



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

KIELENKÄYTÖN AJATTELUA JA AJATTELUN KIELENTÄMISTÄ

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset
perusopetuksen päättövaiheessa 2014:
keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen

Elina Harjunen
Juhani Rautopuro

Julkaisut 2015:8

KIELENKÄYTÖN AJATTELUA JA AJATTELUN KIELENTÄMISTÄ

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset
perusopetuksen päättövaiheessa 2014:
keskiössä kielen tuntemus ja kirjoittaminen

Elina Harjunen
Juhani Rautopuro



© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

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

TAITTO Karvi/Sirpa Ropponen

ISBN 978-952-206-283-3 nid.

ISBN 978-952-206-284-0 pdf

ISSN 2342-4176 (Painettu)

ISSN 2342-4184 (Verkkojulkaisu)

ISSN-L 2342-4176

PAINATUS Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere

Sisällysluettelo

TIIVISTELMÄ	5
SAMMANDRAG	9
SUMMARY	13

I JOHDANTO

1	ARVIOINNIN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS	17
1.1	Oppimistulosten arvioinnin tavoitteet ja arviointijärjestelmä.....	17
1.2	Arvioinnin suunnittelu ja toteutus.....	18
1.2.1	Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointihanke	18
1.2.2	Otanta	20
1.2.3	Arvioinnin toteutus	22
2	ARVIOINNIN TAUSTAA	23
2.1	Mitä kielentuntemuksesta on arvioitu päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinneissa?	23
2.2	Mitä kirjoittamisesta on arvioitu päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinneissa?.....	25
2.3	Sähköisen arvioinnin kokeilu	30
3	ARVIOINNIN VIITEKEHYS JA MITTARIN LAADINTA.....	31
3.1	Kielentuntemus	31
3.1.1	Kielentuntemus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 valossa	31
3.1.2	Tehtävien laadinnan työkalu: ajattelun tasot.....	33
3.1.3	Kielentuntemuksen tehtävien luokittelu.....	35
3.2	Kirjoittaminen	37
3.2.1	Kirjoittaminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 valossa	37
3.2.2	Tehtävien laadinnan tausta-ajattelu: kirjoittajan kompetenssit ja tekstilajin avainpiirteet	39
3.2.3	Kirjoittamisen tehtävät ja arviointiohjeet	41
4	ARVIOINNISSA KÄYTETYT TILASTOLLISET MENETELMÄT JA TUNNUSLUVUT	43

II ARVIOINNIN PAPERIVERSIO

5	TAUSTATIETOA OPPILAISTA, OPETTAJISTA JA KOULUISTA	45
5.1	Oppilaskyselystä saatua tietoa.....	45
5.2	Opettajakyselystä saatua tietoa	46
5.3	Rehtorikyselystä saatua tietoa.....	47
6	TULOKSET	49
6.1	Kielentuntemuksen tulokset yleisesti ja sukupuolen mukaan	50
6.1.1	Osaamisen yleistaso.....	50
6.1.2	Osaaminen kielentuntemuksen painopistealueilla	51
6.1.3	Osaamisen tarkastelua tehtävätyypeittäin	56
6.1.4	Osaamisen tarkastelua ajattelun tasojen mukaan	57
6.2	Kirjoittamisen tulokset yleisesti ja sukupuolen mukaan.....	59
6.2.1	Osaamisen yleistaso.....	59
6.2.2	Osaamisen tarkastelua tehtävittäin.....	62
6.2.3	Osaamisen tarkastelua kirjoittamisen painopistealueilla.....	78
6.3	Kielitiedosta tuottamistaitoon: kielentuntemuksen kirjoittamisen välisiä yhteyksiä .	81

7	TAUSTAMUUTTUIJEN YHTEYKSIÄ OPPIMISTULOSSIIN	83
7.1	Alueet ja otoskoulut	84
7.2	Oppilaat	87
7.2.1	Suhtautuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun	87
7.2.2	Suhtautuminen kirjoittamisen ja kielentuntemuksen opiskeluun	90
7.2.3	Kotitehtävien tekeminen	93
7.2.4	Arvosanat	95
7.2.5	Jatko-opintosuunnitelmat	98
7.2.6	Harrastuneisuus: kirjojen lukeminen ja kirjoittaminen vapaa-aikana	101
7.3	Vanhemmat	105
7.3.1	Koulutustausta	105
7.3.2	Kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan	107
7.4	Opettajat, oppilaat ja kielentuntemuksen sekä kirjoittamisen opiskelu ja oppimistulokset	108
7.4.1	Kielentuntemuksen opiskelu	108
7.4.2	Kirjoittamisen opiskelu	112
7.4.3	Tieto- ja viestintätekniikan käyttö ja sähköiset ympäristöt	114
7.5	Muita havaintoja	118
7.5.1	Opettajien muodollinen kelpoisuus	118
7.5.2	Arvioinnissa parhaiten ja heikoiten menestyneiden koulujen piirteitä	118

III ARVIOINNIN SÄHKÖINEN VERSIO

8	TAUSTATietoJA JA TULOksIA	121
8.1	Taustatietoa oppilaista, opettajista ja kouluista	121
8.2	Tulokset	123
8.2.1	Kielentuntemus	123
8.2.2	Kirjoittaminen	125
8.3	Taustamuuttujien yhteyksiä tuloksiin	136
8.3.1	Alueet ja otoskoulut	137
8.3.2	Oppilaat	139
8.3.3	Vanhemmat	142
8.3.4	Opettajat, oppilaat ja kielentuntemuksen sekä kirjoittamisen opetus ja opiskelu	142

IV LOPUKSI

9	HAVAINTOJA OPPIMISTULOSTEN MUUTOKSISTA	145
10	ARVIOINNIN LUOTETTAVUUS: VALIDITEETTI JA RELIABILITEETTI	149
11	ARVIOINTI JA SEN KÄYTÄNNÖN JÄRJESTELYT OPPILAIDEN, OPETTAJIEN JA REHTORIEN NÄKÖKULMASTA	153
11.1	Oppilaiden näkökulma	153
11.2	Opettajien näkökulma	155
11.3	Rehtorien näkökulma	156
12	PÄÄTELMIÄ JA KEHITTÄMISEHDOTUKSIA	157
13	LÄHTEET	168
14	LIITTEET	173

Tiivistelmä

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi huhtikuussa 2014 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa. Arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa luotettavaa tietoa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 tavoitteiden saavuttamisesta, äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen tasosta kielentuntemuksessa ja kirjoitustaidossa sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta. Lisäksi kokeiltiin sähköistä arviointia, jonka tuloksista kerrotaan arvioinnin paperiversion päätulosten jälkeen.

Tiedot kerättiin 149 peruskoulusta, jotka edustivat kattavasti eri alueita ja kuntaryhmiä. Tulokset saatiin yhteensä 5 144 otosoppilaalta, joista 3 345 oli mukana paperiversiona ja 1 799 oppilasta sähköisessä muodossa tehdyssä arvioinnissa. Arviointiin osallistuivat myös oppilaat, joille oli tehty päätös tehostetusta tai erityisestä tuesta tai sitä vastaava aikaisempi päätös erityisopetukseen ottamisesta.

Kansallinen arviointi koostui kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tehtävistä. Käsite kielentuntemus viittaa opetussuunnitelman perusteiden kieltä koskeviin sisältöihin. Tehtävät perustuivat suomi äidinkielenä -oppimäärän kielentuntemukseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen ja tietojen hallintaan sekä päättöarvosanalle kahdeksan (8) annettuihin kriteereihin (POPS 2004). Tehtävien laadinnassa otettiin huomioon tehtävien vaihtelevuus sekä tehtävätyyppien että vaikeustason mukaan. Kielentuntemuksen tehtävät nivottiin kielenkäyttötilanteisiin ja kirjoitustehtävät vuoro-vaikutuksellisiin tilanteisiin. Kielentuntemuksesta kulki myös jatkumo kirjoittamisen osuuteen: esimerkiksi työpaikkahakemuksen kirjoittamista pohjustettiin kielentuntemuksen tehtävissä. Tietoa kerättiin myös oppilas-, opettaja- ja rehtorikyselyillä.

Arvioinnin paperiversiossa otosoppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli kielentuntemuksen tehtävissä 56 prosenttia ja kirjoittamisen tehtävissä 59 prosenttia maksimipistemäärästä. Osaamisen ero tyttöjen ja poikien välillä oli suuri ja poikien taitojen vaihtelu hieman tyttöjen taitojen vaihtelua suurempaa, kuten oppiaineen aiemmissakin 9. luokan oppimistulosten arvioinneissa on todettu.

Kielentuntemuksessa tyttöjen osaaminen oli tasoltaan keskivertoa (62,6 %) ja poikien kohtalaista (49,6 %). Tytöistä noin kolmasosa ja pojista noin 13 % ylsi selkeästi hyvään osaamiseen, mutta toisaalta noin joka kolmas poika ja noin joka kymmenes tyttö jäi heikkoon osaamistasoon. Mitä enemmän oppilaiden piti kielentää vastauksissa omia havaintojaan ja perustella näkemystään, sitä vaikeammiksi tehtävät osoittautuivat ja sitä suurempi oli sukupuolten välinen ero. Sekä tyttöjen että poikien osaaminen näytti lievästi polarisoituneelta tehtävissä, joissa täytyi tunnistaa erityyppisiä ilmauksia (kuten passiivimuotoinen verbi) ja erityisesti niiden merkityksiä käyttöyhteydessään. Sukupuolten välinen ero oli suurimmillaan yleiskielen normien hallinnassa, jossa poikien osaaminen näytti myös lievästi polarisoituneelta. Näissä tehtävissä oppilaiden oli helpompaa tunnistaa virhe ja valita oikea vaihtoehto yhteen virhetyyppiin keskittyvässä monivalintatehtävässä kuin soveltaa tietämystään tekstin korjaamiseen.

Kirjoittamisessa tyttöjen osaaminen oli tasoltaan keskivertoa (lähes hyvää) (68,2 %) ja poikien kohtalaista (50,5 %). Osaamisen ero tyttöjen ja poikien välillä oli suuri ja poikien taitojen vaihtelu hieman tyttöjä suurempaa. Tytöistä noin puolet ja pojista noin viidesosa ylsi vähintään selkeästi

hyvään osaamiseen, mutta toisaalta jopa reilu neljäsosa pojista ja noin 6 % tytöistä jäi heikkoon osaamistasoon.

Tyttöjen ja poikien väliset erot olivat suurimmillaan parhaiten osatussa kirjoitustehtävässä eli kesätyöpaikkahakemuksessa. Poikien hakemuksista noin viidesosa oli tasoltaan heikkoja, eli heidän näyttämänsä osaaminen ei olisi todennäköisesti yltänyt arkielämässä työpaikan hakuun (tyttöjen hakemuksista 3,7 %). Tytöistä taas lähes puolet ylsi tehtävässä erittäin hyvään osaamiseen, pojista vajaa viidesosa. Vastineen kirjoittamisessa mielipiteen esittäminen sujui hyvin, tytöiltä jopa erittäin hyvin, mutta perustelu oli hankalampaa ja pohjatekstin käyttäminen sekä siihen viittaaminen sujui pojilta keskimäärin heikosti ja tytöiltä kohtalaisesti. Omasta näkemyksestä poikkeavien näkemysten esittäminen luontui pojilta heikosti ja tytöiltä välttävästi. Tytöt hallitsivat kirjoitustehtävissä yleiskielen normit selkeästi hyvin ja pojat kohtalaisesti.

Tukea saavien otosoppilaiden osaaminen oli suurimmalla osalla tasoltaan heikkoa sekä kielen-
tuntemuksessa että kirjoittamisessa. Näiden oppilaiden osuus oli noin 7 % kaikista otosoppilaista, tytöistä noin 4 % ja pojista noin 11 %. Mikäli otokseen olisivat kuuluneet vain pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmissä opiskelevat oppilaat, kielen- ja kirjoittamisen keskimääräiset ratkaisusuudet olisivat olleet yhden prosenttiyksikön korkeammat, ja mikäli tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun saaneet oppilaat eivät olisi olleet otoksessa, tulokset olisivat olleet noin 2 prosenttiyksikköä korkeammat.

Arviointiin osallistuneista opettajista noin 12 %:lla ei ollut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan muodollista kelpoisuutta. Näiden opettajien oppilaiden kirjoittamisen ja kielen- ja kirjoittamisen oppimistulokset olivat heikompia kuin kaikkien otosoppilaiden keskimääräiset ratkaisusuudet (ero 5–6 %-yksikköä). Erityisopettajat eivät ole mukana tässä vertailussa.

Osaaminen oli melko tasaista maan eri osissa. *Alueelliset erot olivat pienet. Koulujen välinen vaihtelu* oli pientä, kirjoittamisessa hieman suurempaa kuin kielen- ja kirjoittamisen oppimistulosten vaihtelusta 6 % selittyi koulujen välisillä eroilla (kirjoittamisessa 9 %).

Oppimistulosten kannalta *lukioon suuntautuvien ja ammatillisiin opintoihin aikovien* välillä oli suuri ero. Lukioon suuntaavien oppimistulokset olivat ammatilliseen koulutuksen hakeutuvien tuloksia selkeästi paremmat niin pojilla kuin tytöilläkin.

Oppilaiden *substantuminen oppiaineeseen* oli keskimäärin neutraalia. Tytöt pitivät oppiainetta poikia hyödyllisempänä ja sen opiskelu oli tytöille poikia mieluisampaa. Huomionarvoista on se, että ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat luottivat omaan äidinkielen ja kirjallisuuden osaamiseensa lukioon pyrkiviä vähemmän eivätkä kokeneet oppiainetta yhtä hyödylliseksi. Lisäksi osaamiseensa tyttöjen kanssa samalla tavoin luottavat pojat menestyivät sekä kielen- ja kirjoittamisen arvioinnissa tyttöjä heikommin.

Taustamuuttujien yhteydet oppimistuloksiin olivat lähinnä pieniä tai kohtalaisia. Oppimistulosten ja omaan osaamiseen luottamisen välillä oli selkeä yhteys, kuten myös oppimistulosten ja sen, että oppilas pitää oppiainetta ja sen opiskelua hyödyllisenä. Säännöllisellä kotitehtävien tekemisellä, lukuharrastuksella, vanhempien koulutustaustalla (ylioppilastutkinto) ja kiinnostuksella lapsen koulutyötä kohtaan oli myös yhteyttä oppimistuloksiin.

Oppimistulosten arvioinnin perusteella näyttää siltä, että kirjoittamisen ja kielentuntemuksen osaamisella oli tyttöjen arvosanassa jonkin verran suurempi painoarvo kuin poikien arvosanassa. Tulos antoi viitteitä siitä, ettei tytöille ja pojille ollut annettu arvosanoja samoin perustein.

Arvioinnin sähköisen version otosoppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli *kielentuntemuksen* tehtävissä 51 prosenttia ja kirjoittamisen tehtävissä 57 prosenttia maksimipistemäärästä. Tyttöjen kielentuntemuksen tulos oli 6 ja poikien 5 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi. Suurimmillaan erot olivat painopistealueella Yleiskielen normit, jolla tyttöjen tulos oli 8 ja poikien 6 prosenttiyksikköä arvioinnin paperiversion tulosta alemmat. *Kirjoittamisen tulokset* olivat kauttaaltaan noin 3 prosenttiyksikköä alemmat kuin paperiversiona tehdyssä arvioinnissa. Kirjoitustehtävien yleiskielen normien hallinnassa tyttöjen tulos oli 6 ja poikien 2 prosenttiyksikköä alempi kuin arvioinnin paperiversiossa.

Arvioinnin paperiversion kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin verrattuna harvemmat tytöt ylsivät arvioinnin sähköisessä versiossa korkeimpiin ja kirjoittamisessa myös keskitasoiisiin pistemääriin ja alhaisempiin tuloksiin jääneitä oli enemmän. Poikien joukossa taas korkeimpiin pistemääriin yltäneitä oli lähes yhtä paljon, mutta keskivertoa osaamista oli vähemmän ja heikkoa osaamista enemmän kuin arvioinnin paperiversion tuloksissa.

Itä-Suomessa ero arvioinnin paperi- ja sähköisen version tulosten välillä oli sekä tytöillä että pojilla AVI-alueiden suurin. Erityisesti kirjoittamisessa paperiversion tulosten parhaimmistoon kuulunut AVI-alue oli sähköisessä versiossa alueiden heikoin: Itä-Suomen poikien tulos oli noin 10 ja tyttöjen 8 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi (kielentuntemuksessa noin 7 prosenttiyksikköä alempi).

Sekä arvioinnin paperiversion että sähköisen version otoskoulujen tieto- ja viestintätekninen varustetaso ja saatavuus vaihtelivat suuresti, joten koulut eivät voi välttämättä tasoittaa kotien varustetason erilaisuudesta syntyviä eroja. Arvioinnissa mukana olleet otoskoulujen opettajien oppitunneilla tieto- ja viestintäteknikkaa käytettiin lähinnä tiedonhankintaan sekä tekstien muokkaukseen ja viimeistelyyn.

Arvioinnin kohteena olleita kielentuntemuksen sisältöjä oli opettajien mukaan opetettu yleisimmin oppikirjan ja työkirjan avulla, keskustellen, kirjoittamalla ja tutkimalla. Opettajien ja oppilaiden mukaan yleisimmät kielentuntemuksen opiskelun sisällöt olivat olleet kieliopin peruskäsitteet, kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittäminen ja oikeinkirjoituskäytänteet. Sekä opettajien että oppilaiden näkemysten mukaan yläluokilla oli opiskeltu kirjoittamista useimmiten siten, että oppilaat olivat kirjoittaneet tekstejä yksin ja saaneet opettajalta numeroarvion ja opettajien mukaan myös kirjallista palautetta valmiista teksteistään. Opettajien näkemyksen mukaan myös tekstien suunnittelu ja luonnostelu sekä eri tekstilajien kirjoittaminen oli yleistä.

Arvioinnin perusteella esitetään oppiaineen opiskelun ja oppimateriaalin kehittämistä siten, että useampi oppilas kokisi oppiaineen, kirjoittamisen sekä kielentuntemuksen opiskelun hyödylliseksi, merkitykselliseksi ja omaan maailmaansa kuuluvaksi. Kirjoittamisen opiskelussa olisi syytä painottaa yksin kirjoittamisen lisäksi myös vuorovaikutteisia kirjoittamistilanteita ja yhdessä kirjoittamista. Oppilaille on taattava yhdenvertaiset mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknikan käyttöön eri puo-

lilla maata, eri kuntatyypeissä ja kaikissa kouluissa. Oppilaan oppimisen kannalta on tärkeää pitää kiinni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien rekrytoinnissa opettajien muodollisista pätevyysvaatimuksista. Oppilailla on oikeus saada opintojen aikana realistinen kuva omasta osaamisestaan ja taidoistaan sekä erityisesti päättövaiheessa arvosanat samoin perustein sukupuoleen, opettajaan ja kouluun katsomatta.

asiasanat: asenteet, perusopetus, äidinkieli ja kirjallisuus, oppimistulokset, arviointi, kieli, kielentuntemus, kielenkäyttö, kirjoittaminen, kirjoitustaito, oppilasarviointi, sähköinen arviointi, tekstilajit

Sammandrag

I april 2014 genomförde Nationella centret för utbildningsutvärdering en utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur i slutet av den grundläggande utbildningen. Syftet med utvärderingen var att producera tillförlitlig information om hur de inlärningsmål som fastställts i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 uppnåtts, om färdighetsnivåerna i språkkännedom och skrivkompetens i modersmålet samt om förverkligandet av jämlikhet mellan flickor och pojkar i skolorna. Dessutom testades en digital utvärdering, vars resultat presenteras efter de huvudsakliga resultaten av pappersutvärderingen.

De 149 grundskolor som deltog i datainsamlingen representerade heltäckande olika områden och kommuntyper. Resultat erhöles av sammanlagt 5 144 sampelelever av vilka 3 345 deltog i pappersutvärderingen och 1 799 i den digitala utvärderingen. I utvärderingen deltog även elever som hade fått ett beslut om intensifierat stöd eller särskilt stöd eller som hade motsvarande beslut om specialundervisning sedan tidigare.

Det nationella provet bestod av uppgifter i språkkännedom och skrivkompetens. Begreppet språkkännedom hänvisar till det innehåll som gäller språk i läroplansgrunderna. Uppgifterna baserade sig på behärskningen av de kunskaper och färdigheter som gäller språkkännedom och skrivkompetens i lärokursen finska som modersmål samt de kriterier som är uppställda för slutvitsordet åtta (8) i grunderna för läroplanen (2004). Provuuppgifterna konstruerades så att man såg till att det fanns variation både med hänsyn till uppgiftstyper och svårighetsgrad. Uppgifterna i språkkännedom koplades samman med språkanvändningssituationer och skrivuppgifterna med interaktionssituationer. Från uppgifterna i språkkännedom fanns även ett kontinuum till uppgifterna i skrivkompetens till exempel genom att skrivandet av en arbetsansökan förbereddes redan i språkkännedomsuppgifterna. Data samlades in också med hjälp av elev-, -lärar- och rektorsenkäter.

Den genomsnittliga lösningsandelen för sampeleleverna i **pappersutvärderingen** var 56 procent av det maximala poängantalet i språkkännedomsuppgifterna och 59 procent i skrivuppgifterna. Skillnaden i kunskapsnivå mellan flickor och pojkar var stor och variationen i pojkarernas färdigheter en aningen större än variationen hos flickorna, vilket också har konstaterats i tidigare utvärderingar av inlärningsresultaten i årskurs 9 i undervisningsämnet.

I *språkkännedom* var nivån på flickornas kunskaper medelmåttig (62,6 %) och pojkarernas försvarlig (49,6 %). Ungefär en tredjedel av flickorna och 13 % av pojkarerna uppnådde klart nivån för goda kunskaper, men samtidigt stannade ungefär var tredje pojke och ungefär var tionde flicka på nivån för svaga kunskaper. Uppgifterna visade sig vara svårare och variationen mellan könen större ju mer eleverna i sina svar var tvungna att sätta ord på sina egna observationer och motivera sina synsätt. I de uppgifter där man var tvungen att känna igen uttryck av olika slag (såsom verb i passivform) och särskilt deras betydelse i det sammanhang de används visade sig såväl flickornas som pojkarernas kunskaper vara lätt polariserade. Störst var skillnaden mellan könen i uppgifterna som gällde behärskningen av standardspråkets normer och där visade sig också pojkarernas kunskaper vara lätt polariserade. I de här uppgifterna hade eleverna lättare för att känna igen fel och välja rätt alternativ i de flervalsuppgifter som fokuserade på en feltyp än att tillämpa sina kunskaper för att rätta en text.

I *skrivkompetens* var nivån på flickornas kunskaper medelmåttig (nästan god) (68,2 %) och pojkarnas försvarlig (50,5 %). Skillnaden i kunskapsnivå mellan flickor och pojkar var stor och variationen i pojkarnas färdigheter en aning större än i flickornas. Ungefär hälften av flickorna och en femtedel av pojkarna nådde klart minst till nivån för goda kunskaper, men samtidigt låg en dryg fjärdedel av pojkarna och ungefär 6 % av flickorna på nivån för svaga kunskaper.

Skillnaderna mellan pojkar och flickor var störst i den skrivuppgift som eleverna kunde bäst, nämligen sommarjobbansökan. Ungefär en femtedel av pojkarnas ansökningar låg på en svag nivå, vilket innebär att det kunnande de uppvisat troligtvis inte räcker till för en arbetsansökan i vardagslivet (av flickornas ansökningar 3,7 %). Däremot uppnådde nästan hälften av flickorna nivån för mycket goda kunskaper i uppgiften, av pojkarna en knapp femtedel. I insändaruppgiften var eleverna bra på att framföra sin åsikt, flickorna till och med mycket bra, men det var svårare att motivera åsikterna. Nivån då det gällde använda en utgångstext samt hänvisa till den var i genomsnitt svag för pojkarna och försvarlig för flickorna. Också nivån i fråga om att beakta synsätt som strider mot den egna uppfattningen var i genomsnitt svag för pojkar, och hjälplig för flickor. I skrivuppgifterna var flickornas behärskning av standardspråkets normer god och pojkarnas försvarlig.

Bland de sampelelever som får stöd var nivån för majoriteten svag i såväl språkkännedom som skrivkompetens. Dessa elever utgjorde 7 % av alla sampelelever, av flickorna ca 4 % och av pojkarna ca 11 %. Om samplet hade baserat sig endast på de elever som huvudsakligen studerar i grupper i allmänundervisningen hade de genomsnittliga lösningsandelarna i språkkännedom och skrivkompetens varit en procentandel högre eller om de elever som fått intensifierat eller särskilt stöd i modersmål och litteratur inte hade ingått i samplet hade resultaten varit ungefär 2 procentenheter högre.

Av de lärare som deltog i utvärderingen hade 12 % inte formell behörighet i modersmål och litteratur. Inlärningsresultaten i språkkännedom och skrivkompetens hos dessa lärares elever var svagare än de genomsnittliga lösningsandelarna för alla sampelelever (skillnaden 5-6 procentenheter). Speciallärarna var inte med i den här jämförelsen.

