla monimuotoisia tekstejä sekä auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstin tuottajana	S3	Ajatusten ilmaiseminen, tekstimaailman monipuolistuminen ja monilukutaito	Oppilas tuottaa ohjatusti myös itselleen uudentlaisia tekstejä, kokeilee erilaisia tapoja ja keinoja tuottaa tekstiä ja ilmaista näkemyksiään. Oppilas osaa kuvailla itseään tekstien tuottajana.
T11 tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti pohtivia ja kantaa ottavia tekstejä, myös monimediaisissa ympäristöissä, ja auttaa oppilasta valitsemaan kuhunkin tekstilajiin ja tilanteeseen sopivia ilmaisutapoja	S3	Tekstilajien hallinta	Oppilas osaa ohjatusti tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti pohtivia ja kantaa ottavia tekstejä ja käyttää niille tyypillisiä ilmaisutapoja.
T12 ohjata oppilasta vahvistamaan tekstin tuottamisen prosesseja, tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa tekstiä yhdessä muiden kanssa sekä rohkaista oppilasta vahvistamaan taitoa antaa ja ottaa vastaan palautetta sekä arvioida itseään tekstin tuottajana	S3	Tekstien tuottamisen prosessien hallinta	Oppilas osaa nimetä tekstien tuottamisen prosessin vaiheita ja osaa työskennellä niiden mukaisesti sekä yksin että ryhmässä. Oppilas antaa ja vastaanottaa palautetta teksteistä ja osaa arvioida omia tekstintuottamisen taitojaan ja nimetä niiden kehittämiskohteita.

T13 ohjata oppilasta edistämään kirjoittamisen sujuvoittamista ja vahvistamaan tieto- ja viestintäteknologian käyttötaitoa tekstien tuottamisessa, syventämään ymmärrystään kirjoittamisesta viestintänä ja vahvistamaan yleiskielen hallintaa antamalla tietoa kirjoitetun kielen konventioista	S3	Kirjoitetun kielen konventioiden hallinta ja kirjoitustaito	Oppilas tuntee kirjoitettujen tekstien perusrakenteita ja kirjoitetun yleiskielen piirteitä ja osaa hyödyntää tietoa tekstejä kirjoittaessaan ja muokatessaan. Oppilas kirjoittaa sujuvasti käsin ja tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen.
T14 harjaannuttaa oppilasta vahvistamaan tiedon hallinnan ja käyttämisen taitoja ja monipuolistamaan lähteiden käyttöä ja viittaustapojen hallintaa omassa tekstissä sekä opastaa oppilasta toimimaan eettisesti verkossa yksityisyyttä ja tekijänoikeuksia kunnioittaen.	S3	Tiedon esittäminen, hallinta ja eettinen viestintä	Oppilas osaa käyttää omassa teksteissään muualta hankittua tietoa. Oppilas osaa tehdä muistiinpanoja, tiivistää hankkimaansa tietoa ja käyttää lähteitä omassa tekstissään. Oppilas noudattaa tekijänoikeuksia ja osaa merkitä lähteet.
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen			
T15 ohjata oppilasta syventämään kielitietoisuuttaan ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä, auttaa oppilasta tunnistamaan kielen rakenteita, eri rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä ja ymmärtämään kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia	S4	Kielitietoisuuden kehittyminen	Oppilas osaa kuvailla tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä, pohtia niiden merkityksiä ja kuvata eri rekisterien ja tyylien välisiä eroja.
T16 kannustaa oppilasta avartamaan kirjallisuus- ja kulttuurinäkemystään, tutustuttaa häntä kirjallisuuden historiaan ja nykykirjallisuuteen, kirjallisuuden eri lajeihin sekä auttaa häntä pohtimaan kirjallisuuden ja kulttuurin merkitystä omassa elämässään, tarjota oppilaalle mahdollisuuksia luku- ja muiden kulttuurielämysten hankkimiseen ja jakamiseen	S4	Kirjallisuuden tuntemuksen, kulttuuritietoisuuden ja lukuharrastuksen kehittyminen	Oppilas tuntee ja ymmärtää kulttuurin monimuotoisuutta sekä osaa kuvata omia kulttuurikokemuksiaan. Oppilas tuntee kirjallisuuden vaihteita ja suomalaisen kulttuurin juuria. Oppilas tuntee kirjallisuuden pääajit ja on lukenut sovitut kirjat.
T17 ohjata oppilas tutustumaan Suomen kielelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen, suomen kielen taustaan ja piirteisiin ja auttaa oppilasta pohtimaan äidinkielen merkitystä sekä tulemaan tietoiseksi omasta kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistään sekä innostaa oppilasta aktiiviseksi kulttuuritarjonnan käyttäjäksi ja tekijäksi	S4	Kielen merkityksen ja aseman hahmottaminen	Oppilas osaa kuvailla Suomen kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Oppilas osaa kuvailla äidinkielen merkitystä ja suomen kielen piirteitä ja asemaa muiden kielten joukossa.

Raportissa selostetaan vuonna 2019 toteutetun suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin tulokset. Ne kuvaavat yhdeksäsluokkalaisten osaamista oppimäärän eri sisältöalueilla.

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 ja oppimistulosten arviointeja. Keskuksen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevista asioista sekä kehittää koulutuksen arviointia.

ISBN 978-952-206-616-9 nid.
ISBN 978-952-206-617-6 pdf
ISSN 2342-4176 (painettu)
ISSN 2342-4184 (verkkójulkaisu)
ISSN-L 2342-4176



9 789522 066169

Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus, PL 28
(Mannerheiminaukio 1A)
00101 Helsinki
Puhelinvaihte: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5510
karvi.fi