Kunskaperna var på ungefär samma nivå i de olika delarna av landet. De regionala skillnaderna var små. Skillnaderna på skolnivå var små, i skrivkompetens en aning större än i språkkännedom där 6 % av variationen i inlärningsresultat förklarades med skillnader på skolnivå (i skrivkompetens 9 %).

Vad inlärningsresultaten beträffar fanns det stora skillnader mellan dem som sökte till gymnasiet och dem som sökte till yrkesutbildning. Inlärningsresultaten hos dem som sökte till gymnasiet var klart bättre än hos dem som sökte till yrkesutbildning både för pojkar och flickor.

Elevernas *inställning till undervisningsämnet* var i genomsnitt neutral. Flickorna upplevde att ämnet var nyttigare än pojkarna och de tyckte också mer om att studera modersmålet än pojkarna. Värt att notera är att de som sökt till yrkesutbildning inte litade på sina egna kunskaper i modersmål och litteratur i lika hög grad som de som sökte till gymnasiet och de upplevde inte heller ämnet lika nyttigt. Dessutom klarade sig de pojkar som litade på samma sätt på sina kunskaper som flickorna sämre i såväl språkkännedom som skrivkompetens.

Korrelationen mellan bakgrundsfaktorerna och inlärningsresultaten var närmast små eller måttliga. Det fanns ett klart samband mellan inlärningsresultaten och förtroendet för de egna kunskaperna, liksom mellan inlärningsresultaten och att eleven upplever att ämnet och att studierna i det är nyttiga. Också att eleverna regelbundet gjorde sina läxor, läsning på fritiden, föräldrarnas utbildningsbakgrund (studentexamen) samt intresse för barnets skolarbete korrelerade med inlärningsresultaten.

Utgående från inlärningsresultaten i utvärderingen verkar det som om skrivkompetens och språkkännedom hade något större betydelse i flickornas skolvitsord än i pojkarnas. Resultaten visade att flickor och pojkar inte hade fått vitsord på samma grunder.

Den genomsnittliga lösningsandelen i den **digitala utvärderingen** var 51 procent av det maximala poängantalet i uppgifterna i språkkännedom och 57 procent i uppgifterna i skrivkompetens. Flickornas resultat i språkkännedom var 6 och pojkarnas 5 procentenheter lägre än resultaten i pappersutvärderingen. Skillnaderna var störst inom tyngdpunktsområdet Standardspråkets normer, inom vilket flickornas resultat var 8 och pojkarnas 6 procentenheter lägre än resultaten i pappersutvärderingen. Resultaten i skrivkompetens var genomgående 3 procentenheter lägre än resultaten i pappersutvärderingen. Resultaten i behärskningen av standardspråkets normer i skrivuppgifterna var för flickornas del 6 och för pojkarnas del 2 procentenheter lägre än i utvärderingens pappersversion.

Jämfört med resultaten i språkkännedom och skrivkompetens i pappersversionen av utvärderingen var det färre flickor i den digitala utvärderingen som uppnådde de högre och medelhöga poängantalen och de fick de lägsta resultaten var också fler. Bland pojkarna igen var det nästan lika många som uppnådde de högsta poängantalen men det var färre som hade medelmåttig kunskaper och fler som hade svaga kunskaper än i pappersversionen.

Bland RFV-områdena var skillnaden i resultat störst mellan pappersutvärderingen och den digitala utvärderingen i Östra Finland för såväl flickor som pojkar. Särskilt i skrivkompetens var resultatet för det RFV-område som hörde till täten i pappersversionen i den digitala utvärderingen det svagaste: pojkarnas resultat i Östra Finland var ca 10 och flickornas ca 8 procentenheter lägre än i pappersutvärderingen (i språkkännedom ca 7 procentenheter lägre).

Nivån på och tillgängligheten till informations- och kommunikationsteknisk utrustning varierade mycket **i såväl pappersversionens som den digitala versionens sampelskolor**, så skolorna kan inte nödvändigtvis jämna ut de skillnader som uppstår på grund av olika utrustningsnivå i hemmen. De sampelskolors lärare som deltog i utvärderingen använde informations- och kommunikationsteknik på lektionerna närmast för att skaffa information samt för att bearbeta och finslipa texter.

Språkkännedom undervisades enligt lärarna vanligen med hjälp av läro- och arbetsböcker, samt genom att diskutera, skriva och forska. Enligt både lärare och elever var det vanligaste undervisningsinnehållet i språkkännedom i de högre klasserna grammatikens grundbegrepp, utvecklandet av menings- och satsbyggnad i skrivet språk, rättstavningspraxis. Enligt både lärarna och elevernas uppfattningar övade man oftast skrivkompetens i de högre klasserna genom att eleverna skrev texter som de sedan fick ett vitsord på av läraren och enligt lärarna fick de också skriftlig respons på sina färdiga texter. Enligt lärarnas uppfattningar var det också vanligt att planera och göra utkast samt att skriva i olika textgenrer.

På basis av utvärderingen föreslås att studierna och läromedlen i undervisningsämnet utvecklas så att fler elever skulle uppleva undervisningsämnet, skrivkompetensen samt studierna i språkkänedom som nyttiga, betydelsefulla och som en del av sin egen värld. I studierna i skrivkompetens är det skäl att förutom individuellt skrivande betona skrivsituationer som förutsätter interaktion och att skriva tillsammans. Eleverna måste garanteras likvärdiga möjligheter till att använda informations- och kommunikationsteknik i olika delar av landet, i olika kommuntyper och i alla skolor. Sett till elevens lärande är det viktigt att hålla fast vid de formella anställningskraven i rekryteringen av lärare i modersmål och litteratur. Under sina studier har eleverna rätt att få en realistisk uppfattning om sina egna kunskaper och färdigheter samt att särskilt i slutskedet få vitsord på samma grunder oavsett kön, lärare eller skola.

Summary

In April 2014, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) assessed learning outcomes in mother tongue and literature at the end of basic education. The purpose of the assessment was to produce reliable information on how well the objectives of the 2004 national core curriculum for basic education have been met, on the level of mother tongue and literature skills in terms of linguistic knowledge and writing, and success in promoting educational equality. An electronic assessment was also trialled, the results of which will be presented after the main results of the printed assessment.

Data was gathered from 149 comprehensive schools, broadly representing various areas and municipal groups. Data was collected from a total sample of 5,144 pupils, 3,345 of whom participated in the printed assessment and 1,799 in the electronic one. Even pupils subject to a decision on the need for special or enhanced support, or a corresponding previous decision on admittance for special needs education, participated in the assessment.

The national assessment consisted of linguistic knowledge and writing assignments. The concept of linguistic knowledge refers to language-related content in the national core curriculum. The assignments required that the pupils have a firm grasp of the linguistic knowledge and writing skills and expertise included in the 'Finnish as a mother tongue' syllabus, and in the final assessment criteria for achieving a grade of eight (8) (National core curriculum for basic education 2004). When the assessment assignments were prepared, account was taken of the variability of the assignments, both in terms of the assignment type and level of difficulty. Linguistic knowledge assignments were connected to language use scenarios, and writing assignments to interaction scenarios. Linguistic knowledge was also further linked to writing: the grounds for writing a job application were, for example, already laid down in the linguistic knowledge assignments. In addition, data was collected by means of questionnaires for pupils, teachers and principals.

In the printed assignment, the pupil sample achieved an average of 56% of the maximum linguistic knowledge score and 59% of the maximum writing score. There was a large difference between the competencies displayed by girls and boys, and boys displayed a slightly greater variation in their competencies than girls. These findings are in line with previous assessments of learning outcomes for the subject in the ninth grade.

In linguistic knowledge, girls had average competence (62.6%) and boys moderate competence (49.6%). About one in three girls and some 13% of boys clearly achieved high proficiency, while over one fourth of the boys and one in ten girls achieved weak results. The more the pupils needed to verbalise their observations and justify their views, the more difficult the assignments were for them and the larger a gap was observed in the levels of competence between the genders. Both girls' and boys' competencies were slightly polarised in assignments in which they were asked to recognise different expressions (e.g. verbs in the passive voice) and, in particular, their meanings within their contexts. The greatest difference between the genders was observed in the command of standard language norms, where boys' competencies also showed slight signs of polarisation. In these assignments, the pupils found it easier to recognise errors and select the correct alterna-

tive in multiple-choice questions only focusing on a single error type than when applying their knowledge to correcting errors within a text.

In writing, girls displayed average competence (almost good) (68.2%) and boys moderate competence (50.5%). The competence gap between girls and boys was large, and boys' competence levels varied slightly more than those of girls. About one in two girls and one in five boys clearly achieved at least a high proficiency, although up to one in four boys and 6% of girls achieved only weak results.

The greatest differences between girls and boys were observed in the writing assignment in which they attained the highest scores, namely the summer job application. About one in five applications written by boys were poor, indicating that the competence they demonstrated would not have been sufficient for an actual job application process (the corresponding figure for girls was 3.7%). Meanwhile, almost one in two girls and fewer than one in five boys achieved high grades in this assignment. The pupils were able to express their opinions well (even very well in the case of girls) when they were asked to write a rejoinder, but they had more difficulties in justifying their opinion. Furthermore, expressing opinions that differed from their own, by using and referring to source texts, yielded poor, adequate or moderate grades on average. Girls clearly had a good command of standard language norms in written assignments, while boys had a moderate command of these.

Most of the sample pupils entitled to support achieved poor results in terms of both linguistic knowledge and writing. They accounted for around 7% of all pupils, around 4% of girls and around 11% of boys. If the sample had only included pupils who mainly studied in mainstream education groups, the average scores for linguistic knowledge and writing would have been one percentage point higher. If pupils receiving special or enhanced support in mother tongue and literature had been excluded from the sample, the results would have been some two percentage points higher.

Approximately 12% of the teachers who participated in the assessment were not formally qualified as mother tongue and literature teachers. The pupils of these teachers had lower writing and linguistic knowledge scores than the average scores of all sample pupils (5–6 percentage points' difference). Special needs teachers are not included in this comparison.

Competence was fairly evenly distributed across Finland. *Regional differences* were minor. *Variation between schools* was also small, although writing scores varied slightly more than linguistic knowledge scores. Some 9% of the differences in writing were explained by differences between schools, while the corresponding figure for linguistic knowledge was 6%.

In terms of learning outcomes, there was a major difference between pupils *applying to upper secondary school and vocational education and training*. Pupils aiming to pursue upper secondary schooling clearly had better learning outcomes than those planning to attend vocational education and training.

On average, pupils had a neutral opinion of the subject. Girls found the subject more useful than boys and also enjoyed studying it more. It was notable that, in comparison to pupils applying to upper secondary school, those applying to vocational education and training had less confidence in their mother tongue and literature competencies and did not consider the subject as useful. Additionally, boys who trusted their competence as much as girls had less success in both linguistic knowledge and writing assignments.

Background variables mostly had weak or moderate links to learning outcomes. Learning outcomes were clearly connected to confidence in one's competence and to whether the pupil considered the subject useful. Regular homework, a reading habit, the parents' education (matriculation examination) and an interest in the child's education were also connected to learning outcomes.

The results of the assessment of learning outcomes suggests that competence in writing and linguistic knowledge weighed somewhat heavier in girls' grades than in those of boys. The results indicate that girls and boys do not receive grades on similar grounds.

In the electronic assignment, the pupil sample achieved an average of 51% of the maximum linguistic knowledge score and 57% of the maximum writing score. Girls' scores for linguistic knowledge were 6 and those of boys 5 percentage points lower than the corresponding figures for the printed assessment. The largest differences were observed in the focus area "Standard language norms" where girls scored 8 and boys 6 percentage points lower than in the printed assessment. The writing results were some 3 percentage points lower overall than the results of the printed assessment. In writing assignments, girls' command of standard language norms was 6 percentage points lower and the boys score was 2 percentage points lower than in the printed assessment.

When compared to the linguistic knowledge and writing scores for the printed assessment, fewer girls achieved the highest and average scores in the electronic assessment. Correspondingly, lower scores were more common. Almost as many boys achieved the highest scores, but there were fewer average scores and more poor scores than in the printed assessment.

The differences between printed and electronic assessments among both girls and boys were greatest in Eastern Finland among all AVI areas (the Regional State Administrative Agencies). The AVI area scored particularly well in the printed assessment of writing, but had the poorest performance in the electronic assessment: the writing scores for boys in Eastern Finland were some 10 and for girls some 8 percentage points lower than for those who participated in the printed assessment. The score for linguistic knowledge was some 7 percentage points lower.

Since there were major differences in the quality and availability of ICT equipment between the **sample schools that took the printed and the electronic assessment**, the schools were not necessarily able to counterbalance differences in home equipment. Teachers in the sample schools chiefly used ICT equipment in the classroom for information retrieval and the editing and layout of texts.

Teachers reported the use of textbooks and workbooks, discussions, writing and research as the main methods of teaching linguistic knowledge. Teachers and pupils reported that the most commonly taught topics in secondary education included the basic concepts of grammar, developing the comprehension of clauses and sentences in written language, and correct spelling. Both teachers and pupils reported that the most common method of studying writing in secondary school was based on independent writing by the pupils, followed by a numerical grade from the teacher. The teachers also reported giving written feedback on the completed texts. Teachers felt that the planning and drafting of texts and producing different types of text was also common.

Based on this assessment, it is proposed that the learning process and materials and learning materials for the subject be developed so that more pupils would regard the subject and the study of writing and linguistic knowledge as useful, meaningful and relevant. The study of writing should focus not only on individual writing, but also on communicative writing situations and cooperative writing. Pupils must be guaranteed uniform opportunities to use ICT equipment across Finland, in different types of municipalities and in all schools. Teachers should meet the formal requirements laid down for the recruitment of new teachers in mother tongue and literature, in order to ensure learning. Students are entitled to a realistic notion of their personal competence and skills during their studies, in particular they are entitled to a final grading on an equal basis, regardless of their gender, teacher and school.

1 Arvioinnin lähtökohdat ja toteutus

1.1 Oppimistulosten arvioinnin tavoitteet ja arviointijärjestelmä

Huhtikuussa 2014 toteutettiin kuudes perusopetuksen päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi, joka sisältyy opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen arviointisuunnitelmaan vuosille 2012–2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen tasosta kielentuntemuksessa ja kirjoitustaidossa sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta. Aikaisemmat perusopetuksen päättövaiheen arvioinnit ovat tarjonneet tietoa oppiaineen osaamisen yleistasosta ja samalla osoittaneet, että tämänkertaisessa oppimistulosten arvioinnissa on tarpeellista syventyä mainittuihin äidinkielen ja kirjallisuuden alueisiin.

Uutta oli se, että arvioinnissa kokeiltiin sähköistä arviointia: noin kolmasosassa otoskouluja oppilaat tekivät tehtävät tietokoneella käyttäen Turun yliopiston informaatioteknologialaitoksen kehittämää VILLE-ympäristöä (<https://ville.cs.utu.fi/>).

Oppimistulosten arvioinnit ovat osa valtakunnallista koulutuksen arviointijärjestelmää ja kuuluvat Kansallista koulutuksen arviointikeskusta koskevan lain 2. §:n (1295/2013) mukaan kyseisen arviointikeskuksen tehtävään. Vuonna 2014 järjestetty äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointikin on osa perusopetuslain (628/1998) 21. §:n edellyttämää koulutuksen arviointia. Arviointiprojekti aloitettiin Opetushallituksessa ja saatettiin valmiiksi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa, joka aloitti toimintansa 1.5.2014.

Oppimistulosten arvioinnissa kerättävä tieto nivoutuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin oppiaineen tavoitteisiin, keskeisiin sisältöihin ja päättöarvioinnin arvosanalle kahdeksan (8) annettuihin kriteereihin. Näiden toteutumista seurataan opetuksen järjestäjien ja koulujen osalta otantaperustaisin arvioinnein (Metsämuuronen 2009, 7).

Arvioinneista saatua tietoa käytetään opetuksen tilan arviointiin, opetuksen, oppilasarvioinnin ja opetussuunnitelman kehittämiseen sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisen arviointiin: koulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja koulutuksen kehittämiseen. Tasa-arvon toteutumista tarkastellaan opetuskielen, vanhempien koulutustaustan, oppilaiden sukupuolen ja alueellisen jakautumisen kannalta. (Jakku-Sihvonen 2011, 2013.)

Kansallisissa arvioinneissa kiinnostuksen kohteina eivät ole yksittäiset koulut, oppilaat tai opettajat ja heidän suoriutumisensa, vaan yleinen osaamisen taso ja saavutetut valmiudet (Jakku-Sihvonen 2010; Metsämuuronen 2009, 11). Otosperustaisissa oppimistulosten arvioinneissa ei ole kyse koko ikäluokan päättökokeesta eikä tarkoituksena ole yksittäisten koulujen tai oppilaiden keskinäisen järjestyksen määrittäminen.

Arviointikysymykset

- Miten opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tavoitteet saavutetaan perusopetuksen päättövaiheessa?
- Miten koulutuksen tasa-arvo toteutuu oppimistuloksissa alueellisen jakautumisen sekä koulujen, oppilaiden sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan kannalta?
- Millaisia yhteyksiä oppimistulosten ja oppilaisiin liittyvien taustamuuttujien välillä on?
- Miten kielentuntemusta ja kirjoittamista opetetaan peruskoulun yläluokilla ja millaisia yhteyksiä opetuskäytänteillä on oppimistuloksiin?

Lisäksi kartoitettiin seuraavia seikkoja:

- Miten tieto- ja viestintätekniikkaa käytetään äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla?
- Miten arvioinnin paperi- ja sähköisen version tulokset eroavat toisistaan?

Arviointikysymyksiin palataan raportin lopun päätelmissä.

Arviointiasetelma

Arvioinnin tavoitteena on luoda luotettava yleiskuva oppimistuloksista, arvioinnin alaan liittyvän koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta sekä oppimistulosten ja taustamuuttujien yhteyksistä. Tietoa kerätään oppilaille suunnattujen kirjallisten tehtävien lisäksi myös oppilas-, opettaja- ja rehtorikyselyillä.

1.2 Arvioinnin suunnittelu ja toteutus

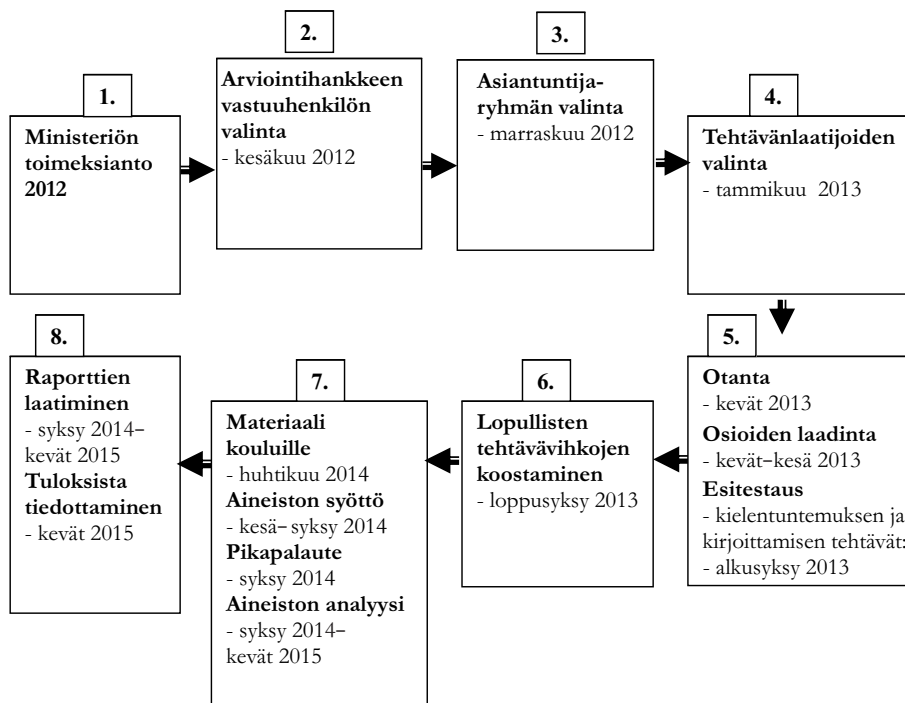
1.2.1 Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointihanke

Opetushallituksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointihanke käynnistettiin vuoden 2012 lopussa. Erikoissuunnittelija Elina Harjunen aloitti työnsä Opetushallituksessa marraskuun 2012 alussa. Joulukuussa 2012 Opetushallitus nimitti asiantuntijaryhmän arviointiprosessin tueksi. Asiantuntijaryhmään kuuluivat suomi äidinkielenä -oppimäärän puolelta FT, erityisasiantuntija Riitta Korhonen (Kotimaisten kielten keskus), FM, lehtori Maija Leppänen (Kilterin koulu, Vantaa) ja FT, yliopistonlehtori Minna Sääskilahti (Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta). Asiantuntijaryhmään kuuluivat lisäksi ruotsi äidinkielenä -oppimäärän edustajat erikoissuunnittelija Chris Silverström (Opetushallitus) yliopistonlehtori Beatrice Silén (Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos) ja jatko-opiskelija Sofia Stolt (Helsingin yliopisto). Asiantuntijaryhmän tehtävänä oli oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus kirjoittamisen ja kielentuntemuksen opetuksen tavoitteiden analysointi ja niiden pohjalta arvioinnin viitekehyksen laadinta siten, että arvioinnissa arviointi kohdentuisi opetussuunnitelman keskeisiin sisältöihin sekä tavoitteisiin. Luvun 3.1.1 kirjoittivat Riitta Korhonen ja Beatrice Silén ja luvun 3.2.1 kirjoitti Minna Sääskilahti.

Asiantuntijaryhmään kuuluvat tehtävänlaatijat tuottivat tehtäväehdotuksia ja arviointiohjeita suunnitelman mukaan. Tehtävänlaatijoina toimivat FM, lehtori Väinö Kuukka (Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu), FM, lehtori Maija Leppänen (Kilterin koulu, Vantaa), FM, lehtori Marja-Stiina Suihko (Tuupalan koulu, Kuhmo) sekä FT, erityisasiantuntija Riitta Korhonen (Kotimaisten kielten keskus), FT, yliopistonlehtori Minna Sääskilähti (Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta) ja erikoissuunnittelija Elina Harjunen (Opetushallitus). Asiantuntijaryhmän kaikki jäsenet olivat kokeneita oppiaineen asiantuntijoita: opettajankouluttajia, didaktiikan tuntijoita, tutkijoita tai perusopetuksen opettajia. Tehtävänlaatijat aloittivat työnsä maaliskuun 2013 alussa. Tehtäväehdotukset laadittiin kevään ja alkukesän 2013 aikana.

Opetushallituksesta ja 1.5.2014 alkaen Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta mukana olivat myös erikoistutkijat Juhani Rautopuro ja Jari Metsämuuronen sekä sähköisen arvioinnin projektipäällikkö Matti Suomilampi. Käytännön järjestelyistä vastasi tutkimussihteeri Kristiina Vainio kevääseen 2014 asti, syksystä 2014 alkaen tutkimussihteeri Mika Puukko. Arviointiprosessiin osallistuivat myös tutkimusprofessori Ritva Jakku-Sihvonen, opetusneuvos Anu Räisänen, tutkimussihteeri Mari Huhtanen ja julkaisusihteeri Sirpa Ropponen. Dosentti, FT Henna Makkonen-Craig laati kirjoittamisen viitekehuksesta ja tehtävien 1 ja 2 arviointiohjeista lausunnon, jota hyödynnettiin näiden osuuksien muokkaamisessa. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen projektisuunnittelija Jukka Marjanen analysoi esikokeilun tulokset. Kesällä 2014 projektissa työskentelivät korkeakouluharjoittelijat Laura Ihalainen ja Lyyti Selin, joiden tekemiä analyyseja ja koonteja arviointiin liittyvistä kyselyistä ja sensoroinnin yhteydessä tekemiä huomioita on hyödynnetty tässä raportissa.

Tehtäväsarjat esitettiin paperiversiona ja sähköisessä muodossa syys-lokakuun vaihteessa 2013. Mukana oli 10 koulua eri puolilta Suomea (9 peruskoulua ja yksi ammatillinen oppilaitos), joissa yhteensä 377 oppilasta osallistui paperiversion ja 136 oppilasta sähköisen version esikokeiluun. Tulosten perusteella valittiin lopulliset tehtävät. Varsinainen arviointi toteutettiin huhtikuussa 2014. Arvioinnin onnistumiseen ovat vaikuttaneet myös esitestaus- ja otoskoulujen rehtorit, opettajat ja oppilaat. Äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnin projektin etenemiskaavio esitellään kuviossa 1.



KUVIO 1. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin vaiheet

1.2.2 Otanta

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin piiriin kuuluivat äidinkieltä ja kirjallisuutta suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaan opiskelevat oppilaat. Arviointiin osallistuivat myös oppilaat, joille oli tehty päätös erityisestä tai tehostetusta tuesta tai sitä vastaava aikaisempi päätös erityisopetukseen ottamisesta. Samoin arvioinnissa olivat mukana ne oppilaat, joilla oli yksilöllistetty oppimäärä äidinkielessä tai esimerkiksi lukivaikeus. Koulun rehtorille annettiin harkintamahdollisuus mainittujen oppilaiden edellytyksistä osallistua arviointiin. Lisäksi heidän koejärjestelyistään oli mahdollista poiketa rehtorin päätöksellä.

Oppimistulosten arvioinnissa käytettiin kaksivaiheista otantaa. Ensimmäisessä vaiheessa valitaan ositetusti koulut. Toinen otantavaihe on koulun sisäinen otos, joka laaditaan aakkosellisesta oppilasluettelosta systemaattista tasaväliotantaa käyttäen. Otosta tehtäessä otettiin huomioon, että otokseen tulevat koulut edustavat maan eri osia (aluehallintovirastojen toimialuejako, ns. AVI-alueet) ja erilaisia kuntamuotoja: kaupunkia, taajamia ja haja-asutusalueita (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat).

Arviointiin poimittiin mukaan koko maan kouluja edustava 149 suomenkielisen koulun otos. Tulokset saatiin yhteensä 149 koulun 5 144 oppilaalta, joista 3 345 oli mukana paperiversiona ja 1 799 sähköisessä muodossa tehdyssä arvioinnissa. Toteutunut otoskoko oli 94 % paperiversiona tehdyn ja 90 % sähköisen arvioinnin suunnitellusta otoskokoosta. Toteutuneessa otoksessa oli poikia 2 588 (50,5 %) ja tyttöjä 2 536 (49,5 %). Oppilaista yli puolet (56,7 %) opiskeli kaupunkimaisissa kunnissa, runsas neljännes (26,8 %) maaseutumaisissa kunnissa ja noin 17 % taajaan asutuissa kunnissa.

Perusopetuksen oppimistulosten arvioinneissa otoskoko on yleensä 5–10 % ikäluokasta (Jakku-Sihvonen 2013). Tässä arvioinnissa se oli noin 9 %. Taulukkoon 1 on koottu perusjoukon ja otoskoulujen oppilaiden jakautuminen eri aluehallintoviranomaisten toimialueisiin paperiversiona tehdyssä ja sähköisessä arvioinnissa.

TAULUKKO 1. Otoskoulujen ja oppilaiden jakauma AVI-alueiden mukaan (arvioinnin paperi- ja sähköinen versio)

AVI-alue	Perusjoukko				Toteutunut paperiversio otos				Otosoppi- laita perus- joukosta	Toteutunut sähköinen otos				Otosoppi- laita perus- joukosta
	kouluja		oppilaita 9. lk		kouluja		oppilaita 9. lk			kouluja		oppilaita 9. lk		
		%		%		%		%		%		%		
Etelä-Suomi	232	35,0	22 232	40,2	34	34,3	1 143	34,2	5,1	17	34,0	612	34,0	2,8
Lounais-Suomi	85	12,8	6 972	12,6	13	13,1	469	14,0	6,7	6	12,0	210	11,7	3,0
Itä-Suomi	87	13,1	6 193	11,2	12	12,1	444	13,3	7,2	6	12,0	158	8,8	2,6
Länsi- ja Sisä-Suomi	144	21,7	12 079	21,8	22	22,2	667	19,9	5,5	11	22,0	425	23,6	3,5
Pohjois-Suomi	76	11,5	5 863	10,6	11	11,1	391	11,7	6,7	6	12,0	242	13,5	4,1
Lappi	39	5,9	1 990	3,6	7	7,1	231	6,9	11,6	4	8,0	152	8,4	7,6
Yhteensä	663	100	55 329	100	99	100	3 345	100	6,0	50	100	1 799	100	3,3

1.2.3 Arvioinnin toteutus

Otoskouluja tiedotettiin arvioinnista ensimmäisen kerran marraskuussa 2013. Tässä yhteydessä arvioinnin sähköisen version otokseen kuuluvat koulut saivat tietää arvioinnin teknisistä vaatimuksista. Kouluilta kerättiin samalla tietoa muun muassa koko koulun oppilasmäärästä ja yhdeksännen luokan oppilaiden sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien määrästä. Helmikuussa 2013 otoskoulujen rehtoreille lähetettiin ohjeet otannan tekemisestä ja arvioinnin käytännön järjestelyistä. Maaliskuun lopussa arvioinnin paperiversion koulut saivat tehtäväaineiston, yksityiskohtaiset ohjeet arvioinnin toteuttamisesta, tehtävien arviointiohjeet sekä rehtori-, opettaja- ja oppilaskyselyn. Sähköisessä arvioinnissa mukana olevien koulujen rehtorit saivat sähköpostiviestin, joka sisälsi sähköisen arvioinnin ohjeet.

Arviointi järjestettiin otoskouluissa keskiviikkona 9.4.2014 yhtenäisten ohjeiden mukaisesti. Osan I (kielentuntemus) tekemiseen oli varattu aikaa 70 minuuttia ja osan II (kirjoittaminen) tehtävien tekemiseen 90 minuuttia. Kielentuntemuksen tehtävien yhteydessä oppilaat vastasivat myös taustakyselyyn ja asenneväittämiin.

Otoskouluissa oppiaineen opettajat tarkastivat ja pisteyttivät oppilaiden avovastaukset sekä osan valintatehtävien vastauksista ohjeiden mukaisesti. Tähän varattiin aikaa reilut kaksi viikkoa. Pisteytysohjeissa pyrittiin yksityiskohtaiseen ja selkeään ilmaisuun, jotta arviointi olisi mahdollisimman yhdenmukaista, mikä on tärkeää arvioinnin luotettavuuden kannalta. Pisteytyksen myötä opettajat saivat tietoa oppilaittensa menestymisestä ja saattoivat hyödyntää tuloksia osana oppilasarviointia. Sähköisessä arvioinnissa kaikki valintaosiot pisteytyivät automaattisesti.

Koulujen otosoppilaiden tehtävähoidot palautettiin Kansalliseen koulutuksen arviointikeskukseen, jossa aineistot koottiin, koodattiin ja tarkastettiin. Myös sähköisesti palautunut aineisto tarkistettiin.

Lokakuussa 2014 opetuksen järjestäjät ja otoskoulut saivat otoskoulujen alustavat koulukohtaiset tulokset ja palautteet äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnista ja tuloksistaan.

2

Arvioinnin taustaa

2.1 Mitä kielentuntemuksesta on arvioitu päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinneissa?

Miltei jokaisessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa on kartoitettu peruskoululaisten kielentuntemuksen osaamista otantaperustaisesti, erityyppisten kirjoitustehtävien ja pisteytystapojen avulla. Kielentuntemus on ollut arvioinnin kohteena yhteensä kahdeksan kertaa seuraavilla luokka-asteilla ja seuraavina vuosina: 3. lk vuonna 2005, 7. lk vuosina 2002 ja 2007 ja 9. lk vuosina 1999, 2001, 2003, 2005 ja 2010.

Päättövaiheen arvioinneissa kielentuntemuksen osuus kaikkien arviointitehtävien pistemäärästä on vaihdellut 17 %:n (vuonna 2001) ja 50 %:n välillä (vuonna 2003). Tehtävät ovat liittyneet lähinnä sanaluokkiin, verbimuotoihin, lauseenjäseniin, lausemuotoihin, kieliopin, kirjallisuuden ja viestinnän peruskäsitteiden tuntemukseen ja oikeinkirjoitukseen. Mukana on ollut myös kielen vaihteluun, esim. asiatyyliin tai puhekieleen, liittyviä tehtäviä. Vuoden 2003 arviointi sisälsi lisäksi suomen kielen vaiheisiin liittyviä tehtäviä (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Kielentuntemuksen tehtävien aiheet perusopetuksen päättövaiheen oppimistulosten arvioinneissa

Arviointi- vuosi	Kielentuntemuksen tehtävien aiheet
1999	<i>sanasto (merkitys, abstraktit sanat)</i> <i>välimerkit</i> <i>lauseenjäsenten tunnistaminen</i> <i>kieliopin peruskäsitteitä (esim. aikamuodot)</i> <i>kielenkäyttötaidot (tekstin kielellisten ilmaisukeinojen ja kirjallisten perustelutaitojen hallinta)</i>
2001	<i>sanasto (synonyymit)</i> <i>kieliopin peruskäsitteet (aikamuodot, sanaluokat, lauseenjäsenet)</i> <i>pubekieli – yleiskieli</i>
2003	<i>sanasto ja käsitteiden tuntemus (merkitys, johdokset)</i> <i>oikeinkirjoitus (sanat, välimerkit)</i> <i>kielioppi = kieliopin peruskäsitteet ja kielen rakenteet (modukset, aikamuodot, lauseenjäsenet, sanaluokat)</i> <i>perinne ja oman kielen vaiheet</i> <i>puheviestintä ja kielen vaihtelu</i>
2005	<i>kieli, sanasto ja peruskäsitteet (esim. tekstilaji, kielikuva, takauma)</i> – sanaluokat, sijamuodot, aikamuodot, lauseenjäsenet (esim. sanaluokan tunnistaminen, sanan johtaminen, lausetaju [päälause, sivulause], ilmaisuvarannot ja vaihtoehtoisten ilmausten keksiminen)
2010	<i>kieli, sanasto ja peruskäsitteet</i> – kielen ja viestinnän perustermit – sanaluokat – yleiskieli/asiatyö, kielen vaihtelu (murre), lausetaju (päälause, sivulause), ilmaisuvarannot ja vaihtoehtoisten ilmausten keksiminen

Oppimistulosraporttien mukaan (Lappalainen 2000, 2001, 2004, 2006, 2011) oppilaat ovat hallinneet yleensä sellaiset tehtävät, joissa on pitänyt tunnistaa jokin kieliopin käsite (kuten *numeraali* tai *preesens*) tai peruslauseenjäseniä prototyypisistä lauseista. Soveltavat tehtävät taas ovat osoittautuneet vaikeammiksi. Tällainen oli esimerkiksi tekstiin pohjautuva tehtävä, jossa asiatekstin jaksosta oli poimittu malliksi kolme saman sanaluokan sanaa (*vakaana, perinteiset, sitkeimmät*) ja oppilasta pyydettiin poimimaan tekstistä luettelon jatkoksi vielä kaksi saman sanaluokan sanaa. Lausetyyppien tunnistamiseen liittyvät tehtävät ovat osoittautuneet erityisen vaikeiksi arviointikerrasta toiseen, kuten myös välimerkkien käyttö ja yhdyssanat. Tytöt ovat menestyneet kaikilla arviointikerroilla kielentuntemuksen tehtävissä poikia paremmin.

Koska vuoden 2005 arvioinnissa mukana olleista 9. luokan oppilasta huomattava osa oli ollut mukana myös 7. luokan alun arvioinnissa vuonna 2003 ja koska tehtävistön rakenne ja osin tehtävätkin olivat molemmissa arvioinneissa samanlaisia, oli mahdollista tarkastella yläluokkien aikana tapahtuvaa osaamisen muutosta. Muutos oli koulun tasolla positiivisinta kirjoittamisen (+ 15 %) ja lukemisen (+ 12 %) osa-alueilla, mutta kielen, sanaston ja peruskäsitteiden osaamisen muutos oli

selvästi pienempää (+ 5 %), joissain koulussa jopa negatiivista. Kielen, sanaston ja peruskäsitteiden hallinnassa tulokset muuttuivat keskiarvoa paremmiksi (+ 6 %) niiden poikien ryhmässä, jossa oli saatu säännöllistä tukiovetusta yhtenä tai useampana vuonna. Positiivisen muutoksen osatekijöitä olivat myös vapaa-ajalla lainattujen kirjojen määrä (kerran kuussa tai useammin), sukupuoli sekä se, että äidinkielen tunneilla käytettiin tietokonetta ja internetiä. (Metsämuuronen 2006, 15, 44.)

Kaikki edellä esitetyt havainnot antoivat aihetta paneutua tällä arviointikerralla erityisesti kielen-tuntemukseen. Toisaalta siihen vaikutti myös sähköisen arvioinnin kokeilu: kielentuntemusta on helpompaa testata sähköisessä ympäristössä kuin esimerkiksi puheviestinnän taitoja. Aiemmat arvioinnit ovat keskittyneet tehtävistössä käsitteisiin, sanastoon ja lausetajuun. Tällä arviointikerralla kielikäsitys oli vuoden 2004 opetus suunnitelman perusteiden mukaisesti laaja: oppimistulosten arvioinnissa keskityttiin kielenkäyttöön eri konteksteissa ja tilanteissa – opetus suunnitelmassa esille tulleita peruskäsitteitä unohtamatta.

2.2 Mitä kirjoittamisesta on arvioitu päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinneissa?

Kirjoitustaito on ollut arvioinnin kohteena yhteensä yhdeksän kertaa seuraavilla luokka-asteilla: 3. lk (vuonna 2005), 6. lk (vuonna 2000), 7. lk (vuosina 2002 ja 2007) ja 9. lk (vuosina 1999, 2001, 2003, 2005 ja 2010). Kirjoitustehtävien arvioinnin luotettavuuden varmistamiseksi on käytetty apuna puolueettomia sensoreita, ja taustakyselyin on selvitetty myös koulujen kirjoittamisen opetuksen käytänteitä.

Jokainen arviointiraportti on osoittanut todeksi sen yleismaailmallisenkin havainnon, että äidinkielessä ja kirjallisuudessa tyttöjen ja poikien väliset osaamisen erot ovat suurimmillaan kirjoitustaidossa: tytöt menestyvät kirjoittajina kaikilla tutkituilla luokka-asteilla paremmin kuin pojat, ja taitojen hajonta on pojilla suurempaa kuin tytöillä (esim. Huisman 2006, 39–40; Lappalainen 2008, 57; 2000, 91; 2001, 59). Sukupuolten osaamisen erot saattavat jopa lisääntyä yläluokkien aikana, mihin tulokseen on päädytty vertailemalla niin seitsemännellä kuin yhdeksännelläkin luokalla arvioinnissa mukana olleiden oppilaiden menestymistä kirjoitustehtävissä (Lappalainen 2003, 56–57; 2006, 45). Kirjoittamisen osuus näyttää myös heijastavan ja osoittavan muita oppiaineen osa-alueita herkemmin yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon ongelmakohtia: erityisesti poikien kirjoitustaitojen taso vaihtelee huomattavasti kouluittain jo alaluokilta lähtien (Huisman 2006, 41; Lappalainen 2001, 5, 110), ja koulujen väliset erot tulevat esille erityisesti kirjoitustaitojen suurena vaihteluna (Lappalainen 2011, 45; Kuusela 2011). Kirjoitustaitojen kannalta yhdeksäsluokkalaiset tytöt ja pojat näyttävät myös saaneen todistusarvosanoja erilaisin perustein: esimerkiksi arvosanan 8 saaneiden poikien kirjoitustaitojen taso ei tilastollisessa testauksessa eronnut arvosanan 7 saaneiden tyttöjen kirjoitustaitojen tasosta (Lappalainen 2011, 87; ks. myös 2006, 69).

Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallisissa arvioinneissa on pyritty alusta alkaen käyttämään kirjoitelmien arvioinnissa kriteeriperustaista arviointitapaa, joko kirjoitustaidon kokonaiskuvan tai joidenkin osataitojen hahmottamiseksi. Analyttinen arviointi tarkastelee kirjoittamista monimutkaisena ilmiönä ja taitona, jonka kattava ja luotettava arviointi vaatii kirjoittamistaidon jakamista osataitoihin ja jota arvioidaan osatekijä kerrallaan (Huot 1990, 238; Tarnanen 2002, 81).

Vuoden 1999 yhdeksännen vuosiluokan kansallisessa arvioinnissa opettajat arvioivat pohdiskelevat tekstit tai kuvitteelliset kertomukset sisällön laajuuden ja syvyyden, sananvalinnan ja sävyn, kokonaisrakenteen eheyden, lauseiden ja ilmauksien rakenteiden, oikeakielisyyden sekä käsialan ja kirjoitustilan käytön kannalta. ”Arvioimalla kukin alue erikseen 0–5 pisteellä haluttiin saada näkyviin peruskoulun päättövaiheen oppilaiden kirjoitustaidon profiili eri puolilta. Kokonaiskuva kirjoitustaidosta muodostui niin, että opettajien antamat pisteet kirjoitustaitojen eri puolista laskettiin yhteen - -.”(Lappalainen 2000, 54.) Sitten näin tarkkaa arviointimenetelmää käyttivät ainoastaan ulkopuoliset sensorit, opettajat arvioivat pohtivat tekstit kouluarvosanalla omiin arviointikäytäntöisiinsä nojaten.

Tämä arviointitapa pohjautui toisen asteen oppilaitoksissa järjestetyn äidinkielen kokeen arviointimalliin (Hirvi 1974), jota Milja Husu oli kehitellyt eteenpäin (Lappalainen 2000, 21–22). Vilho Hirvi (1974) ei kuitenkaan raportissaan mainitse kriteerien alkuperää. Ne muistuttavat Diederichin (1974) empiirisen tutkimuksen pohjalta kehittelemiä¹, mutta myös IEA:n kansainvälisen kirjoittamistutkimuksen käsitteelliseen analyysiin perustuvia² analyttisen arvioinnin kriteerejä (Takala 1987). Ensimmäisen kerran jälkeen päättövaiheen arviointiraporteissa ei ole kuitenkaan tarjottu yhtä yksityiskohtaista tietoa siitä, mitä kirjoitustaidon osatekijöitä on kullakin kerralla mitattu sekä miten niissä on menestytty.

Raportit kuvaavat tehtävien hallinnan tasoa ratkaisuprosentteina tai asteikolla kiitettävä – hyvä – tyydyttävä – kohtalainen – välttävä – heikko, ja niissä myös avataan kulloisiakin kirjoitustehtäviä. Tällä asteikolla tyttöjen kirjoitustaidot on todettu eri vuosina keskimäärin hyväksi (Lappalainen 2006) tai tyydyttäväksi (2004, 2011), pojilla taas kohtalaiseksi (2004) tai välttäviksi (2006, 2011). Ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden kirjoitustaito on osoittautunut lukioon suuntautuvia heikommaksi: tyttöjen vuoden 2011 raportissa kohtalaiseksi, poikien jopa heikoksi (myös 2001, 2004). Vuoden 2010 arvioinnissa oli mukana myös poikia, jotka eivät antaneet mitään näyttöä kirjoitustaidostaan (6 % otokseen osallistuneista pojista, Kuusela 2011). Eri arviointikerrat eivät kuitenkaan ole vertailukelpoisia keskenään samanlaisina toistuvien yksittäisten ankkuritehtävien tuloksia lukuun ottamatta.

Vuoden 2010 arvioinnin yhteydessä tutkijat perehtyivät kirjoitelma-aineistoon eri näkökulmista. Tuolloin ilmeni, että oppilailta on puutteita muun muassa argumentoinnissa, vastaanottajan huomioimisessa ja näkökulman rajaamisessa (Harjunen & Juvonen 2011; Sääskilahti 2011). Vuoden 2011 raportissa suositeltiin, että kirjoittamisen harjoittelu liittyisi tosielämän tilanteisiin, opiskeluun sekä harrastuksiin ja että teknisten välineiden ja mediatekstien käyttöä lisättäisiin kirjoittamisen harjoittelussa. Lisäksi kehoitettiin kiinnittämään huomiota tekstin suunnitteluun ja muokkaamiseen sekä vastaanottajan huomioimiseen. (Lappalainen 2011, 105.) Vuoden 2014 arviointi tarttui edellä mainittuihin havaintoihin ja ongelma-kohtiin.

1 Yleiset ansiot (ideat ja ajatukset, organisointi, sanavalinnat, maku/sävy/tyyli (*flavour*) ja mekaniikka (kielenkäyttö, välimerkit, oikeinkirjoitus, käsiala); IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement

2 Arviointitapa: yleisvaikutelma- arviointi (arvioijan vaikutelma) ja kohdistettu analyttinen arviointi (pohjaa käsitteelliseen analyysiin) -> sisällön laatu ja liikkuma-ala; sisällön esitystapa ja jäsentyneisyys; sävy ja tyyli; oikeakielisuus; oikeinkirjoitus; käsiala ja siisteys

Opetushallituksen opettajille laatimat avovastausten pisteytysohjeet antavat aiemmin mainittuja prosenttilukuja tarkempaa kuvaa siitä, mitä kirjoittamisessa on arvostettu ja arvioitu – ensimmäisen päättövaiheen arvioinnin jälkeenkin. Taulukossa 3 näkyvät päättövaiheen oppimistulosten arviointien kirjoitustehtävien arvioinnin kohteet eli kirjoittamiseen liittyvät taidot (Lappalainen 2006, 58) maksimipistemäärineen. Kuusi ensimmäistä arvioinnin kohdetta on muotoiltu vuoden 1999 arvioinnin kirjoitelmien arviointialueista. Niiden jälkeen seuraavat heterogeenisemmat ja yksityiskohtaisemmat arvioinnin kohteet on joko poimittu suoraan pisteytysohjeista tai muotoiltu sekä yhdistelty (ks. taulukon 3 selvennys). Koska tekstin viimeistelytehtävät (eli oikeinkirjoitusvirheitä sisältävien tekstien korjaaminen) on luokiteltu kirjoitustehtäviin, oikeinkirjoitus korostuu kirjoittamisen arvioinnin kohteena (26 % yhteenlasketuista maksimipistemääristä). Kaikilla arviointikerroilla on kiinnitetty huomiota myös tekstin sisältöön ja joillakin kerroilla on painotettu tekstilajin piirteitä.

TAULUKKO 3. Kirjoitustehtävien maksimipistemäärät sekä yhteenlasketut maksimipistemäärät ja niiden prosenttiosuudet arvioinnin kohteiden mukaan luokiteltuina perusopetuksen päättövaiheen arvioinneissa

Vuosi	1999	2001	2003*	2005	2010*	yht.	yht.
Arvioinnin kohde	Maksimipistemäärä						% (N = 127)
sisältö	5			6	6	18	14,2 %
sananvalinta ja sävy	5					5	3,9 %
kokonaisrakenne, jaksotus	5	1		2		8	6,3 %
lauseiden ja ilmausten rakenteet	5			3	2	10	7,9 %
oikeinkirjoitus	5	12		10	6	33	26 %
käsiala ja paperitilan käyttö	5	6		1		12	9,4 %
pituus		1		1		2	1,6 %
aiheenmukaisuus ja ot-sikointi		2				1	0,8 %
tekstilaji***		12		2	8	22	17,3 %
asiatyylillä, asiakieli **		2		4	2	8	6,3 %
prosessi (luonnostelu)		2				2	1,6 %
luovuus (luova oma näkemys)		2				2	1,6 %
vastaanottajan huomioiminen****				2	2	4	3,1 %
yhteensä	30	40		31	26	127	100 %

Taulukon selvennys:

- * Vuosina 2003 ja 2010 kirjoitettiin pohtivat tekstit, joiden arviointiin ei opettajille annettu valmiita kriteereitä ja joita on kuvailtu raporteissa lähinnä ulkopuolisten sensorien havaintojen pohjalta. Tästä syystä ne eivät vertaudu muihin kirjoitustehtäviin eivätkä ole mukana taulukossa.
- ** Asiatyylillä on irrotettu pisteutusohjeiden tapaan omaksi luokakseen, vaikka sillä on yhteyksiä sananvalintaan ja sävyyn sekä tekstilajiin. Asiatyylisyys on esillä moneen otteeseen arvioinneissa.
- *** Tekstilajiin on koottu selkeästi jonkin tekstilajin, esim. haikun, uutisen tai kuvauksen, koevastauksen tai tiedustelukirjeen, piirteisiin kohdentuvat arvioinnin kohteet, joista osa liittyy läheisesti myös tekstin sisältöön (esim. haikussa on "jotakin inhimillistä esillä [(ajatus, tunne, mieltä]"). Sisältöön taas on luokiteltu ne tekstin sisällölliset kriteerit, jotka on muotoiltu yleisempiin ja jotka siis eivät ole niin tekstilajisidonnaisia.
- ****Tiedustelukirjeen arviointikohteena on myös vastaanottajan huomioimiseen liittyviä seikkoja. Ilmeisimmät vastaanottajaan liittyvät seikat on erotettu omaksi luokakseen, vaikka piirre liittyy toki tekstilajiinkin.

Mikäli haluttaisiin saada tarkasti selville, miten arvioinnin kohteissa on menestytty, olisi vielä analysoitava, miten kustakin kohteesta saadut pistemäärät suhteutuvat maksimipistemääriin. Toisaalta edellä esiteltyjen laskelmien perusteella voidaan hahmotella, millaista näkemystä kirjoittamisesta perusopetuksen päättövaiheen arvioinnit ovat heijastaneet ja mitä ne ovat pisteytyksellä painottaneet.

Osa kirjoittamisen teorioista pitää tekstiä tuotteena, osa prosessina; osa näkee kirjoittamisen taitona, osa yhteisöllisten kirjoittamiskäytänteiden hallintana. Perinteinen kirjoittamisen opetus perustuu näkemukseen yksilöllisten kirjoitustaitojen harjaantumisesta, jolloin opetuksessa korostuu kirjoitetun kielimuodon hallinta sekä tekstin, tuotoksen, harjoittelu. (Luukka 2004, 9–21.) Mikä näkemys kirjoittamisesta on sitten vallinnut oppimistulosten arviointien kirjoitustehtävissä? Kun arvioinnin kohteiden maksimipistemäärien prosenttiosuudet luokitellaan Roz Ivaničnin (2004) pelkistämien kirjoittamisnäkemysten mukaan (ks. Luukka 2004, 9–22), näyttää arviointien kuvaama käsitys (hyvästä) kirjoittamisesta seuraavanlaiselta: kirjoittaminen on pääosin yksilöllistä taitoa (71 % – taulukon 3 kahdeksan ylintä arvioinnin kohdetta) ja tekstilajin tuottamista (23 % – tekstilaji ja asiattyli), mutta selvästi vähemmässä määrin luovuutta (2 %), prosessi (2 %) ja sosiaalista toimintaa (3 %).

Käsitys hyvästä kirjoittamisesta (Ivanič 2004) päättövaiheen arvioinneissa

- **kirjoittaminen on taitoa 71 %** (käsiala ja asettelu 9 %, oikeinkirjoitus ja lauserakenteet 34 %, sisältö 14%, rakenne, pituus, aihe ja otsikointi 10 %, sanavalinnat ja sävy 4 %)
- **kirjoittaminen on luovuutta 2 %**
- **kirjoittaminen on prosessi 2 %**
- **kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista 23 %**
- **kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa 3 %**

Perusopetuksen alempien luokkien arviointien pisteytyksen vastaavanlainen luokittelu paljastaa, että näkemys kirjoittamisesta taitona korostuu myös kuudennen ja seitsemännän luokkien arvioinneissa (69 %) ja on ainoa näkemys kolmannen luokan arvioinnissa (100 %) – tuolloinhan vasta opetellaan kirjoittamaan.

Arvioinnissa on siis luonnollisesti korostunut tekstin merkitys tuotoksena. Erityistä huomiota on kiinnitetty helposti havaittaviin, luettaviin ja arvioitaviin kieliopillisiin, ortografisiin ja motorisiin piirteisiin tekstuaalisten seikkojen (esim. koherenssin tai argumentoinnin) jäädessä vähäisempään osaan tekstilajin tajua lukuun ottamatta (vrt. Makkonen-Craig 2011). Näitä piirteitä lienee pidetty kirjoitustaidon kivijalkana, josta huolehtiminen kuuluu nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäviin. Tämän lisäksi arvioinneissa on tutkittu eri kerroilla myös muita kirjoitustaidon osatekijöitä – erityisesti tekstilajin taitamista. Käytäntöön lienee vaikuttanut myös se tosiasia, että kansallisessa arviointijärjestelmässä oppilaiden tekstit arvioivat opettajat, eivät kriteereihin perehdytetyt ja tehtävään koulutetut arvioijat, kuten puhtaasti akateemisista lähtökohdista ja tarkoitusperistä ponnistavissa arviointitutkimuksissa (esim. Tarnanen 2002; Alanen ym. 2010; 2012).

Opetussuunnitelman perusteet eivät ole myöskään tarjonneet suomi äidinkielenä -oppimäärän opettajille apua arviointiin vieraiden kielten ja suomi toisena kielenä -oppimäärän tapaan hyvän osaamisen kuvauksia lukuun ottamatta. Jälkimmäisten aineiden opettajien yhteisenä arvioinnin orientaationa toimii kielitaidon tasojen kuvausasteikko, joka on sovellus Euroopan neuvoston toimesta kehitetystä Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisestä viitekehyksestä (POPS 2004, 278–295). Kaikki edellä mainittu asettaakin kansallisten arviointien arviointiohjeiden ja -kriteereiden laadinnalle erityishaasteen: jotta arviointi olisi luotettavaa, ohjeiden täytyy olla niin selkeät ja täsmälliset, että ne voi ymmärtää ja niitä voi soveltaa mahdollisimman samalla tavoin.

Keskeinen arvioinnin kehittämis- ja tukitavoite voisikin olla syventyminen aiemmissä arvioinneissa ilmenneisiin ongelmakohtiin, kuten argumentointitaitoihin, ja luoda kirjoitustehtäviin sellaisia arviointikriteereitä, joita opettajat voisivat käyttää omassa työssään palautteenannon ja arvioinnin apuna. Tällöin arvioinnin viitekehyksen laadinta (eli arviointialueen analyysi ja määrittely keskeisten sisältöjen ja taitojen kannalta), sen mukainen arvioinnin toteutus ja raportointi nousisivat arviointiprojektissa tärkeään asemaan.

2.3 Sähköisen arvioinnin kokeilu

Äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnin yhteydessä kokeiltiin sähköistä tiedonkeruuta. Paperiversion ja sähköisen version tehtävät pyrittiin pitämään mahdollisimman samanlaisina. Sähköinen tiedonkeruu tehtiin Turun yliopiston informaatioteknologialaitoksen kehittämässä VILLE-ympäristössä, jota muokattiin kansalliseen arviointiin soveltuvaksi. Ympäristö toimi selainpohjaisesti. Oppilas kirjautui järjestelmään annetulla tunnuksella, ja kun hän oli tehnyt tehtävän, vastaus tallentui automaattisesti palvelimelle.

Ennen kokeilua ennakoitiin, että sekä koulujen tietotekninen taso että koulun sisäverkot aiheuttaisivat kokeilun suurimmat haasteet. Koulut pystyivät kuitenkin toteuttamaan niin esitestauksen kuin varsinaisen arvioinninkin mainiosti, eikä yksittäistapauksia lukuun ottamatta tietoteknisiä ongelmia ilmaantunut. Esitestausvaiheessa sähköisen arvioinnin projektipäällikkö kävi henkilökohtaisesti havainnoimassa järjestelmän toimivuutta jokaisessa kokeilukoulussa. Varsinaisessa arvioinnissa kouluille tarjottiin puhelintukea ja erillinen ohjeistus sekä tekstitiedostoina että videoina siitä, miten arviointi suoritetaan sähköisessä järjestelmässä.

Kun oppilaat olivat tehneet arviointitehtävät sähköiseen järjestelmään, opettajat pisteyttivät avovastaukset. Sähköinen järjestelmä suoritti valintaosioiden pisteytyksen automaattisesti. Näitä tehtäviä olivat esimerkiksi perinteiset monivalintaosiot sekä yhdistely- ja klikkaustehtävät, joissa oli vain yksi oikea vastaus. Jatkossa kansallisessa arvioinnissa siirrytään asteittain sähköiseen arviointiin, mikä nopeuttaa arviointiprosessia. Äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnin kokeilusta saatiin arviointiaineiston lisäksi arvokasta kokemusta ja tietoa tätä siirtymää varten.

3

Arvioinnin viitekehys ja mittarin laadinta

Äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnissa on lähdetty liikkeelle arviointikohteen tarkasta määrittelystä, ja tehtävien sekä arviointiohjeiden laadintaan on sovellettu arvioinnin kohteeseen sopivia työkaluja. Arviointi pohjautuu siten viitekehukseen, jolla tavoitellaan tulosten luotettavaa tulkintaa ja hyödynnettävyyttä.

3.1 Kielentuntemus

3.1.1 Kielentuntemus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 valossa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä suomi äidinkielenä tarjoaa kokonaisuudessaan arvioinnin viitekehukseksi monipuolisen kielitieto- ja kielitaitonäkemyksen. Tämä näkemys heijastaa erilaisten funktionaalisten kieliteorioiden keskeisiä ajatuksia korostaen kielen tehtävää vuorovaikutuksen välineenä: ”Tarkoitus ja tilanne vaikuttavat pitkälti siihen, millainen ilmaus kulloinkin valitaan. Ilmaus muotoineen ja merkityksineen taas saa lopullisen tulkintansa käyttöyhteydessään kielenkäyttäjien vuorovaikutuksessa.” Tässä yhteydessä käytetään käsitettä *kielentuntemus* tarkoittamaan opetussuunnitelman perusteiden kieltä koskevia sisältöjä.

Opetussuunnitelman kielentuntemusta koskevien tavoitteiden ja sisältöjen pääkorostus on siis kielenkäytössä. Lähtökohtana pidetään erilaisia kielenkäyttötilanteita ja erilaisia tekstejä. Niitä tarkastelemalla päästään tutkimaan myös kielen rakenteita ja muotoja ja sitä, mitä merkityksiä ne kyseisessä kontekstissa synnyttävät. Hyvän **kielitaidon** (kielenkäyttötaidon) edellytyksenä on riittävä määrä **kielitietoa**, tietämystä kielen sanoista ja rakenteista, niiden käyttäytymisestä, merkityksistä ja tilanteen mukaisista vaikutuksista sekä vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksista.

Tällainen monipuolinen näkemys kielestä syntyy, kun perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaa tarkastellaan kokonaisuutena eli kun otetaan huomioon kaikki se, mitä on sanottu vuorovaikutustaidoista, tekstin tuottamis- ja tulkintataidoista sekä suhteesta kieleen ja kirjallisuuteen. Jos kuitenkin katsoo pelkästään opetussuunnitelman niitä osia, joiden otsikossa mainitaan sana *kieli*, kielen kuva on hieman erilainen. Tällöin keskiöön nousee tieto äidinkielen rakenteen ja sanaston perusominaisuuksista, (perinteisen) kieliopillisen kuvauksen peruskäsitteistä, kielen vaihtelusta ja muuttumisesta sekä yleiskielen ja puhekielten välisestä suhteesta. Moni kielentuntemusta koskeva maininta on esitetty irrotettuna tekstin tilanteisesta tuottamisesta ja vastaanottamisesta. Kuitenkin opetussuunnitelman tarjoamassa monipuolisessa kokonaiskuvassa oppilasta ohjataan mieltämään kieli kaiken vuorovaikutuksen keskeisenä osana ja tarkastelemaan ilmausten muotoja, merkityksiä ja vaikutuksia nimenomaan kielenkäytössä.

Tiivistetysti iskusanoina esitettynä opetussuunnitelman kieltä ja kielenkäyttöä koskevat korostukset ovat seuraavat:

- vuorovaikutus
- funktionaalisuus
- tilanteen/kontekstin mukainen vaihtelu
- muodon ja merkityksen yhteys käyttökonekstissa
- kielimuotojen erot (yleiskieli ja puhekieli)

Nämä korostukset ovat eri tavoin mukana opetussuunnitelman kieltä ja kielenkäyttöä koskevissa osuuksissa, joista voi erottaa viisi osa-alueetta: a) kielioppi, b) sanasto, c) tekstilajit, d) kielen-, tekstin- ja tyylinhuolto sekä e) kieltä koskeva yleistietous.

- Kieliopin osa-alue käsittää erityisesti sanaluokat, taivutuksen ja lauseenjäsenet. Tavoitteet kytketään varsinkin alakoulun puolella tekstiin: toivotaan oppilaan osaavan havainnoida muodon ja merkityksen suhdetta, luokitella yksinkertaisen tekstin sanoja sanaluokkiin, tunnistavan tekstistä sanojen taivutusmuotoja sekä lauseiden peruslauseenjäseniä. Yläkoulun puolella pidetään tärkeänä, että oppilas ylipäänsä osaa puhua suomen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta ja verrata niitä muihin kieliin, erikseen mainitaan vielä tieto sanaluokista ja tärkeimmistä lauseenjäsenistä.
- Sanaston osalta korostetaan sanavaraston ja ilmaisutaitojen monipuolistamista. Tavoitteena on myös merkityksistä tiedostuminen: ”pohditaan sanojen merkityksiä ja muotoja tekstiyhteydessä, oivalletaan tekstien kielellisten keinojen vaikutus tekstien merkityksen rakentajina”.
- Tekstiosassa korostuu keskeisten tekstilajien tunnistaminen. Konventionaalistuneita tekstilajejahan tunnistetaan paitsi käyttöyhteyden perusteella myös kielellisten piirteiden, kuten sanaluokkien ja tiettyjen taivutusmuotojen (esim. verbin tempus- ja modusmuotojen) avulla. Tärkeänä pidetään myös sitä, että ”oppilas ylipäänsä osaa tehdä havaintoja ja päätelmiä tekstien kielellisistä ja muista keinoista” esimerkiksi niin, että hän ”huomaa sananvalintojen, kuvakielen, lausemuotojen ja tyyliarvoltaan erilaisten ilmausten yhteyksiä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn”.
- Kielen-, tekstin- ja tyylinhuolto tulevat esille opetussuunnitelmassa selvimmin kirjoittamisen yhteydessä. Keskeisellä sijalla on yleiskielen normien oppiminen ja yleiskielen ja puhekiel(t)en erojen huomaaminen. Lisäksi kehoitetaan tekemään havaintoja siitä, ”millaisia merkityksiä ja vaikutuksia eri tekstilajien teksteissä ja erilaisissa tilanteissa syntyy tyyliarvoltaan erilaisten ilmausten valinnoista”.
- Kieltä koskevaan yleistietouteen kuuluu mm. tietoa oman kielen kehityksestä, aluemurteista, sukukielistä sekä maailman kielistä. Oppilasta kannustetaan vertaamaan äidinkieltään muihin kieliin.

Vuoden 2014 oppimistulosten arvioinnissa ei otettu mukaan kieltä koskevaa yleistietoutta (e), koska tällä kertaa tarkoituksena on keskittyä kohtiin (a)–(d) eli siihen kielentuntemuksen osa-alueeseen, jonka peilikuvataitoja, eli tuottamista, pyritään arvioimaan kirjoittamisessa. Kirjoittamisen arvioinnissa korostuvat siis monessa kohdin vastaavat alueet tuottamistehtävinä. Näin

kielen ja kirjoittamisen tehtävistä pyritään muodostamaan keskenään yhteensopiva kokonaisuus, jonka oppilaskin ymmärtää mielekkääksi kokonaisuudeksi. Arvioinnin keskiöön nousee siis ymmärrys tilannekohtaisista kielellisistä valinnoista ja ilmauksen muodon merkityksestä. Nämä kaksi muodostavat kokonaisuudessa kolikon kääntöpuolet: toista ei ole ilman toista. Kieltä tarkastellaan kontekstuaalisesti, ei irrallisina sanoina tai lauseina. (Hyödyistä ks. esim. Aalto 2009 ym.; Leiwo & Luukka 2002; Sajavaara ym. 2007, 35.) Alla esitettävissä arvioinnin painopistealueiden kohdissa 1–3 kieltä ja kielenkäyttöä tarkastellaan näistä näkökulmista käsin.

Arvioinnin painopistealueet

1. **Tilanteen vaikutus valintoihin.** Arvioinnissa testataan sitä, kuinka hyvin oppilas ymmärtää tilannetekijöiden ja ilmauksen esittäjän (eli puhujan tai kirjoittajan) tarkoituksen vaikuttavan kielellisen ilmauksen valintaan. Tähän kuuluu mm. se, onko oppilas oivaltanut, millä perusteella tehdään valintoja yleiskielisen ja puhekielisen ilmauksen välillä, asiatyyllisen ja arkityylinen ilmauksen välillä, abstraktin ja konkreettisen sanan välillä tai millä tavoin ilmauksessa näkyy toisen ihmisen arvostava huomioon ottaminen (kohteliaisuus). Kaikki tämä edellyttää kielitietoa, tilannetajua ja kielitaitoa.
2. **Muoto ja merkitys.** Arvioinnissa testataan myös sitä, kuinka oppilas tunnistaa tietynmuotoisen ilmauksen (esim. verbin imperatiivi- tai passiivimuodon) ja ymmärtää sen merkityksen puheena olevassa kielenkäyttötilanteessa. Lähtökohtaisesti tarkastellaan siis ilmauksen muotoa, mutta ilmauksen merkitys ja vaikutus paljastuu vain, kun otetaan huomioon käyttötilanne. Tehtävänä voi olla esimerkiksi ymmärtää, mitkä kielen piirteet tekevät ilmauksesta kohteliaan.
3. **Yleiskielen normit.** Ymmärrys tilanteen vaikutuksesta ilmauksen valintaan tarkoittaa myös sitä, että oppilas kykenee käyttämään yleiskieltä tarvittaessa tietyissä tilanteissa ja tekstilajeissa. Kouluopetuksessa yleiskielen normit korostuvat, joten niiden hallinnan arvioiminen kohdasta (1) erillisenä osa-alueena on perusteltua.

3.1.2 Tehtävien laadinnan työkalu: ajattelun tasot

Kielentuntemukseen liittyvät äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt ja tavoitteet luokiteltiin Bloomin taksonomiasta juontuvaa Krathwohlin (2002) kaksikulotteista taksonomiaa soveltaen, jotta tehtäviä tehdessä tulisi tietoisesti kiinnitettyä huomiota osaamisen syvyyteen. Taksonomiaa on käytetty oppimistulosten arvioinneissa erityisesti luonnontieteissä ja muissa tutkivissa ja ongelmakeskeisissä (tietoperustaisissa) oppiaineissa, joista Anderson ym. (2001) ja Kärnä & Aksela (2013, 129–134) antavat esimerkkejä. Äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinneissa taksonomia on ollut mukana tausta-ajattelussa, mutta sitä ei ole sovellettu järjestelmällisesti ainakaan raportointiin asti.

Taksonomiassa ensimmäinen ulottuvuus on **tiedon taso**, joka jakaantuu fakta- ja käsitetietoon, menetelmätietoon sekä metakognitiiviseen tietoon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004 on kirjattu esimerkiksi seuraavaa fakta- ja käsitetietoa: Vuosiluokkien 3–5 kohdalla on nimetty kieliopin ja oikeinkirjoituksen termejä ja käsitteitä ja vuosiluokkien 6–9 fakta- ja käsitetieto keskittyy kieltä koskevan yleistiedon alueelle. Menetelmätieto taas liittyy esimerkiksi tutkivan asenteen herättämiseen kieltä kohtaan sekä tekstin ja kielenkäytön erittelyyn (tekstianalyysi). Lisäksi se liittyy kielitiedon hyödyntämiseen puhuessa ja kirjoittaessa, esimerkiksi niihin liittyvissä valinnoissa viestinnällisten tavoitteiden toteuttamiseksi.

Toinen taso kuvaa **ajattelun tasoja**: muistamista, ymmärtämistä, soveltamista, analysoimista ja arvioimista sekä luomista. Vaativampi taso edellyttää aina aiempien tasojen osaamista (esimerkiksi ymmärtäminen edellyttää muistamista). Kognitiivisten prosessien ulottuvuus (ajattelun tasot) soveltuukin oppiaineen sisältöjen ja tavoitteiden kuvaamiseen mutkattomammin kuin tiedon ulottuvuus: äidinkieli ja kirjallisuus on paremminkin prosessi- kuin tietoaaine. Opetuksen tavoitteenahan on esimerkiksi kehittää oppilaan metakognitiivisia taitoja sekä itsetuntemusta niin laajasti, että peruskoulun käyneen hyviä vuorovaikutustaitoja kuvaisi paitsi kyky havainnoida ja arvioida äidinkielen taitoja myös kyky antaa ja ottaa vastaan palautetta sekä hyödyntää sitä omien taitojen kehittämiseksi (POPS 2004, 54).

Tässä arvioinnissa taksonomiaa hyödynnettiin siten, että tehtävänlaatijoita pyydettiin kehittämään eri ajattelun tasojen mukaisia tehtäviä, joiden laadinnan avuksi he saivat opetussuunnitelman perusteisiin sovelletun ja tehtäväesimerkkejä sisältävän kuvauksen (taulukko 4). Tässä arvioinnissa tehtävät ovat joko ymmärtämistä, soveltamista tai analyysia ja arviointia vaativia. Koska ylemmät ajattelun tasot edellyttävät aina alempien hallintaa, tehtävistössä ei ole pelkkää muistamista vaativia tehtäviä. Oppilaat taas luovat uutta kirjoitustehtävissä.

TAULUKKO 4. Ajattelun tasot kielentuntemuksen tehtävien laadinnan apuna

Muistaa	Ymmärtää	Soveltaa	Analysoida ja arvioida	Luoda
<p>Muistaminen vaatii jonkin verrattain yleistajuisen ja konkreettisen termin muistamista ja mekaanista tunnistamista, esimerkiksi yhdistelyä (sana-käsite; <i>Kalevala</i>- eepos tai Suomen kansallisleepos) tai kykyä luetella nimit.</p> <p>Vertailu-, yhdistely- ja valintatehtävät ovat tyypillisiä muistamistehäviä. POPS 2004:ssä muistaminen näkyy perustiedon ja peruskäsitteiden oppimisena ja hallintana.</p>	<p>Jos ymmärtää asian, osaa myös esimerkiksi selittää, mitä sana tai käsite merkitsee tai mitä yhteyksiä eri käsitteillä tai asioilla on toisiinsa, tai osaa vertailla niitä toisiinsa. Tällaiseksi tehtäväksi voisi luokitella esimerkiksi lauseen tai päälauseen löytämisen virkkeestä tai ilmauksen <i>Kalle on snadi jätkeä</i> ymmärtämisen puhekieliseksi. Kun ymmärtää käsitteen tai asian, pystyy esimerkiksi tulkitsemaan, antamaan esimerkkejä, vertaamaan, luokittelemaan, päättelämään ja perustelevaan: Mikä on ja mikä ei ole sanan <i>jätkeä</i> synonyymi?</p> <p>Oppilas osaa luokitella, kun hän esimerkiksi tunnistaa sanojen <i>Kaisa</i>, <i>Kuopio</i> ja <i>Kosmos</i> yhteiset piirteet ja osaa sijoittaa ne tiettyyn luokkaan esimerkiksi substantiiviksi, erisnimeksi tai nomineksi. Ilmauksen merkityksen ja syyseuraussuhteiden ymmärtäminen ja selittäminen kuuluu myös tähän kategoriaan.</p>	<p>Jos osaa soveltaa, osaa esimerkiksi sovittaa jotain tietoa käytäntöön. Kyse on ongelmanratkaisusta ja menetelmän soveltamisesta joko tutussa tai uudessa tilanteessa. Tehtävänä voi olla johtaa tuuli-sanasta kaksi eri verbiä, kun malliksi on ensin kerrottu, että <i>vettyä</i> ja <i>vesittää</i> ovat vesisubstantiivin johdoksia.</p> <p>Oppilas joutuu myös soveltamaan monenlaista kielitietoa, kun hän valitsee eri vaihtoehtoista sopivimman aloituksen luokan sähköpostiviestiin, jonka tarkoituksena on kutsua rehtori kunnivieraaksi luokan omatekoisen näytelmän ensiesitykseen.</p> <p>Soveltavissa tehtävissä oppilas saattaa myös esimerkiksi käyttää yleiskielen normien tietämystään korjattaessaan oikeinkirjoitusvirheitä sisältävän tekstin yleiskielen mukaiseksi.</p>	<p>Opetussuunnitelman perusteissa analysointi ja arviointi nousee esiin erityisesti tutkivaan otteeseen kannustamisena: opetuksen tulisi innostaa oppilasta tutkimaan kieltä. Tämä näkyy esimerkiksi kykyä käyttää oppitija kieli- ja tekstitiedon käsitteitä tekstejä havainnoimassa ja taitona eritellä tekstiä, järjestellä havaintoja ja löytää piilomerkityksiä sekä arvioida tekstiä kriittisesti.</p> <p>Tällöin oppilas osaa esimerkiksi pohtia ja arvioida kielen käytön ja vaihtelun perusteita, tehdä havaintoja kielen keinoista ja kielellisistä valinnoista sekä niiden yhteyksistä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn sekä eritellä ja järjestellä havaintojaan. Näin kävisi silloin, jos oppilaan esimerkiksi pitäisi arvioida, mitkä kielen piirteet tekevät puheenvuorosta kohteliaan tai epäkohteliaan.</p>	<p>Luomisessa on kyse kehittämisestä, suunnittelemisesta ja tuottamisesta – joko uuden tuottamista tai jo olemassa olevan kehittämisestä sekä uudelleen järjestämisestä. Kaikki uutta luova tai aiempaa kehittävä kirjoittaminen ja kielenkäyttö kuuluu tähän kategoriaan.</p> <p>Opetussuunnitelman perusteissa 2004 nostetaan esiin oppilaan kehittyminen monipuoliseksi ja omaaniseksi tekstien tekijäksi, joka osaa hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan. Esimerkiksi käy tilanteeseen sopivan ja tarkoituksenmukaisen sähköpostiviestin kirjoittaminen, kun omasta sairastumisesta täytyy ilmoittaa kolmessa eri viestissä kesätyöpaikan esimiehelle, parhaalle ystävälle ja omalle isoäidille. Tällöin liikutetaan myös monella muulla äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueella.</p>

3.1.3 Kielentuntemuksen tehtävien luokittelu

Kaikki kielentuntemuksen tehtävät nivottiin viitekehyksen mukaisesti kielenkäyttötilanteisiin, joihin yhdeksäsluokkalainen saattaa törmätä kesätöitä hakiessa, kesätöissä, työharjoittelussa tai koulussa. Tehtäväsarjat nimettiin edellä mainittujen teemojen mukaan, ja jokaisessa tehtävässä kerrottiin myös tarkempi kielenkäyttötilanne.

Ankkuritehtävät, eli aiemmissa arvioinneissa mukana olleet tehtävät, jotka valittiin vuoden 2014 arviointiin, eivät kuitenkaan noudata yllä kuvattua teemoittelua ja kontekstualisointia. Niiden tarkoituksena olikin mahdollistaa muutaman tehtävän tulosten vertailu aiempiin tuloksiin.

Kielentuntemuksesta kulki myös selkeä jatkumo kirjoittamisen osuuden tuottamistehtäviin kontekstualisoinnin ja vuorovaikutuksen kautta: esimerkiksi sopii tekstilajina työpaikkahakemus, jonka kirjoittamista pohjustettiin kielentuntemuksen tehtävissä. Muita juonteita olivat esimerkiksi kohdellias kielenkäyttö, johon kiinnitettiin huomiota niin kielenkäyttötilanteen kuin kielimuodonkin kautta mutta joka oli esillä myös hakemuksen arviointikriteereissä (liite 2).

Kielentuntemuksen 29 tehtäväosiota tuottivat yhteensä 43 pistettä. Tehtävät jakaantuvat painopistealueisiin seuraavasti: Painopistealue Tilanteen vaikutus valintoihin tuotti 16 % kielentuntemuksen pisteistä, ja tehtäväosioista noin viidesosa mittasi tätä aluetta (7 p., 6 osiota). Painopistealue Muoto ja merkitys tuotti 42 % kielentuntemuksen pisteistä, ja tehtäväosioista 41 % mittasi tätä aluetta (18 p., 12 osiota). Painopistealue Yleiskielen normit tuotti 42 % pisteistä ja tehtävistä 38 % mittasi tätä aluetta (18 p., 11 osiota). Jokaisessa painopistealueessa oli mukana kolme aiempina vuosina käytettyä ankkuritehtäväosiota. Eri painopistealueiden tehtäväosiot jakautuivat tasaisesti tehtäväsarjan alkuun, keskikohtaan ja loppuun.

Arviointiin pyrittiin laatimaan vaativuudeltaan, tehtävätyypiltään ja vaikeustasoltaan erilaisia tehtäviä. Reilu puolet tehtäväosioista vaati soveltamista (14 osiota) ja noin neljäsosa joko analysointia ja arviointia tai ymmärtämistä muistamisen lisäksi. Kokonaispistemäärästä 51 % (22 p.) muodostui soveltavista tehtävistä, 26 % (11 p.) ymmärtämistä vaativista tehtävistä ja 23 % (10 p.) analysointia ja arviointia vaativista tehtävistä. Kielentuntemuksen tehtäväosioista 17 oli valintaosioita, joista suurin osa (14) oli monivalintaosioita. Tehtäväosioista 12 oli avovastausosioita, joko lyhyitä yhden tai kahden sanan vastauksia tai pidempiä avotehtäviä.

Taulukosta 5 voi havaita, miten eri ajattelun tasoja vaativat tehtävät jakautuivat painopistealueiden sisällä. Kaikki yleiskielen normeihin liittyvät tehtävät olivat soveltavia: niissä sovelletaan normeja kielenkäyttötilanteisiin. Kuten taulukko 6 paljastaa, suurin osa tehtävistä oli erilaisia valintaosioita, mutta hieman yli puolet pisteistä tuli avovastausosioista, joissa oppilaan täytyi soveltaa tietämystään tekstin muokkaamiseen.

Tehtävissä, joissa pohdiskeltiin tilanteen vaikutusta kielellisiin valintoihin, korostui analysointi ja arviointi (taulukko 5). Tämän osa-alueen tehtäväosioista neljä kuudesta olikin pitkiä avovastauksia (taulukko 6).

Ilmauksen muodosta merkitykseen etenevät tehtävät (Muoto ja merkitys) taas edellyttivät eritoten ymmärtämistä, mutta myös analysointia ja arviointia sekä jotkin tehtävät myös soveltamista. Näissä tehtävissä oli eniten erilaisia valintaosioita: joko perinteisiä monivalintatehtäviä tai oikein-väärin-tehtäviä sekä lisäksi yhdistelytehtävä. Lyhyitä avovastausosioita oli vain kaksi.

TAULUKKO 5. Kielentuntemuksen eri painopistealueiden tehtävät ajattelun tasoihin luokiteltuina (osioina ja pisteinä)

Painopiste-alueet	Ajattelun tasot						Yhteensä	
	Ymmärtäminen		Soveltaminen		Analysointi ja arviointi			
	Osiot	Pisteet	Osiot	Pisteet	Osiot	Pisteet	Osiot	Pisteet
Tilanteen vaikutus valintoihin	16,7 % (1)	14,3 % (1)	16,7 % (1)	14,3 % (1)	66,6 % (4)	71,4 % (5)	100% (6)	100 % (7)
Muoto ja merkitys	58,3 % (7)	61,1 % (11)	16,7 % (2)	11,1 % (2)	25 % (3)	27,8 % (5)	100 % (12)	100 % (18)
Yleiskielen normit			100 % (11)	100 % (18)			00 % (11)	100 % (18)

TAULUKKO 6. Kielentuntemuksen eri painopistealueiden tehtävät tehtävätyypeittäin luokiteltuina (osioina ja pisteinä)

Painopiste-alueet	Tehtävätyypit								Yhteensä	
	Monivalinta-osiot		Muut valinta-osiot		Lyhyet avovastaukset		Pitkät avovastaukset			
	Osiot	Pisteet	Osiot	Pisteet	Osiot	Pisteet	Osiot	Pisteet	Osiot	Pisteet
Tilanteen vaikutus valintoihin	33,3 % (2)	28,6 % (2)					66,7 % (4)	71,4 % (5)	100 % (6)	100 % (7)
Muoto ja merkitys	50 % (6)	33,3 % (6)	8,3 % (1)	33,3 % (5)	16,7 % (2)	9,5 % (2)	25 % (3)	23,8 % (5)	100 % (12)	99,9 % (18)
Yleiskielen normit	54,5 % (6)	33,3 % (6)	18,2 % (2)	11,1 % (2)	18,2 % (2)	27,8 % (5)	9 % (1)	27,8 % (5)	99,9 % (11)	100 % (18)

3.2 Kirjoittaminen

3.2.1 Kirjoittaminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 valossa

Tekstejä tuottava nuori toimii nykyään monipuolisia kirjoittamisen taitoja edellyttävässä tekstimaailmassa. Kynä ja paperi ovat edelleen hyödyllisiä kirjoittamisen välineitä ja suuri osa tuotetuista teksteistä on perinteisiä lineaarisia tekstejä. Toisaalta yhä suurempi osa teksteistä tuotetaan digitaalisissa ympäristöissä ja useita moodeja (esimerkiksi tekstiä, kuvaa, graafeja ja ääntä) hyödyntäen, jolloin kirjoittamisesta tulee multimodaalista. Digitaaliset kirjoittamisen ympäristöt tarjoavat usein mahdollisuuden nopeaan dialogiin ja vuorovaikutukseen kirjoittajan ja lukijan välillä, joten kirjoittamisesta on tullut entistä sosiaalisempaa. Tämä puolestaan edellyttää, että kirjoittaja on tietoinen vastaanottajastaan ja kirjoittamisen kontekstista. Lisäksi kirjoittajan on kyettävä mukauttamaan viestintänsä kirjoitustilanteen edellyttämällä tavalla. Kirjoittamisen välineiden ja ympäristöjen monipuolistuminen edellyttää myös entistä monipuolisempaa tekstilajien hallintaa. (Andrews & Smith 2011; Kauppinen 2011; Lundgren 2012; Luukka ym. 2008.)

Kirjoitustapahtuma on monipuolisten kognitiivisten, sosiaalisten ja kommunikatiivisten prosessien yhdistelmä, mikä edellyttää kirjoittajalta monenlaisten taitojen hallintaa. Sekä käsin että tekstinkäsittelylaitteilla kirjoittaminen vaatii kirjoittajalta motorisia ja visuaalisia valmiuksia. Kirjoittajalla on oltava taitoa keksiä ja jäsentää ideoita sekä kielentää ajatuksensa siten, että hän tiedostaa tekstien tuottamisessa tyylin, sanaston ja rakenteen vaatimukset. Kirjoittajan tulee myös pitää mielessään tekstin koherenssiin sekä argumentointiin ja retoriikkaan liittyvät vaatimukset. Hänellä täytyy olla monipuolista tietoa tekstilajeista ja taitoa tuottaa eri tekstilajiodotusten mukaisia tekstejä. Lisäksi kirjoittajan täytyy tuntee yhteisönsä toimintakulttuuri, jotta hän pystyy viestimään ja toimimaan tehokkaasti kyseisen yhteisön kommunikaatiotilanteissa. (Makkonen-Craig 2011.)

Tekstimaailman muuttuminen asettaa uudenlaisia haasteita kirjoittamisen opettamiseen. Voimassa oleva äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi äidinkielenä) perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2004) on laadittu 2000-luvun alussa, jolloin digitaalisissa ympäristöissä kirjoittaminen ei ollut vielä yhtä yleistä kuin nykyään. Se pohjaa silti laajaan tekstikäsitteeseen ja huomioi monin tavoin kirjoittamisen vuorovaikutteisuuden ja tilannesidonaisuuden. Viestinnän kontekstin ja vastaanottajan tiedostamisen tärkeys ilmenee niin oppiaineen tavoitteissa, sisällöissä kuin päättöarvioinnin kriteereissäkin arvosanalle 8. Tavoitteena on, että oppilas osaa keskustella erilaisten tekstien kanssa ja rohkaistuu tuomaan esille ja perustelemaan näkemyksiään sekä kommentoimaan rakentavasti muiden ajatuksia. Oppilaalta edellytetään myös, että hän osaa toimia kirjoittajana eettisesti ja myönteistä vuorovaikutussuhdetta rakentaen, mikä on luonnollisesti tärkeää kaikessa kirjoittamisessa, mutta tällaisten tavoitteiden merkitys korostuu erityisesti kirjoitettaessa vuorovaikutteisissa kirjoitusympäristöissä.

Lisäksi oppilaalta edellytetään taitoa tuottaa monipuolisesti eri tekstityyppejä ja tekstilajeja edustavia tekstejä (kuten kuvauksia, hakemuksia, yleisönosastokirjoituksia ja muita kantaa ottavia tekstejä). Oppilaan tulee osata suunnitella tekstinsä rakenteellisia ratkaisuja, ilmoittaa lähteensä sekä mukauttaa kielellisiä valintojaan muun muassa kirjoitustilanteen, kontekstin, vastaanottajan ja tekstilajin perusteella. Opetussuunnitelma jättää tilaa myös oppilaan omalle äänelle.

Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelman kirjoittamisen painotuksia ovat *vuorovaikutus*, *konteksti*, *kommunikaatio*, *tekstilaji* ja *tavoite* sekä näihin yhdistyvänä taito tehdä tarkoituksenmukaisia kielellisiä valintoja tekstien tuottamisessa. Opetussuunnitelman näkemys kirjoittamisesta on siis monin tavoin funktionaalinen. Sen painotukset vastaavat myös tutkijoiden näkemyksiä kirjoittamisen edellyttämistä kompetensseista (esim. Ivanič 2004; Makkonen-Craig 2011), ja ne ovat relevantteja nykynuorten tekstimaailman kannalta. Siksi nämä painotukset ovat tärkeitä kirjoitustaitojen arvioinnissa.

Kuten kaikesta edeltävästä ilmenee, vuorovaikutuksen käsite nousee kirjoittamisessa keskeiseksi tekstimaailman, opetussuunnitelman sekä aiemman oppimistulosten arvioinnin pohjalta – kuten myös tekstilajien taju ja konteksti. **Vuorovaikutuksen käsite** kattaa tässä yhteydessä argumentoinnin, tietoisuuden vastaanottajasta sekä dialogisuuden. Vuorovaikutus- ja argumentointitaitojen arvioinnissa on tärkeää, että oppilas on tietoinen mahdollisesta vastaanottajastaan. Argumentointitaitojen osalta erityisen keskeistä on luonnollisesti se, miten oppilas onnistuu mielipiteensä ilmaisemisessa ja perustelemisessa, mutta lisäksi tulee kiinnittää huomiota tekstin sisällön loogisuuteen ja johdonmukaisuuteen sekä mahdollisten vasta-argumenttien huomioimiseen. Näin pystytään arvioimaan, miten oppilas tiedostaa kirjoittamiseen liittyvän kirjoittajan ja lukijan vuorovaikutuksen.

3.2.2 Tehtävien laadinnan tausta-ajattelu: kirjoittajan kompetenssit ja tekstilajin avainpiirteet

Tämänkertaisen arvioinnin tavoitteena on antaa syventävää tietoa yhdeksäsluokkalaisten kirjoitustaidoista. Päämäärään pyrittiin määrittelemällä arviointialue ja osataidot mahdollisimman tarkasti ja kohdentamalla arviointikriteerit selkeästi tekstissä havaittaviin piirteisiin, jotta olisi mahdollista havaita ja kuvata oppilaan kirjoittamisen vahvuuksia ja heikkouksia.

Arvioinnin suunnittelun apuna käytettiin Henna Makkonen-Craigin (2011) esittämää kompetenssiajattelua.

KIRJOITTAJAN KOMPETENSSIT (Makkonen-Craig 2011, 75)

Motorinen ja visuaalinen kompetenssi (välineen hallinta: esim. käsialan luettavuus, tekstin siisteys, tekstin asettelu ja muotoilu, näppäily- ja tekstinkäsittelytaidot)

Kielellinen kompetenssi (kirjoitetun yleiskielen normien hallinta ja kyky hyödyntää ilmaisun resursseja monipuolisesti [sanasto ja rakenteet])

Diskurssikompetenssit

Kognitiivinen kompetenssi (kyky keksiä ideoita, esittää ajatuksia, kielentää kokemuksia ja nähdä yhteyksiä niiden välillä; subteellisuudentaju ja kriittisyys; tiedon muokkaus ja arviointi)

Tekstuaalinen kompetenssi (koherenttien tekstijaksojen ja tekstikokonaisuuden rakentaminen; näkökulmien hallinta; tekstin reliefirakenne eli esim. olennaisen ja epäolennaisen erottaminen; argumentaatio)

Tekstilajikompetenssi (eri tekstilajien tuntemus ja hallinta; kyky valita tilanteeseen sopiva tekstilaji)

Sosiaalinen kompetenssi (yhteisön toimintakulttuurin ja sosiaalisten normien tuntemus; kyky viestiä ja toimia tehokkaasti kyseisen yhteisön ja kulttuurin tilanteessa)

Makkonen-Craig havainnollistaa äidinkielellä kirjoittamisen kompetenssien³ kokonaiskuvaa jäävuorimetaforalla tarkastellessaan lukiolaisten kypsyyskokeena toimivaa esseekoetta. Teoreettisessa, alan kansainväliseen ja kotimaiseen kirjallisuuteen pohjautuvassa hahmotelmassa jäävuoren huipulle sijoittuvat jo pintapuolisesti tekstiä silmäiltäessä ja luettaessa erottuvat, helposti luonnehdittavat kompetenssit: motorinen ja visuaalinen sekä kielipillinen⁴ kompetenssi. Pinnan alle on sijoitettu vaikeammin yksilöitävä, havaittava, kuvattava ja arvioitava jäävuoren osa – diskurssikompetenssit, jotka kuitenkin hallitsevat, määräävät ja ohjaavat kirjoittamista: tekstit kirjoitetaan johonkin tarpeeseen, johonkin muotoon, jossakin tilanteessa, jollekin vastaanottajalle. Mallissa diskurssikompetensseja ovat kognitiivinen, tekstuaalinen ja sosiaalinen kompetenssi sekä tekstilajikompetenssi, jotka eivät kuitenkaan ole toisistaan tai muista kompetensseista irrallisia: kirjoittaja rakentaa tekstinsä kielen aineksista, ja toisaalta esimerkiksi tekstin kieliasun arviointi on syytä suhteuttaa tekstilajiin. (Makkonen-Craig 2011.)

Vuoden 2014 oppimistulosten arvioinnissa kiinnitettiin erityistä huomiota diskurssikompetensseihin, eritoten tekstilajien taitamiseen, ja yleiskielen normien hallintaan. Arviointikohteina olivat tekstilajin avainpiirteet, jotka jaettiin tekstilajille ominaisiin osataitoihin, sekä kieli ja rakenne. Jokaisessa tehtävässä arvioitiin väistämättä kognitiivista kompetenssia eli kykyä keksiä sekä jäsentää ideoita ja ajatuksia. Kielellisen kompetenssin osalta arvioitiin oikeinkirjoitusta ja taitoa tehdä tarkoituksenmukaisia tyyllisiä, sanastollisia ja rakenteellisia valintoja. Tämä kytkeytyi myös tekstilajin, kirjoitustilanteen ja vastaanottajan huomioimiseen eli tekstilajikompetenssiin ja sosiaaliseen kompetenssiin. Lisäksi arvioitiin oppilaiden tekstuaalista kompetenssia eli taitoa tehdä rakenteellisia valintoja niin teksti- kuin virketasollakin sekä esittää ja perustella mielipiteitään ja kommentoida muiden ajatuksia.

Opetussuunnitelman perusteiden mainitsema kirjoittajan oma ääni (POPS 2004, 50, 51) ei tunnu oikein löytävän paikkaansa kompetenssijattelussa, vaikkakin Makkonen-Craig (2011, 74) mainitsee artikkelissaan kirjoittajan diskurssi-identiteetin ja -roolin sosiaalisesta kompetenssista puhuessaan. Toisaalta oma ääni voi kytkeytyä myös kielelliseen kompetenssiin, esim. sananvalintoihin, jotka kuvastavat persoonaa (ja kirjoittajan tekstivarantoa), kuten näkemystä siitä, kuka kirjoittaja on tai haluaisi olla (ks. esim. Jeffery 2010, 144–192). Oma ääni voi myös vaihdella eri tekstilajeissa, joista toiset ovat säännelmympiä ja toiset antavat kirjoittajalle enemmän liikkumatilaa (vrt. työpaikkahakemus vs. vastine). Omassa äänessä on silti kenties kyse diskurssikompetenssejakin syvemmästä ja vaikeammin määriteltävästä ilmiöstä: yksilön persoonan, elinkaaren, kohtaamisten, itsetuntemuksen, tekstinlaadintaitojen ja tekstivarannon yhteensulaumasta. (Ks. esim. Ivanič 1997, 2004; Jeffery 2010; Harjunen & Juvonen 2013.) Samoin käy myös metakognitiivisten taitojen ja kirjoitusprosessin hallinnan kanssa (POPS 2004, 51–54). Näidenkin taitojen osaamista on vaikea osoittaa valmiista tekstistä luotettavasti, joten niitä ei myöskään arvioida. Luova oma näkemys ja tekstin luonnostelu kuuluvat kuitenkin ankkuritehtävän kriteereihin.

3 Alan kirjallisuudessa puhutaan taidon sijasta lähes synonyymisesti kompetensseista, jolla tarkoitetaan paitsi yksilön abstraktia tietoa ja intuitiivista kielikykyä ja -tajuuta, myös monenlaista käytännössä hankittua osaamista, kuten hallintaa, tuntemusta ja valmiuksia (Makkonen-Craig 2011, 63).

4 Tässä raportissa puhumme kuitenkin kielellisestä kompetenssista, joka ei rajaa nimenä kompetenssin sisältöä silkkään kielioppiin (*linguistic competence*).

3.2.3 Kirjoittamisen tehtävät ja arviointiohjeet

Kirjoitustehtävien laadintaa ohjasi opetussuunnitelman perusteiden mukainen monipuolinen käsitys kirjoittamisen tavoitteista ja sisällöistä, joita jäsennettiin kirjoittajan kompetenssien avulla. Tarkoituksena oli laatia tehtäviä, jotka olisivat mahdollisimman motivoivia ja autenttisia eli liittyisivät nuorten omaan todellisuuteen, jotta oppilaat kokisivat tehtävät hyödyllisiksi myös tosi elämän kirjoitustilanteiden kannalta. Vuoden 2014 perusopetuksen päättövaiheen oppimistulosten arvioinnissa kirjoitustehtäviä oli kolme: kesätyöpaikkahakemuksen, vastineen ja uutisen tai kuvauksen kirjoittaminen, joista viimeinen on ankkuritehtävä eli vuoden 2001 vastaavan arvioinnin kirjoitustehtävä (liitteet 1–6). Ankkuritehtävän avulla on mahdollista verrata vuoden 2014 ikäluokan osaamista aiemman arvioinnin tuloksiin.

Uusien kirjoitustehtävien arviointiohjeissa pyrittiin ohjaamaan arviointia vain tehtävänannoissa edellytettyihin, tekstissä havaittavissa oleviin piirteisiin. Tekstilaji ohjaa kirjoittajan valintoja ja siten monenlaiset esimerkiksi tekstin sisältöön, rakenteeseen, vuorovaikutukseen ja vastaanottajan huomiointiin liittyvät piirteet ovat itse asiassa tekstilajisidonnaisia. Siksi vastineesta ja hakemuksesta määriteltiin kulttuurissa vakiintuneet, yleisesti tunnetut ja riittävän helposti hahmotettavat **tekstilajin avainpiirteet** (liitteet 2 ja 4). Muut arvioivat piirteet – kieli ja vastineen kohdalla myös koherentti tekstikokonaisuus – kuvattiin yleisemmällä, tekstilajista ja tilanteesta riippumattomammalla tavalla.

Hakemusta ohjattiin ja autettiin niin tehtävänannossa kuin kirjoituspohjassakin vastinetta tarkemmin. Annetulla kirjoitustilalla osoitettiin, ettei kyse ollut laajasta tekstistä. Niinpä myös arvioitavia tekstilajin avainpiirteitä oli vain kolme. Tekstuaaliset seikat ja kielen monipuolisuuskin liitettiin tekstilajin avainpiirteiden yhteyteen, koska lyhyt institutionaalinen teksti ei välttämättä anna riittävästi näyttöä ilmaisun monipuolisuudesta tai kyvystä rakentaa jäsentynyt ja sidoksinen laaja tekstikokonaisuus. Lyhytkin teksti antaa silti näyttöä ilmaisun oikeellisuudesta.

Hakemusta vaativamman, laajemman ja vapaamman kirjoitustehtävän, **vastineen**, kohdalla tekstilajin arvioitavia avainpiirteitä oli neljä ja kieltä arvioitiin hakemusta hienojakoisemmin. Yleiskielen normien hallinnan lisäksi arvioinnin kohteena oli myös ilmaisun monipuolisuus ja omana arviotavana piirteenään on myös tekstin rakenne ja johdonmukaisuus.

Kuvaus tai **uutinen** valittiin aiempien arviointien tehtävistä mukaan siksi, että niissäkin vaadittiin tekstilajin mukaista kirjoittamista. Tekstilajin ominaispiirteiden määrittely ei ole tehtävässä kuitenkaan niin tarkkaa kuin uusissa tehtävissä.

4

Arvioinnissa käytetyt tilastolliset menetelmät ja tunnusluvut

Arviointi- ja kyselyaineiston analysoinnissa sovellettiin pääasiallisesti tilastollisia menetelmiä, joiden tuloksia ja tulkintoja täydennettiin avovastausten osalta laadullisin menetelmin.

Tehtävien esitestauksessa, jossa selvitettiin muun muassa tehtävien vaikeustasoa ja erottelukykä, sovellettiin osioanalyysia (ks. Törmäkangas & Törmäkangas 2009) sekä tarkasteltiin tehtävien ratkaisuprosentteja. Näiden analyysien perusteella valittiin arvioinnin painopistealueille tehtäviä, joiden vaikeustasot vaihtelivat. Osioanalyysi (IRT) suoritettiin uudelleen arviointikokeen jälkeen. Tässä vaiheessa lopullisista analyyseista poistettiin joitakin tehtäväosioita muun muassa heikon erottelukyvyn vuoksi.

Tulosten kuvailussa on käytetty perinteisiä kuvailevan tilastotieteen menetelmiä, kuten frekvenssi- ja prosenttijakaumia, tavallisimpia keski- ja hajontalukuja, luottamusvälejä sekä prosenttipisteitä (mm. kvartiilit). Keskilukuja ovat esimerkiksi keskiarvo ja mediaani. Keskimääräisten ratkaisuosuuksien yhteydessä raportoitu *keskihajonta* kuvaa oppimistulosten vaihtelua keskiarvon ympärillä.

Koska aineisto oli suuri ja useimmat muuttujat ainakin likimain normaalijakautuneita, analysointiin voitiin soveltaa yleisimpiä parametrisiä testejä. Kahden ryhmän keskimääräisiä eroja analysoitiin t-testillä ja usean ryhmän välisiä eroja yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Kahden ryhmän välisten tilastollisesti merkitsevien erojen yhteydessä on raportoitu myös efektin kokoa mittaava *Cohenin d-arvo* ja varianssianalyysin osalta *etan neliö* (Cohen 1988, 20–23; 281–282).

Tilastollisten testien yhteydessä raportoitu *merkitsevyytaso (p-arvo)* kuvaa klassisen tulkinnan mukaan sitä, onko havaittu ero ja/tai asiayhteys (esim. korrelaatio) sattumasta (otantavirheestä) aiheutuva. Aineiston koon vuoksi pienetkin erot ja yhteydet ovat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$), joten testien yhteydessä on raportoitu myös efektin koko. Efektikoko havainnollistaa erojen käytännön merkitsevyyttä ottamalla huomioon esimerkiksi sen, että tutkittavat ryhmät voivat olla erikokoisia ja tutkittavan muuttujan vaihtelu ryhmässä voi olla hyvinkin erisuuruista.

Luokiteltujen muuttujien keskinäiset yhteydet on analysoitu ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö-testillä. Tilastollisesti merkitseviä riippuvuuksia on kuvailtu esittämällä asianmukaiset erot prosenttijakaumissa. Määrällisten muuttujien asiayhteyksiä on kuvattu Cohenin ja Manionin (1995, 137–140) korrelaatiokertoimen (r) avulla.

Tässä raportissa tilastollisesti merkitseviä eroja kielennetään seuraavasti:

	Cohenin d	etan neliö (r^2)	Cohen & Manionin korrelaatio- kerroin
Pieni	0,20	0,01	0,35
Kohtalainen (keskisuuri)	0,50	0,06	0,65
Suuri	0,80	0,14	0,85

Tulosten tasojen kuvailuissa käytetään nimityksiä, jotka on pyritty valitsemaan niin, ettei niitä voisi millään tavoin yhdistää kouluarvosanoihin. Nimityksiin liittyvät ratkaisuprosenttien rajat ovat kaiken lisäksi aineistokohtaisia, vain tähän arviointiin soveltuvia. Rajoja oli myös vaikea määrittää, koska ratkaisuosuudet vaihtelevat arvioinnin sähköisen ja paperiversion ja eri sukupuolten välillä. Muun muassa tästä syystä päädyttiin laajaan hyvä-sanan käyttöön. Hyvä osaamistaso asettuu nyt hyvin todennäköisesti kuvaillulle alueelle. Arvioinnin sähköisen version esimerkkihakemukset havainnollistavat eritasoisia hakemuksia (liite 8).

Nimitys	Ratkaisuosuus
erittäin hyvä	80 %- (eli 79,5 %-)
selkeästi hyvä	70–alle 80 % (69,5–79,49 %)
keskiverto (lähes hyvä)	60–alle 70 % (59,5–69,49 %)
kohtalainen	50–alle 60 % (49,5–59,49 %)
välttävä	40–alle 50 % (39,5–49,49 %)
heikko	alle 40 % (enintään 39,49 %)

Sekä oppilas- että opettajakysely sisälsivät laajahkoja kysymyssarjoja, joiden informaatiota tiivistettiin faktorianalyysin antamien tulosten perusteella esimerkiksi asenteiden ulottuvuuksia kuvaaviksi ulottuvuuksiksi (keskiarvomuuttujiksi). Muodostettujen keskiarvomuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimen sekä osioiden keskimääräisten korrelaatioiden avulla. Keskiarvomuuttujia käytettiin muun muassa silloin, kun tarkasteltiin asenteiden ja arviointitulosten yhteyttä.

Arviointiaineistojen rakenne aiheuttaa haasteensa tilastollisten menetelmien soveltamiselle. Oppimistulosten arviointiaineistossa on yleensä vähintään kaksi tasoa: koulutaso ja oppilastaso. Otoksessa on yleensä yli sata koulua ja monta tuhatta oppilasta. Oppilaat ovat voineet olla pitkäänkin samassa koulussa, samalla luokalla ja samojen opettajien opetuksessa. Tämä aiheuttaa sen, että oppilaiden testisuoritukset eivät ole täysin toisistaan riippumattomia. Oppilaiden keskinäinen riippuvuus tuottaa tutkimusaineistoon ilmiön, jota kutsutaan sisäkorrelaatioksi. Jos perusjoukon rakennetta ei huomioida oikein, saattaa johtopäätöksissä olla systemaattista harhaa (engl. *bias*).

Tässä raportissa aineiston hierarkkinen rakenne on huomioitu esimerkiksi koulujen erojen analysoinnissa (sisäkorrelaatio), joka on suoritettu monitasomallinnuksen avulla (ks. Malin 2005; Rasbash ym. 2004). Monitasomallinnuksesta on runsaasti hyötyä, sillä samaan tilastolliseen malliin voi sisällyttää usean eri tason muuttujia, jolloin saadaan luotettavaa tietoa tulosten tilastollisesta merkitsevyydestä.

5 Taustatietoa oppilaista, opettajista ja kouluista

Paperiversiona tehtyyn arviointiin osallistui 99 otoskoulusta 3 345 oppilasta, joista 1 616 (48,4 %) oli tyttöjä ja poikia 1 723 (51,6 %). Otosoppilaista noin 7 % (tytöistä noin 4 % ja pojista noin 11 %) oli saanut tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun luokkien 7–9 aikana.

Opettajakyselyyn vastasi 210 opettajaa, joista 89 % oli naisia ja 11 % miehiä. Opettajista suurin osa oli muodollisesti päteviä, mutta kuitenkin noin 12 %:lla ei ollut muodollista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuutta.

Rehtorikyselyyn vastasi 99 % koulujen rehtoreista. Rehtoreiden ilmoituksen mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden yleisopetuksen opetusryhmiä oli yhdeksänsillä luokilla keskimäärin 5 ja opetusryhmien koko oli keskimäärin 16 oppilasta. Äidinkielen ja kirjallisuuden kaikille yhteisten tuntien viikkotuntimäärä oli 9.-luokkalaisilla ollut suurimmassa osassa kouluja (76,0 %) keskimäärin 3 tuntia viikossa.

5.1 Oppilaskyselystä saatua tietoa

Tämän raportin analyysit ja tulokset perustuvat 99 otoskoulun otosoppilaiden suorituksiin. Toteutunut paperiversiona tehdyn arvioinnin otoskoko oli 3 345 oppilasta, mikä on noin 94 % suunnitellusta otoskoosta. Toteutunut otoskoko oli kouluittain keskimäärin 34 oppilasta (vaihteluväli 4–67 oppilasta). Arviointiin osallistuneista oppilaista oli tyttöjä 1 616 (48,4 %) ja poikia 1 723 (51,6 %). Kuusi oppilasta jätti määrittelemättä sukupuolensa.

Äidinkielenä 99 %:lla oppilaista oli suomi. Oppilaiden kotona puhuttiin yleensä vain suomea (96,9 %), neljän oppilaan kotona puhuttiin ruotsia ja noin 1 %:n kotona pelkästään jotain muuta kieltä. Kaksikielisessä kodissa asui noin 2 % oppilaista.

Oppilaista 70 % kertoi opiskelleensa äidinkieltä ja kirjallisuutta korkeintaan 20 oppilaan ryhmissä. Pojista 8,2 % ja tytöistä 3,9 % oli opiskellut alle 11 oppilaan ryhmissä.

Arviointiin osallistuivat myös ne oppilaat, jotka olivat saaneet tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun luokkien 7–9 aikana. Otosoppilaista 241 eli noin 7 % (tytöistä noin 4 % ja pojista noin 11 %) kuului tähän ryhmään. Tehostettua tai erityistä tukea saaneista oppilaista 60 % opiskeli pääsääntöisesti yleisopetuksessa ja 40 % (n = 96) ei opiskellut pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmässä. Prosenttiosuus oli likimain sama pojilla ja tyttöillä.

5.2 Opettajakyselystä saatua tietoa

Arviointia kouluissaan järjestämässä olleet 210 opettajaa vastasivat kyselyyn, josta saatiin tarkentavaa tietoa opettajista ja oppiaineen opiskelusta. Kaikista 99 otoskoulusta saatiin vähintään yksi vastaus. Opettajakyselyyn vastanneista oli naisia 183 (89,3 %) ja miehiä 22 (10,7 %). Opettajat olivat iältään enimmäkseen 31–50 ikävuoden väliltä (68,0 %). Noin 5 % opettajista oli yli 60-vuotiaita ja noin 8 % alle 30-vuotiaita.

Suurin osa opettajista (84,3 %) oli koulutukseltaan filosofian kandidaatteja tai maistereita. Luokanopettajataustaisia (KK/KM) oli noin 10 % ja HuK-tutkinnon suorittaneita noin 5 % opettajista. Lisäksi yksi opettajista oli filosofian lisensiaatti tai tohtori, yksi kasvatustieteen tohtori ja viidellätoista (7,1 %) vastanneista oli jokin muu tutkinto. Opettajista suurimmalla osalla oli pääaineena suomen kieli (59,4 %) tai kirjallisuustiede (22,2 %). Opettajista 38:lla (18,4 %:lla) oli pääaineena jokin muu tieteenala, kuten kasvatustiede (10 opettajaa), historia (7), jokin vieras kieli (7, esim. englanti, ranska tai venäjä), erityispedagogiikka (3) tai uskontotiede, psykologia tai folkloristiikka. Suurimmalla osalla opettajista oli pitkä opettajakokemus: noin 40 % opettajista oli opettanut yli 15 vuotta äidinkieltä ja kirjallisuutta perusopetuksessa, noin 15 % 11–15 vuotta ja noin 23 % 6–10 vuotta. Vain kahdeksan opettajan (3,8 %) opettajakokemus oli alle vuoden mittainen.

Opettajista suurin osa oli muodollisesti päteviä, mutta kuitenkin noin 12 %:lla opettajista ei ollut muodollista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuutta. He olivat esimerkiksi vieraiden kielten opettajia. Kahdeksan ei kertonut taustaansa tarkemmin, joskin muutamalla heistä oli taustalla suomen kielen tai kirjallisuustieteen opintoja.

Opettajista noin yksi kymmenestä oli työyhteisönsä ainut äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, ja toisaalta vain 19 opettajalla (9,1 %) oli koulussaan vähintään viisi oman aineen opettajakollegaa. Suurimmalla osalla (65,6 %) oli työyhteisössään kaksi tai kolme oman aineen opettajakollegaa. Puolet opettajista oli tehnyt yhteistyötä oman oppiaineen kollegojensa kanssa *jonkin verran* ja noin joka neljäs opettaja *paljon*. Vain pieni osa opettajista oli tehnyt yhteistyötä *hyvin vähän* (11,6 %) tai *erittäin paljon* (8,6 %).

Opettajat myös mainitsivat 7.–9. luokkien opetuksessa käyttämiään oppikirjoja tai oppikirjasarjoja. Useammin kuin kolmekymmentä kertaa vastauksissa mainittiin oppikirjat *Aleksis*, *Tekstitaituri*, *Aktiivi ja Taito–Voima–Taju*.

5.3 Rehtorikyselystä saatua tietoa

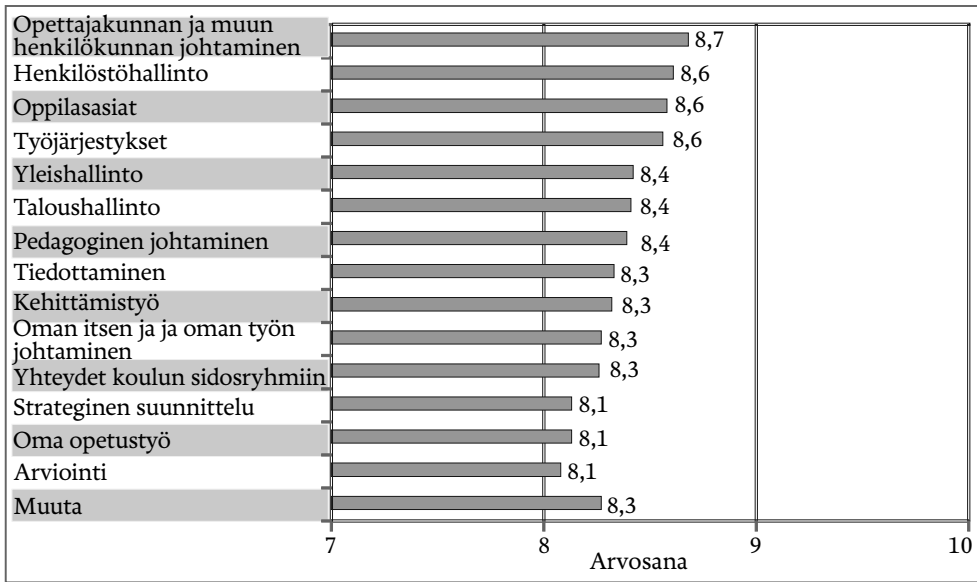
Rehtoreilta saatiin tietoa kouluista ja opetuksesta yhtä vaille kaikista otoskouluista eli 98 koulusta. Otokoulujen koko vaihteli siten, että vähimmillään kouluissa oli oppilaita 52 ja enimmillään 1 020. Kouluista 40 % oli sellaisia, joissa opetetaan vuosiluokkia 7–9 ja 39 % oli sellaisia, joissa opetetaan vuosiluokkia 1–9. Neljässä koulussa oli vuosiluokat 0–10 ja yhdeksässä koulussa vuosiluokat 0–9.

Otokouluissa oli vuosiluokilla 7–9 keskimäärin 12 perusopetusryhmää (vaihteluväli 2–24). Äidinkielen ja kirjallisuuden 9. vuosiluokan yleisopetuksen opetusryhmiä oli yhteensä keskimäärin viisi, ja niiden koko oli keskimäärin 16 oppilasta (vaihteluväli 5–25). Suurimmassa osassa kouluja (76,0 %) äidinkielen ja kirjallisuuden kaikille yhteisten tuntien viikkotuntimäärä oli 9.-luokkalaisilla ollut keskimäärin 3 tuntia viikossa (vaihteluväli 3–5). Työjärjestys perustui jaksolukuun 70 %:ssa otokouluja. Useimmiten opetusta annettiin viidessä jaksossa. Kouluista 18:ssa oli ollut jaksoja, joissa ei ollut opetettu äidinkieltä ja kirjallisuutta nykyisille yhdeksäsluokkalaisille. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma on jaettu kursseiksi 33 koulussa.

Lukuvuonna 2012–2013 yleisopetuksen oppilaat eivät rehtoreiden mukaan olleet 25 koulussa saaneet 7.–9. luokilla aineenopettajan antamaa äidinkielen ja kirjallisuuden tukiovetusta. Erityisopettaja oli auttanut oppiaineen yleisopetuksessa viikoittain 39 koulussa, kuukausittain 17 koulussa ja satunnaisesti 31 koulussa. Yhdeksässä koulussa erityisopettaja ei ollut auttanut yleisopetuksen oppilaita lainkaan. Otokouluissa oli keskimäärin 2 sellaista oppilasta, jotka opiskelivat suomea toisena kielenä 9. vuosiluokalla (vaihteluväli 0–18).

Kirjasto sijaitsi 69 koulun yhteydessä tai oli enintään puolen kilometrin päässä. Valtaosassa (77 %) otokouluja ei ollut elokuun 2011 jälkeen tapahtunut muutoksia (opetusryhmien yhdistämistä, opetustilojen muutoksia tms.), jotka olisivat saattaneet vaikuttaa arviointiin. Keskimäärin 8 oppilaan kiusaamistapauksia (vaihteluväli 0–60) oli käsitelty koulun oppilashuoltoryhmässä tai esimerkiksi KiVA Koulu -tiimissä lukuvuoden 2012–2013 aikana.

Rehtoreita pyydettiin myös pohtimaan omia vahvuuksiaan rehtorin työnkuvan ja johtamistaidon eri osa-alueilla arvosanalla 5–10 (kuvio 2). He arvioivat kaikilla alueilla omat taitonsa keskimäärin hyväksi. Erityisen hyviä he kokivat olevansa hallinnossa ja oppilasasioissa, eritoten henkilökunnan johtamisessa ja henkilöstöhallinnossa sekä esimerkiksi koulun järjestykseen, oppilashuoltoon, toimintakulttuuriin sekä kurinpitoon liittyvissä kysymyksissä. Hieman heikompina he pitivät itseään strategisessa suunnittelussa, oman opetustyön hoitamisessa ja arvioinnissa, kuten oppilasarvioinnissa, vanhempien ja oppilaiden suorittamassa arvioinnissa, oppilaitosarvioinnissa ja valtakunnallisissa kokeissa. Tulos on samansuuntainen kuin opetuksen ja oppimisen kansainvälisessä TALIS-tutkimuksessa, jossa Suomen yläkoulujen yhdeksi haasteeksi nimetään koulujen sisäisen palautejärjestelmän puuttuminen (TALIS 2013, 45).



KUVIO 2. Rehtorien keskimääräinen näkemys omista vahvuuksistaan rehtorin työnkuvan ja johtamistaidon eri osa-alueilla

6

Tulokset

Arvioinnin kohteina olivat **kielentuntemus** ja **kirjoittaminen**. Oppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli 56 % kielentuntemuksen tehtävien ja 59 % kirjoitustehtävien enimmäispistemäärästä. Osaamisen ero tyttöjen ja poikien välillä oli suuri ja poikien taitojen vaihtelu hieman tyttöjen taitojen vaihtelua suurempaa.

Kielentuntemuksessa tyttöjen osaaminen (63 %) oli tasoltaan keskivertoa ja poikien kohtalaista (50 %). Tytöistä noin kolmasosa ja pojista noin 13 % ylsi selkeästi hyvään osaamiseen, mutta toisaalta noin joka kolmas poika ja joka kymmenes tyttö jäi heikkoon osaamistasoon. Mitä enemmän oppilaiden piti kielentää vastauksissa omia havaintojaan ja perustella näkemystään, sitä vaikeammiksi tehtävät osoittautuivat ja sitä suurempi oli sukupuolten välinen ero. Sekä tyttöjen että poikien osaaminen näytti lievästi polarisoituneelta tehtävissä, joissa täytyi tunnistaa erityyppisiä ilmauksia ja erityisesti niiden merkityksiä käyttöyhteydessään. Sukupuolten välinen ero oli suurimmillaan yleiskielen normien hallinnassa, jossa poikien osaaminen näytti myös lievästi polarisoituneelta.

Kirjoittamisessa tyttöjen osaaminen (68 %) oli tasoltaan keskivertoa ja poikien (51 %) keskimäärin kohtalaista. Osaamisen ero tyttöjen ja poikien välillä oli suuri ja poikien taitojen vaihtelu hieman tyttöjä suurempaa. Tytöistä noin puolet ja pojista noin viidesosa ylsi vähintään selkeästi hyvään osaamiseen, mutta toisaalta 28 % pojista ja noin 6 % tytöistä jäi heikkoon osaamistasoon.

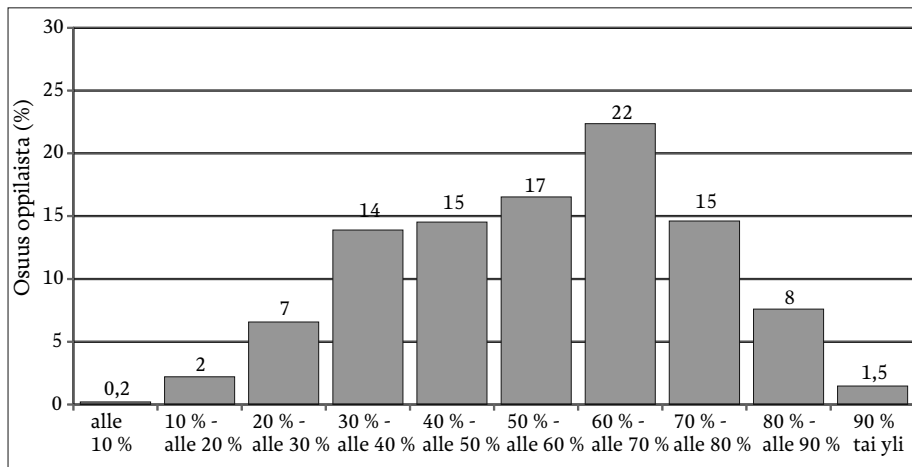
Tyttöjen ja poikien väliset erot olivat suurimmillaan parhaiten osatussa kirjoitustehtävässä eli kesätyöpaikkahakemuksessa. Tytöt hallitsivat kirjoitustehtävissä yleiskielen normit selkeästi hyvin ja pojat keskimäärin kohtalaisesti. Tekstilajin mukainen kirjoittaminen taidettiin kirjoittamisen kokonaistuloksen tapaan. Arvioinnissa ei nähtävästi tavoitettu sitä, miten taitavia kaikkein korkeimpaan tulokseen yltäneet tytöt todella olivat ja miten heikkoja kaikkein heikoimpaan tulokseen yltäneet pojat olivat.

6.1 Kielentuntemuksen tulokset yleisesti ja sukupuolen mukaan

6.1.1 Osaamisen yleistaso

Kielentuntemuksen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 56 % kielentuntemuksen tehtävien enimmäispistemäärästä (43 p.). Puolet oppilaista ylsi vähintään 58 %:n ratkaisuosuuteen. Kuviosta 3 nähdään, kuinka monta prosenttia oppilaista kuuluu eri ratkaisuprosenttien mukaisiin kymmenyksiin.

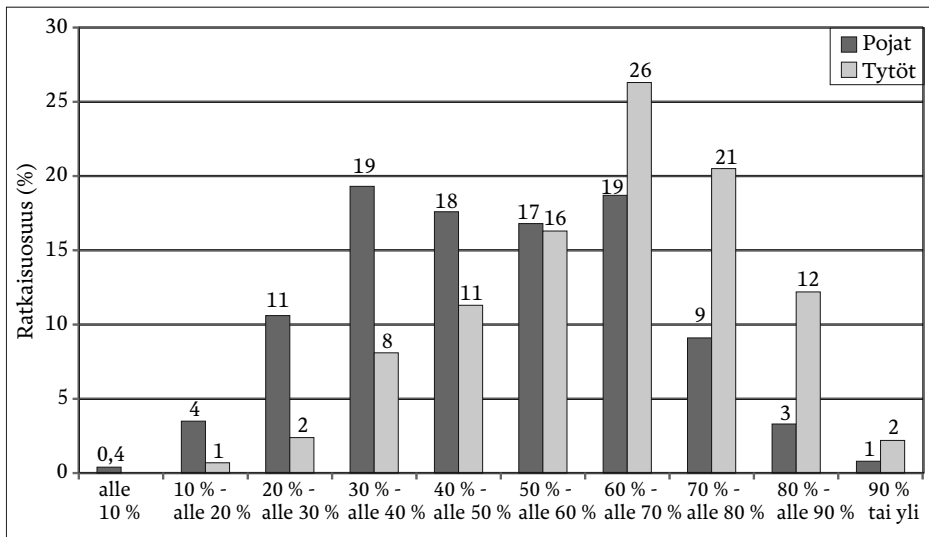
Ratkaisuosuuksien jakauma on vasemmalle vino, sillä jakauman huippu sijoittuu 60 %:n keskimääräisen ratkaisuosuuden tuntumaan ja yli puolet (55,2 %) oppilaista jää tulokseltaan sen alapuolelle. Tehtävistä oli haasteellinen melkein neljälle oppilaalle kymmenestä, koska oppilaista 38 % ratkaisi tehtävistä vähemmän kuin puolet. Tehtävistä oli toisaalta myös vaikea saada täysiä pisteitä: vain noin yksi seitsemästäkymmenestä oppilaasta (1,5 %) ylsi vähintään 90 %:n ratkaisuosuuteen. Kuitenkin noin neljäsosa oppilaista (24,5 %) pääsi vähintään 70 %:n ratkaisuosuuteen (selkeästi hyvään tai erittäin hyvään osaamiseen), joskin toisaalta miltei saman verran oppilaita (23,2 %) jäi alle 40 %:n ratkaisuosuuteen (heikkoon osaamiseen).



KUVIO 3. Kielentuntemuksen ratkaisuosuuksien jakauma

Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 63 % ja poikien 50 % enimmäispistemäärästä. Tyttöjen osaaminen oli keskimäärin keskivertoa (lähes hyvää) ja poikien kohtalaista. Puolet tytöistä ylsi vähintään 65 %:n ja puolet pojista vähintään 48 %:n ratkaisuosuuteen. Sukupuolittain ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja merkitykseltäänkin varsin suuri ($d = 0,75$).

Tytöt osoittautuivat kielentuntemuksen taidoiltaan keskimäärin poikia osaavammiksi (kuvio 4). Pojista seitsemän kymmenestä jäi ratkaisuosuudessa välille 30–70 %, ja poikien ratkaisuosuuksien jakauma lähentelee normaalijakaumaa. Tyttöjen jakauma on vasemmalle vino, sillä tytöistä 61 % ylsi vähintään 60 %:n ratkaisuosuuteen. Tytöistä noin joka kolmas (34,9 %) saavutti vähintään 70 %:n ratkaisuosuuden, pojista noin joka kahdeksas (13,2 %). Pojista noin joka kolmas (34,4 %) jäi heikkoon osaamiseen eli alle 40 %:n ratkaisuosuuteen, tytöillä vastaava osuus oli 11 %.



KUVIO 4. Kielentuntemuksen sukupuolittainen ratkaisuosuusien jakauma

6.1.2 Osaaminen kielentuntemuksen painopistealueilla

Kielentuntemuksen tehtävissä mitattiin, miten hyvin oppilas

1. ymmärtää, että tilanne ja tarkoitus vaikuttavat kielellisen ilmauksen valintaan
2. tunnistaa erityyppisiä ilmauksia ja osaa tulkita niiden merkityksiä käyttöyhteydessään
3. hallitsee yleiskielen normeja.

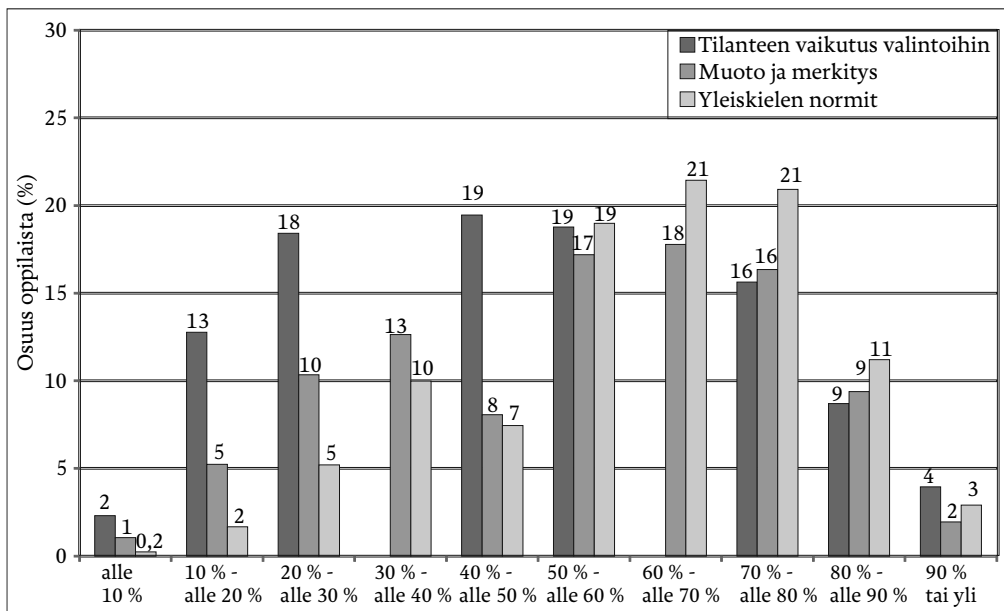
Parhaiten hallittiin yleiskielen normeihin liittyvät tehtävät (3), joiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli 60 % (taulukko 7). Vaikeimmiksi osoittautuivat tehtävät, joissa mitattiin tilanteen ja tarkoituksen vaikutusta kielellisen ilmauksen valintaan (1). Tehtävissä, joissa mitattiin erityyppisten ilmausten tunnistamista ja niiden merkitysten tulkittamista käyttöyhteydessään (2), oppilaat saavuttivat keskimäärin 54 % enimmäispistemäärästä. Tyttöjen ja poikien osaamisen ero on tilastollisesti merkitsevä ja vähintäänkin kohtalaisen suuri kaikilla painopistealueilla (taulukko 7). Ero on selkein painopistealueella Yleiskielen normit ($d = 0,77$) ja pienimmillään vaikeimmaksi osoittautuneella painopistealueella Tilanteen vaikutus valintoihin ($d = 0,61$). Tämän painopistealueen osioita oli kuitenkin vähiten (taulukko 5, luku 3.1.3).

TAULUKKO 7. Osaamisen yleistaso kielentuntemuksessa

Kielentuntemuksen arvioinnin painoalueet, enimmäispistemäärät ja osioiden määrät	Keski-arvo kaikki (%)	Keskijajonta kaikki	Keski-arvo pojat (%)	Keskijajonta pojat	Keski-arvo tytöt (%)	Keskijajonta tytöt	p (tytöt vs. pojat)	d (tytöt vs. pojat)
Koko kielentuntemus max 43 p., 29 osiota	55,9	18,4	49,6	17,9	62,6	16,5	< 0,001	0,75
Tilanteen vaikutus valintoihin max 7 p., 6 osiota	48,7	24,6	42,5	23,3	55,5	24,1	< 0,001	0,66
Muoto ja merkitys max 18 p., 12 osiota	54,2	21,5	48,1	21,2	60,7	19,8	< 0,001	0,61
Yleiskielen normit max 18 p., 11 osiota	60,3	18,7	53,8	18,5	67,3	16,3	< 0,001	0,77

Painopistealueen Muoto ja merkitys tehtävistä oli erityisen vaikeaa päästä vähintään 90 %:n ratkaisuosuuteen (kuvio 5). Yleiskielen normeissa taas korostui vahva keskialueen osaaminen: 61 % vastauksista sijoittuu 50 %:n ja alle 80 %:n ratkaisuosuuden välille. Tämä kertoo myös tehtävien vaikeustasosta: Muodon ja merkityksen tehtäväosioista kolmasosa oli vaikeita ja puolet keskivaikeita, Yleiskielen normien tehtävistä kolmasosa oli joko helppoja tai keskivaikeita.

Tulosten perusteella osaaminen näyttää lievästi polarisoituneen. Painopistealueilla Yleiskielen normit ja Muoto ja merkitys keskimääräinen ratkaisuosuus 50 % on osaamisen vedenjakaja: oikealle puolelle muodostuu vähintäänkin kohtalaisen osaamisen ja vasemmalle puolelle puutteellisen, korkeintaan välttävän osaamisen keskittyä (kuvio 5).



KUVIO 5. Kielentuntemuksen painopistealueiden ratkaisuosuuksien jakauma

Jakauman tarkempi tarkastelu osoittaa, että tulos on kaksihuippuinen sekä tytöillä että pojilla painopistealueella Muoto ja merkitys, mutta Yleiskielen normien kohdalla vain poikien jakauma on kaksihuippuinen. Sukupuolten eroa kuvastaa myös se, että vähintään kohtalaiseen osaamiseen (vähintään 50 %:n ratkaisuosuuteen) ylsi Yleiskielen normien tehtävissä kolme neljästä oppilaasta (75,5 %), 64 % pojista ja 88 % tytöistä, ja Muodon ja merkityksen tehtävissä melkein kaksi kolmesta oppilaasta (62,7 %), 52 % pojista ja 74 % tytöistä. Poikien suhteellinen osuus heikommin menestyneiden ryhmässä oli tyttöjä suurempi.

Vaikeimmaksi osoittautuneella painopistealueella Tilanteen vaikutus valintoihin oppilaista vain alle puolet (47,2 %) ylsi vähintään kohtalaiseen osaamiseen. Painopistealueen tehtävissä oli vain yksi helppo tehtäväosio, muut tehtävät olivat joko keskivaikeita tai vaikeita. Osioista neljä oli pitkiä avovastauksia, jotka vaativat analysoinnin ja arvioinnin taitoa. Peräti 15 % oppilaista jäi alle 20 %:n ratkaisuosuuteen, mikä merkitsee sitä, että he saivat vain yhden pisteen seitsemästä. Toisaalta 29 % oppilaista (19,3 % pojista ja 38,0 % tytöistä) sai 5 pistettä eli ylsi vähintään 70 %:n ratkaisuosuuteen (vrt. Yleiskielen normit 35,4 %, Muoto ja merkitys 27,2 % oppilaista). Tehtävät olivat ilmeisesti muilla painopistealueilla keskitasoisesti menestyneille oppilaille ja suurelle osalle pojista liian vaikeita, joskaan vaikeustasolla ei ollut merkitystä korkeita pistemääriä muillakin alueilla saaneiden menestykseen.

Tilanteen vaikutus valintoihin

Tehtävät vaativat tekstilajin ja vuorovaikutustilanteeseen sopivan kielenkäytön tajuja. Tekstilajeja olivat esimerkiksi mainos, koulun säännöt ja sarjakuva. Oppilas joutui valitsemaan, perustelevaan tai selittämään: tehtävänä oli joko valita tiettyyn tilanteeseen ja tarkoitukseen sopiva ilmaus tai selittää, miksi johonkin kielenkäyttötilanteeseen tai tekstilajiin oli valittu tietty ilmaus.

Olet kesätoisissa kaupassa. Huomaat, että vanhukselta putoaa ostoskorista teepaketti. Mitä sanot?

1. Valitse kohteliain vaihtoehto.
 - a. Anteeksi, sulta putosi teepaketti.
 - b. Hei, teiltä putosi teepaketti.
 - c. Kato vähän!
 - d. Anteeksi, teiltä putosi teepaketti.

Painopistealueen osioihin sisältyi yllä oleva, ylivoimaisesti helpoin kielentuntemuksen tehtävä. Lähes kaikki oppilaat (90,0 %) osasivat valita monivalintatehtävään oikean d-vaihtoehdon. Tätäkin tehtävää ja siihen liittyvää jatkokysymystä on tarkastelu ja analysoitu tarkemmin raportin ohessa julkaistussa artikkelikokoelmassa (ks. Korhonen 2015).

Toisessa painopistealueen tehtävässä hieman yli puolet (56,2 %) oppilaista osasi perustella, miksi mainoksissa käytetään usein superlatiivimuotoja. Vaikeammaksi osoittautuneessa tehtävässä oppilaan piti selittää, mihin sarjakuvan vitsi perustuu. Tehtävässä tuli havaita, päätellä ja selittää omin sanoin, että vitsi piilee ilmauksessa tai sanassa, jonka voi ymmärtää sarjakuvan tilanteesta sekä konkreettisesti että abstraktisti. Tämä kahden pisteen tehtävä oli erottelukyvyltään hyvä: noin viidesosa vastauksista oli täysin oikeita, hieman alle puolet vastauksista osittain oikeita, eli

niissä selitettiin joko abstrakti tai konkreettinen merkitys tai puhuttiin yleisesti ilmauksen monimerkityksisyydestä tai kaksitulkintaisuudesta, ja noin kolmasosa vastauksista tuotti nolla pistettä esimerkiksi siitä syystä, että sanan merkitys oli irrotettu tekstiyhteydestään, eikä vitsiä siis avattu. Tehtävän keskimääräinen ratkaisuosuus oli 44 %.

Nuoren kirjoittamaan autenttiseen työpaikkahakemukseen sisältyvän passiivimuotoisen verbin käytön selittäminen osoittautui edellä mainittua huomattavasti hankalammaksi tehtäväksi (35,4 % vastauksista oikeita).

Painopistealueen teki vaikeaksi nähtävästi se, että seitsemästä osiosta vain kaksi oli monivalintaosioita ja neljä pitkiä avovastauksia, jotka edellyttivät abstraktimpaa analysoinnin ja arvioinnin taitoa (luku 3.1.3).

Muoto ja merkitys

Painopistealueen tehtävissä oppilaan täytyi tunnistaa erityyppisiä ilmauksia ja tulkita niiden merkityksiä käyttöyhteydessään. Tehtävissä käytettiin muita painopistealueita enemmän oppiaineen käsitteitä (esim. *lauseenvastike*, *passiivimuotoinen verbi*, *lause*, *synonyymi*, *sanatoisto*, *kielikuva*, *kielenpiirre*), mutta ei testattu niiden osaamista vaan niiden avulla viitattiin kulloisestakin tekstikatkelmasta tarkasteltavaan kielenpiirteeseen.

Tehtävissä mitattiin esimerkiksi sitä, tunnistaako oppilas tekstikatkelmasta jonkin olennaisen verbimuodon (esim. passiivimuotoisen verbin). Tehtävässä oli ymmärrettävä, mikä on *verbi*, ja muis-tettava *passiivimuotoisen verbin* käsite, joista ainakin edellisen olisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan (POPS 2004) pitänyt tulla oppilaille tutuksi jo peruskoulun alaluokilla. Yli puolet oppilaista osasikin tämän tehtävän (59,9 %), joskin tyttöjen vastauksista oikein oli selkeästi enemmän kuin kaksi kolmesta (69,1 %), poikien vastauksista taas puolet (51,3 %).

Lausetajuun liittyvät kaksi monivalintatehtävää olivat olleet oppimistulosten arvioinneissa myös vuosina 2005 ja 2010. Niissä mitattiin, osaako oppilas soveltaa tietoaan lauseista kaunokirjallisesta tekstistä lainattuun virkkeeseen (esim. sivu- ja päälauseiden lukumäärän laskemiseen tai lauseiden rajan löytämiseen). Molemmat vaikeaksi osoittautuneet tehtävät taidettiin edellisvuosia paremmin, alla oleva sivu- ja päälauseiden tajua mittaava tehtävä jopa noin 7 % paremmin (keskimääräinen ratkaisuosuus 38,8 %, vuosina 2005 ja 2010 31,8 %).

Virkkeessä ”Juuri tässä on käännekohta, tästä alkaa matka takaisin, ja sitten voin piirtää reittini rannikon karttaan rohkeaksi silmukaksi, lassoksi joka on heitetty saariryhmän ympäri!”

- a. on useita sivulauseita.
- b. on useita päälauseita.
- c. on vain yksi päälause.
- d. on kaksi päälauseetta.
- e. on kaksi sivulauseetta.

Mukana oli myös sanastoon ja käsitteiden ymmärtämiseen liittyviä, kontekstiin sidottuja tehtäviä. Lähes kaksi kolmasosaa oppilaista löysi esimerkkilauseen sanalle synonyymin tai vastakohtan monivalintatehtävän eri vaihtoehdoista. Vieläkin useampi oppilas osasi valita eri vaihtoehdoista, mikä alleviivatuista lauseenvastikkeista vastaa tehtävänannossa lihavoitua sivulausetta. Selkeästi yli kaksi vastausta kolmesta (71,0 %) oli oikein (tytöt 76,5 %, pojat 65,8 %).

Pitkät avovastaukset olivat yleensä vaikeimpia tehtäviä lukuun ottamatta alla olevaa mainoksen yhteydessä ollutta sanojen merkitykseen liittyvää tehtävää, jonka keskimääräinen ratkaisuosuus oli 67 % (tytöt 75,0 %, pojat 59,5 %):

Kerro, mitä kaikkea *voi*-sana saattaa merkitä. Kirjoita kolme eri merkitystä. (Jos haluat, kirjoita myös esimerkkilause, jossa *voi* on kyseisessä merkityksessä.)

Esimerkki kolmen pisteen vastauksesta:

1. *Valion tuotetta: leivontavoita/rasvaa. "Antaisitko voin jääkaapista?"*
2. *Mahdollisuus, että jotain tapahtuu. "Voi olla, että äiti tulee kotiin jo illalla."*
3. *Kyky tehdä jotakin. "Voin tehdä kokeen seuraavalla tunnilla."*

Voi-tehtävässä ei vaadittu kieliopillisten käsitteiden käyttöä, joten interjektion monet merkitykset hyväksyttiin, kuten *voi on surkuttelusana, pieni pahoittelusana, harmitteleva sana, parahdus, säällivä sana*. Toisaalta sana saatettiin nimetä lauseyhteyden mukaan kysyväksi, kehottavaksi tai toteavaksi ilmaukseksi, jolloin ei kuitenkaan avattu *voi*-sanan merkitystä, esim. *Voi-sanalla voidaan kysyä "Voitko tulla tänne"*. Mikäli oppilas oli vastannut tehtävään kolmella esimerkillä selittämättä sanan eri merkityksiä tai vastaavasti luetellut vain kolme sanaluokkaa avaamatta merkityksiä tai antamalla esimerkkejä, tehtävästä annettiin yksi piste.

Hyvin vaikeaksi (ratkaisuosuus 14,9 %) osoittautui tehtävä, jossa oppilaita pyydettiin selittämään, mikä kielikuva piilee mainoslauseessa "Maaseutua voi juoda" (ks. Ihalainen & Selin 2015). Kaiken kaikkiaan tulokset osoittavat, että mekaaniset tunnistustehtävät onnistuivat oppilailta parhaiten, mutta mitä enemmän oppilaiden olisi pitänyt kielentää vastauksissa omia havaintojaan, luottaa omaan ajatteluunsa ja perustella näkökantojaan, sitä vaikeammiksi vastaaminen kävi.

Yleiskielen normit

Yleiskielen normeja koskevilla tehtävillä mitattiin, miten hyvin oppilaat hallitsevat esimerkiksi yhdyssanojen, ison alkukirjaimen ja omistusliitteiden käytön sekä kongruenssin. Mukana oli myös nuoren kirjoittama muutaman virkkeen pituinen työnhakuilmoitus, joka piti muuttaa yleiskielen sääntöjen mukaiseksi.

Monivalintaosioissa osattiin valita ja lyhyissä avovastausosioissa korjatakkin yksinkertaiset, tekstiyhteydessä olevat yhdyssanat yli 80-prosenttisesti oikein, esim. valita *erilaisia* vaihtoehtojen *erilaisia, erillaisia ja erin laisia* joukosta (tytöt 91,9 %, pojat 78,8 %) ja korjata lyhyessä avovastauksessa *-inen*-adjektiivi sanaliitosta yhdyssanaksi (tytöt 91,0 %, pojat 83,3 %).

Lyhyt avovastaus tyypiltään *FB mobiili sovellus* osattiin kirjoittaa oikeaan asuun 41-prosenttisesti (tytöt 46,7 %, pojat 35,1 %). Järjestysnumeron merkintää ja yhdysmerkin käyttöä testaava monivalintatehtävä oli äskeistä hankalampi: vain alle kolmasosa (ratkaisuosuus 29,1 %, tytöt 32,2 %, pojat 26,1 %) osasi valita oikean vaihtoehdon tyypiltään *6.-luokkalainen*. Omistusliitetehtävät (monivalinnat) hallittiin sangen hyvin: kolmen monivalintatehtävän keskimääräiset ratkaisuprosentit vaihtelivat 55–77 %:n välillä. Subjektin ja predikaatin kongruenssi eli mukautuminen (*Moni meistä oli odottanut, että tehtävät olisivat olleet vaikeampia*) taas luonnistui oppilaille monivalintatehtävänä keskimäärin 73-prosenttisesti. Myös pilkutukseen liittyvät oikein-väärin-tehtävät osattiin hyvin, sillä esimerkiksi kolme neljäsosaa oppilaista havaitsi, että seuraava väite ei pidä paikkaansa: ”Aivan rivin alkuun tulee pilkku, jos rivin ensimmäinen sana on *että*”.

Yleiskielen normien hallintaa mitattiin myös painopistealueen ainoassa pitkässä avovastaustehtävässä, jossa nuori etsii kesätyöpaikkaa nettisivustolla (keskimääräinen ratkaisuosuus 53,9 %, tytöt 65,0 %, pojat 43,4 %).

Auta kaveriasi, joka etsii kesätöitä tori.fi-sivustolla.

Muuta viesti yleiskielen sääntöjen mukaiseksi, jotta se otettaisiin vakavasti. Muokkaa lauseita tarvittaessa kuitenkin niin, että asiasialtö pöyşy samana. Laita myös virkerajat, välimerkit ja isot alkukirjaimet kohdalleen.

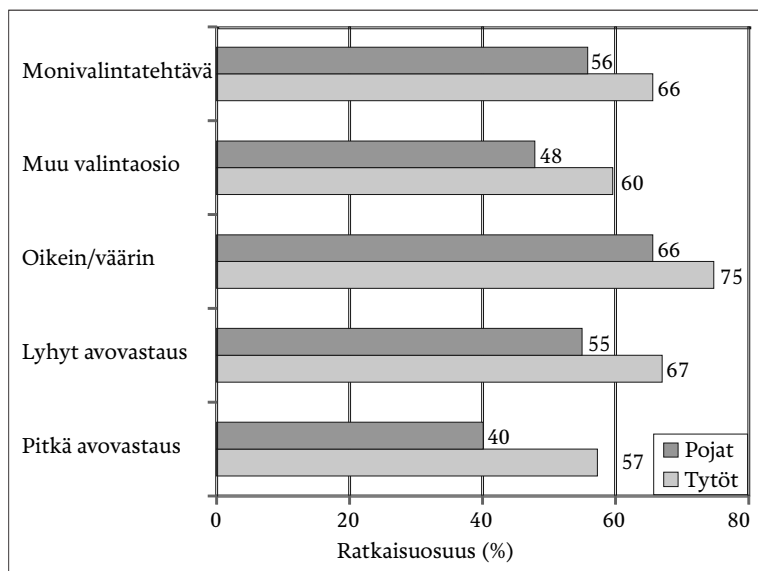
Huom! Kirjoita hyvällä käsialalla, jossa isot ja pienet alkukirjaimet erottuvat selvästi toisistaan.

Olen 16 v. poika nokialta joka etsii kesätöitä, kuljen skootterilla tai mopoautolla joten lähiseudultakin pienet työt onnistuu. Voin tehdä ulkotöitä tai muita töitä joita opastetaan.

Tekstin ongelmat olivat virkkeistys, välimerkit, iso alkukirjain virkkeen alussa, sanojen oikeinkirjoitus, kongruenssi ja *joka*-pronominin viittaussuhde. Yleisimmäksi erheeksi osoittautui, ettei virheellistä *joka*-pronominin viittausta ollut huomattu eikä korjattu. Yleistä oli myös se, että relatiivilauseita ei erotettu päälauseesta pilkulla. Myöskään tekstissä piilevää kongruenssivirhettä ei aina havaittu eikä siten korjattu, vaikka monivalintatehtävässä vastaavan oikean vaihtoehdon valinta sujui mallikkaasti. Mekaanisessa yhteen virhetyyppiin keskittyvästä monivalintatehtävästä on helpompaa huomata virhe ja valita oikea vaihtoehto, mutta vain normin sisäistänyt osaa soveltaa sitä tekstin korjaamiseen.

6.1.3 Osaamisen tarkastelua tehtävätyypeittäin

Kielentuntemuksen tehtävät koostuivat **avovastauksista ja valintaosioista**, joita olivat monivalintatehtävät, muut valintaosiot (esim. aukko- ja yhdistelytehtävät) sekä oikein-väärin-osiot (ks. luku 3.1.3). Parhaiten menestyttiin oikein-väärin-tehtävissä ja vaikeimpia olivat pitkät avovastaukset, joissa on auttamatta kyse myös kirjoitustaidosta. Kaikissa tehtävätyypeissä tyttöjen ja poikien osaamisen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Pitkissä avovastauksissa ero oli suuri ($d = 0,83$), lyhyen avovastauksen ja monivalintatehtävien osaamisessa kohtalainen ($0,54 < d < 0,57$) ja muiden tehtävätyyppien kohdalla pieni ($d < 0,50$). Muiden valintaosioiden ja oikein-väärin-tehtävien osaamisessa oli suuria eroja: ratkaisuosuuksien keskihajonta oli muissa valintaosioissa 32 prosenttiyksikköä ja oikein-väärin-tehtävissä 35 prosenttiyksikköä, joilla jonkin verran suurempi kuin tytöillä.



KUVIO 6. Kielentuntemuksen tehtävätyyppien keskimääräiset ratkaisuosuudet (tytöt ja pojat)

Tehtävätyypeillä on myös yhteys kielentuntemuksen eri painopistealueiden tuloksiin. Aiemmin jo todettiin, että eri painopistealueilla tytöt menestyivät tilastollisesti merkitsevästi paremmin kuin pojat ($p < 0,001$). Erot olivat kohtalaisia ($0,51 < d < 0,56$) painopistealueiden Muoto ja merkitys sekä Tilanteen vaikutus valintoihin pitkissä avovastauksissa sekä Yleiskielen normien lyhyissä avovastauksissa, joissa mitattiin lähinnä yhdyssanojen, mutta myös kongruenssin taitamista. Muuten erot olivat pieniä ($d < 0,50$).

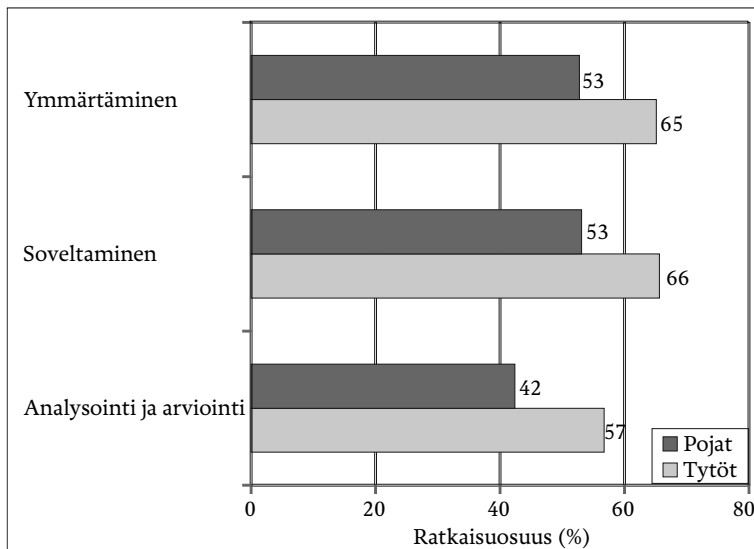
Tyttöjen ja poikien keskimääräisten ratkaisuprosenttien ero oli suurimmillaan niissä pitkissä avovastauksissa, joissa tuli esimerkiksi tarkastella jonkin kielellisen ilmaisun käyttöä kontekstissaan. Oppilaiden täytyi esimerkiksi perustella, miksi koulun säännössä oli käytetty passiivia eikä aktiivia (tyttöjen ja poikien ero 20,7 prosenttiyksikköä). Silkka passiivin määritelmän muistaminen ei riittänyt, vaan ymmärtäminen piti osoittaa jo edellisessä tunnistustehtävässä löytämällä koulun säännöstä passiivimuotoinen verbi: perustelutehtävä vaati siis oikean vastauksen antamista aiemmassa tunnistustehtävässä.

6.1.4 Osaamisen tarkastelua ajattelun tasojen mukaan

Tehtävät oli luokiteltu myös Bloomin taksonomiasta juontuvan kaksikulotteisen taksonomian **ajattelun tasojen** (Krathwohl 2002) mukaan: tehtäväosioista noin puolet vaati soveltamista ja noin neljäsosa joko ymmärtämistä tai analysointia ja arviointia. Edellä kuvattu tehtävä oli luokiteltu taksonomia-ajattelua soveltaen analyysia ja arviointia vaativaksi tehtäväksi. Pistemäärästä puolet (51 %) tuli soveltavista tehtävistä, noin neljännes (26 %) ymmärtämistä vaativista ja reilu viidennes (23 %) analysointia ja arviointia edellyttävistä tehtävistä. Oppilaat menestyivät parhaiten ymmärtämistä ja soveltamista vaativissa tehtävissä, joiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli noin 59 %, kun taas vaikeinta oli analysointi ja arviointi (keskimääräinen ratkaisuosuus 49,3 %). Oppilaiden osaamisen ero oli pienintä soveltavissa tehtävissä (keskihajonta 17,5 prosenttiyksikköä) ja huomattavinta

tavasti suurempaa ymmärtämistä sekä analysointia ja arviointia vaativissa tehtävissä (keskihajonta 24–25 prosenttiyksikköä).

Tyttöjen ja poikien osaamisen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja vähintäänkin kohtalaisen suuri ($0,52 < d < 0,77$) kaikissa kolmessa erilaista ajattelun tasoa vaativassa tehtävyydessä. Ero oli suurimmillaan analysointia ja arviointia vaativissa tehtävissä, jotka kaikki olivat pitkiä avovastauksia. Kaikki yleiskielen normeihin liittyvät tehtävät olivat soveltavia, ja mukana oli vain yksi pitkä avovastausosio, mikä selittänee osin sitä, että tämä painopistealue osattiin parhaiten.



KUVIO 7. Kielentuntemuksen tehtävien keskimääräiset ratkaisuosuudet ajattelun tasojen mukaan luokiteltuna (tytöt ja pojat)

Yhteenveto

Hyvän osaamisen kriteereissä (POPS 2004) mainitaan lukuisia vuorovaikutustaitoihin, tekstin tulkintaan ja tuottamiseen sekä kielisuhteeseen liittyviä seikkoja, jotka ovat esillä kielentuntemuksen arvioinnin kaikilla painopistealueilla ja kaikissa tehtävissä.

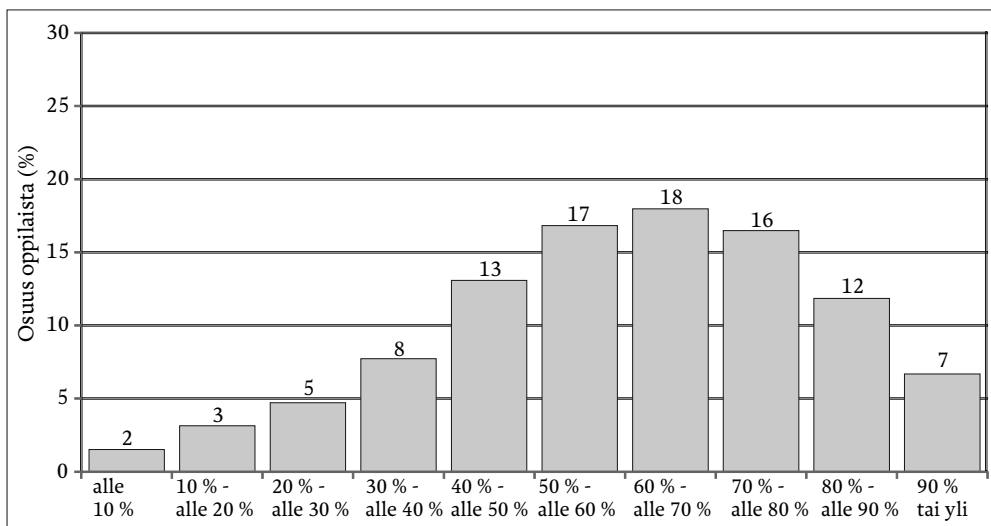
Tyttöjen osaaminen ylsi keskimäärin keskivertoon (lähes hyvään) ja poikien keskimäärin kohtalaiseen osaamiseen. Parhaiten hallittiin yleiskielen normit, eli **oikeinkirjoituskäytänteet ja niiden soveltaminen** (hyvän osaamisen kriteerit). Silti monissa yleiskielen normeihinkin liittyvissä tehtävissä täytyi ottaa huomioon myös kielenkäyttötilanne ja vastaanottaja.

Kielentuntemuksen arviointi osoitti, että oppilailla on hankaluuksia eritoten havaintojen kielentämisessä, analysoinnissa ja arvioinnissa sekä kenties myös eksaktien havaintojen tekemisessä. Näitä taitoja kuitenkin myös uusi POPS 2014 painottaa.

6.2 Kirjoittamisen tulokset yleisesti ja sukupuolen mukaan

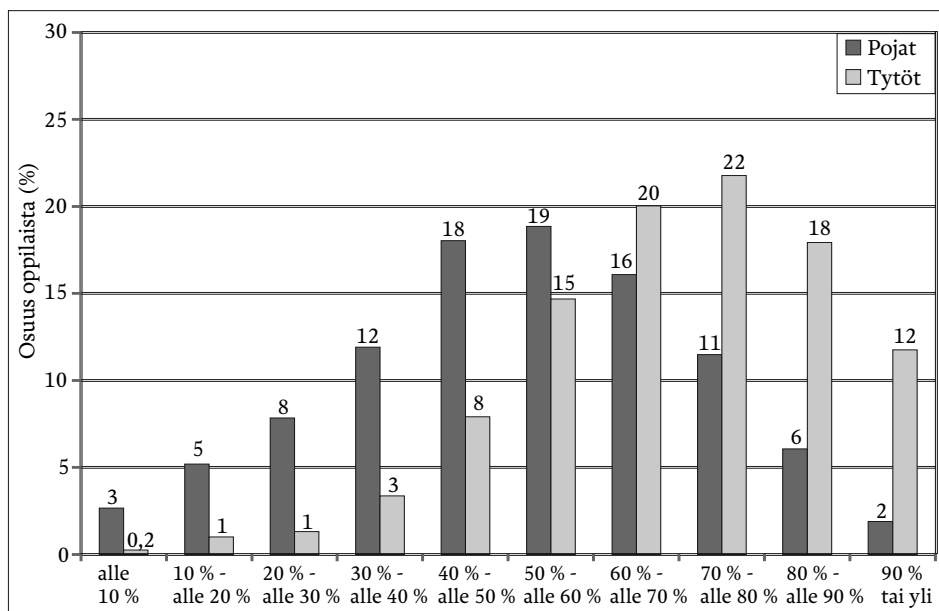
6.2.1 Osaamisen yleistaso

Kirjoittamisen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 59 % kirjoitustehtävien enimmäispistemäärästä (50 p.). Puolet oppilaista ylsi vähintään 60 %:n ratkaisuosuuteen. Kuviosta 8 nähdään, kuinka monta prosenttia oppilaista kuuluu ratkaisuprosenttien mukaisesti kymmenyksiin. Pistemäärien keskihajonta (21,0 prosenttiyksikköä) on kielentuntemuksen tehtäviä suurempaa (18,4 prosenttiyksikköä). Ratkaisuosuuksien jakaumassa korostuu ”keskimääräinen” osaaminen. Ratkaisuprosenttiltaan alle 40 %:n (heikkoa) osaamista oli kielentuntemusta vähemmän (17,0 % oppilaista) ja ratkaisuprosenttiltaan vähintään 70 %:n (selkeästi hyvää tai erittäin hyvää) osaamista kielentuntemusta enemmän (35,0 % oppilaista). Noin 7 % oppilaista saavutti vähintään 90 %:n ratkaisuosuuden.



KUVIO 8. Kirjoittamisen ratkaisuosuuksien jakauma

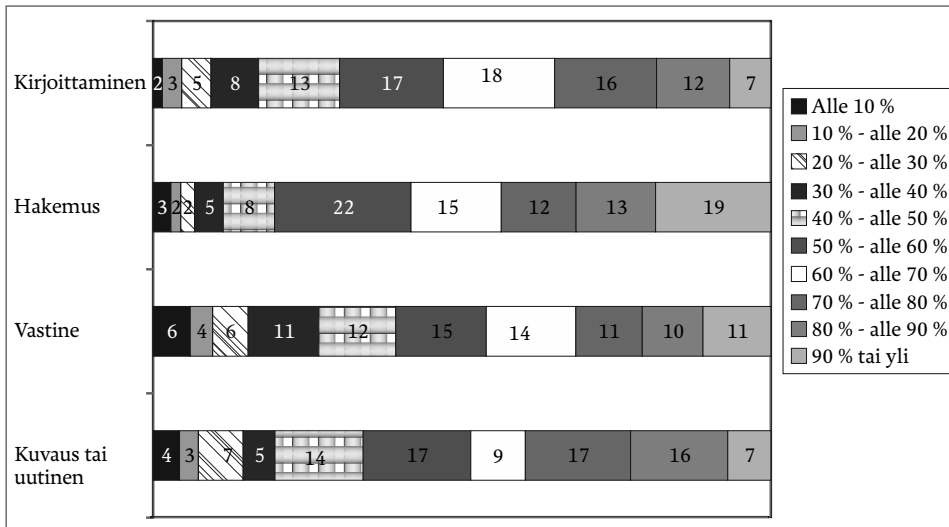
Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli noin 68 % (keskihajonta 17,6 prosenttiyksikköä) ja poikien 51 % (keskihajonta 20,3 prosenttiyksikköä) enimmäispistemäärästä. Ero tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja myös merkitykseltään suuri ($d = 0,93$). Kuviosta 9 on havaittavissa, että poikien jakauma sijoittuu 50 %:n ratkaisuosuuden ja tyttöjen 70 %:n ratkaisuosuuden molemmiin puolin. Pojista noin viidesosa (19,5 %) ja tytöistä hieman yli puolet (51,5 %) ylsi vähintään 70 %:n ratkaisuosuuteen ja tytöistä peräti 12 % vähintään 90 %:n ratkaisuosuuteen (pojista 2,0 %). Näyttäisi siltä, että osaamistasoltaan korkeimmalle yltäneet tytöt eivät mahdollisesti voineet arvioinnissa näyttää parasta osaamistaan. Samalla tavoin ei nähtävästi tavoitettu sitä, miten heikkoja kaikkein heikoimpaan tulokseen jääneet pojat todella olivat.



KUVIO 9. Kirjoittamisen ratkaisuosuuksien jakauma sukupuolen mukaan

Kirjoitustaitoa arvioitiin kolmen eri tekstin pohjalta, jotka oppilaat kirjoittivat kielentuntemuksen tehtävien ja tauon jälkeen. Kielentuntemuksen tehtävissä mukana olleista 35 ei osallistunut kirjoittamisen osuuteen. Ensimmäisenä tehtävivihossa oli kesätyöpaikkahakemuksen laadinta, toisena vastine ja kolmantena uutisen tai kuvauksen kirjoittaminen kuvan pohjalta (vuoden 2001 arvioinnin kirjoitustehtävä, liitteet 1–6). Hakemuksesta oli mahdollista saada 12 pistettä, vastineesta 21 pistettä ja kuvauksesta tai uutisesta 17 pistettä – yhteensä 50 pistettä.

Kirjoitustaitoa arvioitiin 21 piirteen kannalta, joissa kuitenkin oli tehtävän 1 ja 2 kohdalla yhteisyyksiä: molempien tekstien arviointikriteereihin oli eritelty tekstilajin ominaispiirteet, minkä lisäksi arvioitiin myös kieltä – vastineessa kahden kriteerin voimalla. Vastineessa arvioitiin myös rakennetta: se oli kaavailtu muita pidemmäksi tekstiksi jo senkin vuoksi, että siinä vaadittiin kirjoitettavaksi vähintään kolme kappaletta. Uutisen ja kuvauksen kriteereistä voi erottaa tekstilajin ominaispiirteiksi tarkoitetut kriteerit E, F, G ja uutisessa myös kriteerin I sekä yleiskielen normien mukaista kirjoittamista mittaavan kriteerin H. (Liitteet 1–6). Kirjoitustehtävien kriteerien sisäistä yhdenmukaisuutta ilmaiseva Cronbachin alfa -kerroin sai hakemuksessa arvon 0,85, vastineessa arvon 0,91 ja uutisessa tai kuvauksessa arvon 0,83, mikä osoittaa kriteereiden mittaavan kirjoittamisen osaitoja riittävän yhdenmukaisesti.



KUVIO 10. Kirjoittamisen ja kirjoitustehtävien ratkaisuosuuksien jakauma

Kuviosta 10 havaitaan, että oppilaat hallitsivat parhaiten hakemuksen kirjoittamisen: miltei viidesosa oppilaista pääsi tehtävässä vähintään 90 %:n ratkaisuosuuteen eli sai tehtävästä vähintään 11 pistettä 12:sta, ja toisaalta vain 54 oppilasta (1,6 %) sai tehtävästä nolla pistettä. Noin yksi oppilas kymmenestä jäi tehtävässä alle 40 %:iin enimmäispistemäärästä – eli jäi alle viiteen pisteeseen 12:sta. Taulukko 8 paljastaa kuitenkin, että kyseessä on lähinnä tyttöjen osaaminen: tytöt ylsivät tehtävässä keskimäärin selkeästi hyvään ja pojat kohtalaiseen osaamiseen. Jopa 29 % tytöistä saavutti tehtävässä vähintään 90 % ratkaisuosuuden, pojista noin 9 % (liite 7, kuvio 49). Sama ilmiö näkyy kaikissa kirjoitustehtävissä. Tyttöjen ja poikien osaamisen ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja merkitykseltäänkin suuri ($d > 0,80$) kirjoittamisen yleistuloksen lisäksi molemmilla painopistealueilla ja kaikissa tehtävissä lukuun ottamatta uutista, jossa ero on kohtalainen (taulukko 8).

Kuvausta ja uutista luonnehtii vahvahko keskitasoinen osaaminen: teksteistä oli muita tekstejä vaikeampaa saada täysiä tai edes lähes täysiä pisteitä, mutta toisaalta yhtä vaikeaa oli jäädä vastauksessa kolmen pisteen tuntumaan (17:stä) tai sen alle (kuvio 10). Vastineessa oppilaista 11 % pääsi vähintään 19 pisteeseen 21:stä. Kuitenkin vain 61 % oppilaista sai vastineen enimmäispistemäärästä vähintäänkin puolet (76,8 % tytöistä ja 46,5 % pojista) – hakemuksessa osuus oli 81 % (tytöistä 93,2 % ja pojista 68,3 %).

TAULUKKO 8. Osaamisen yleistaso kirjoittamisessa

Kirjoittamisen arvioinnin tehtävät, painopistealueet ja enimmäispistemäärät	Keski-arvo kaikki (%)	Keskijajonta kaikki	Keski-arvo pojat (%)	Keskijajonta pojat	Keski-arvo tytöt (%)	Keskijajonta tytöt	p (tytöt vs. pojat)	d (tytöt vs. pojat)
Kirjoittaminen kokonaisuudessaan max 50 p.	59,1	21,0	50,5	20,3	68,2	17,6	< 0,001	0,93
Hakemus max 12 p.	65,3	23,0	56,1	23,2	74,9	18,4	< 0,001	0,90
Vastine max 21 p.	55,9	25,0	46,8	24,0	65,4	22,2	< 0,001	0,81
Kuvaus max 17 p. Uutinen max 17 p.	61,5 59,2	21,0 19,8	49,9 52,3	20,3 19,3	70,3 68,0	19,3 16,6	< 0,001 < 0,001	0,82 0,52
Tekstilajit max 28 p.	58,6	21,3	50,7	20,6	67,1	18,5	< 0,001	0,84
Yleiskielen normit max 8 p.	60,5	25,8	50,0	25,1	71,5	21,6	< 0,001	0,92

Koska tehtävissä kirjoitettiin eri tekstilajeja ja arvioitiin niiden osaamista, myös tuloksia esitellään tehtävittäin ja sen jälkeen painopistealueittain (Tekstilajit ja Yleiskielen normit).

6.2.2 Osaamisen tarkastelua tehtävittäin

Kesätyöpaikkahakemus

Ensimmäisessä kirjoitustehtävässä haettiin vanhusten hoitotiimin avustajan paikkaa Hoivapalvelu Iltatähti Oy:hyn (liite 1). Tekstilajia ja aihepiiriä pohjustettiin jo kielentuntemuksen tehtävissä. Tehtävänanto työpaikkailmoituksineen tarjosi kirjoittamiseen aineksia, ja oppilas saattoi saada tekstiin sisältöä kokemuksistaan. Hyvän hakemuksen voi lisäksi kirjoittaa lyhyesti ja yksinkertaisia lauserakenteita käyttäen. Hakemuksen tekoa myös yleensä harjoitellaan yhdeksännellä luokalla: noin 56 % opettajista oli opettanut oppilailleen, miten kirjoitetaan hakemus, ja 88 %, miten vastaanottaja huomioidaan tekstissä. Tekstilaji on myös mainittu äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteiden päättöarvioinnin kriteereissä arvosanalle 8 (POPS 2004, 55).

Hakemus myös osattiin kirjoittaa kirjoitustehtävistä parhaiten: keskimääräinen ratkaisuosuus oli 65 % enimmäispistemäärästä (12 p.). Hakemuksen jätti kirjoittamatta yksi oppilas sadasta. Selkeästi vähemmän kuin yksi oppilas kymmenestä (7,5 %) sai täydet 12 pistettä ja vähemmän kuin kaksi sadasta oppilaasta (1,6 %) nolla pistettä.

Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 75 %, poikien 56 %. Tyttöjen osaaminen oli siis tehtävässä keskimäärin selkeästi hyvää ja poikien kohtalaista. Poikien vastausten keskijajonta oli tyttöjen vastauksia suurempi (pojat 23,2 ja tytöt 18,4 prosenttiyksikköä). Tytöistä lähes puolet (47,1 %) ylsi vähintään 80 %:n ratkaisuosuuteen (erittäin hyvään osaamiseen), pojista vajaa viidennes (17,1 %). Pojista noin viidesosan (18,6 %) ratkaisuosuus jäi alle 40 %:n, tytöistä tälle tasolle jäi vähemmän kuin neljä tyttöä sadasta (3,7 %): se, mikä oli tytöille erittäin heikkoa osaamista, oli pojille paremminkin välttävää. (Liite 7, kuvio 49.)

TAULUKKO 9. Hakemus: pistemäärien prosenttiosuudet kriteereittäin sukupuolen mukaan

Kriteeri	Pisteet ja prosenttiosuus							
	0 p.		1 p.		2 p.		3 p.	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
A. tarkoitus	6,9	1,6	29,6	15,7	46,2	44,3	17,3	38,4
B. tiedot	7,8	1,3	39,3	16,1	36,2	37,6	16,7	45,0
C. vuorovaikutus	8,8	1,2	25,7	8,3	48,9	53,7	16,6	36,8
D. yleiskielen normien hallinta	8,9	1,2	31,8	10,7	45,6	47,8	13,7	40,3

Arviointikriteereissä painotettiin tekstilajin avainpiirteitä, joita olivat hakemuksen tarkoituksen kuvaaminen ja johdonmukaisuus, työnantajan näkökulman huomioiminen ja oman osaamisen kuvaus sekä myönteisen vuorovaikutussuhteen synnyttäminen. Neljäntenä arviointikriteerinä oli yleiskielen normien hallinta. (Liite 2.)

Tyypillisin pistemäärä (0 p.–3 p.) oli 2 pistettä (eri kriteereissä vaihteluväli 37,1–51,3 %). Harvinaisinta oli arvioida kriteerin täyttyminen nollassa (taulukko 9).

Otosoppilaiden tulosten tarkastelu paljastaa, että oppilaat hallitsivat hyvin tasaisesti tekstilajin avainpiirteet sekä yleiskielen normit: keskimääräinen ratkaisuosuus vaihteli kriteereissä 64 %:n ja 66 %:n välillä. Kuitenkin pojilla keskiarvon vaihteluväli oli kriteeristä riippuen 54–58 % ja tytöillä 73–76 %.

Osaamista avataan jatkossa kriteereittäin ulkopuolisten sensorien ja korkeakouluharjoittelijoiden havaintoja hyödyntäen. Sensorit ja harjoittelijat pitivät oppilaiden kirjoittamia hakemuksia omaäänisinä, konstailemattomina ja luontevina: ne olivat kosketuksissa oppilaan omaan maailmaan. Hakemuksen kirjoittamista on tarkasteltu ja analysoitu tarkemmin vuorovaikutussuhteen luomisen näkökulmasta raportin ohessa julkaistussa artikkelikokoelmassa (Juvonen 2015). Liitteeseen 8 on koottu esimerkit eritasoisista sähköisessä ympäristössä kirjoitetuista hakemuksista.

Hakemuksen tarkoituksen kuvaaminen ja johdonmukaisuus (kriteeri A)
(ratkaisuosuus keskimäärin 65,4 % – pojat 58,0 %, tytöt 73,2 %)

Tekstit hahmottuivat pääosin työpaikkahakemuksiksi ja niissä haettiin ainakin vanhusten kanssa työskentelyyn liittyvää tehtävää, jos ei aivan eksaktisti kyseistä työpaikkaa (2 p.). Vain harvoin haettava työpaikka ei käynyt ilmi tai työpaikka oli jokin muu kuin tehtävänannon ilmoituksessa mainittu. Silti varsinkaan poikien tekstit eivät aina edenneet täysin hallitusti lopetukseen asti eli eivät yltäneet ylimpään pistemäärään: hakemuksen aloitus – esim. suoraan asiaan meneminen esittelyllä tai hakemuksen kohdentaminen työpaikkaan – voi puuttua tai teksti saattoi loppua yhtäkkiä. Tekstit saattoivat olla luettelomaisia. Toisaalta muilta osin heikohkossakin hakemuksessa saattoi olla selkeä aloitus ja lopetus:

Esimerkki 1.

Olen Janne Kalajoelta⁵. Käyn viimeistä vuotta peruskoulua. Näin teidän kesätyöpaikkahakemuksen lehdessä ja ajattelin ottaa yhteyttä. Olen ahkera tekemään töitä ja haluaisin kesätyön kovasti ystävällisin terveisin: Janne

Työnantajan näkökulman huomioiminen ja oman osaamisen kuvaus (kriteeri B)
(ratkaisuosuus keskimäärin 64,4 % – pojat 53,9 %, tytöt 75,4 %)

Suurin osa oppilaista kirjoitti niin sisällökkään (2 p.) hakemuksen, että työnantaja saattoi saada riittävästi toivomaansa, keskeistä tietoa hakijasta. Kolme pistettä saaneissa teksteissä oppilaat kertoivat henkilökohtaisista, työn kannalta tärkeistä ominaisuuksistaan kuten persoonallisuuden piirteistään, harrastuksistaan tai aiemmista työkokemuksistaan. Nämä hakemukset sisälsivät myös perusteluja, joten niitä pidettiin vakuuttavina henkilökohtaisina mainoksina.

Esimerkki 1 on tyypillinen teksti, jossa työnhakija ei kerro itsestään tarpeeksi valintapäätöstä varten. Hakemus sai yhden pisteen kriteeristä B. Opettajien pisteytyksen perusteella tytöt kirjoittivat sisällökkäämpiä hakemuksia ja siten myös noudattivat tehtävänannon ohjeita keskimäärin poikia tarkemmin. Esimerkissä 2 kirjoittaja kertoo soveltuvuudestaan kahden pisteen verran: hakija nostaa esiin useita työnantajan kannalta keskeisiä asioita ja vaikuttaa 15-vuotiaaksi kokeneelta työntekijältä. Kirjoittaja on esittänyt myös yhteystietonsa, vaikka niitä ei tehtävänannossa edellytetty.

Esimerkki 2.

Hei,

Olen pian 16-vuotias loviisalainen tyttö vailla kesätyöpaikkaa. Tahtoisin työskennellä vanhusten parissa.

Olen työskennellyt lastenkerhoissa ja -leireillä sekä olen siivonnut villoja.

Olen iloinen ja sosiaalinen, minulla riittää keskustelunaihetta ja haluan auttaa vanhuksia. Tämän takia tahtoisin paikan Hoivapalvelu Iltatähti OY:lta. Olen myös valmis sekä aamu-, iltapäivä- ja iltavuoroihin.

Yhteystiedot: Milla Kovanen

pub: 0400 00200

osoite: Mielikinkatu 4 b

10900 Loviisa

Milla Kovanen

Myönteisen vuorovaikutussubteen synnyttäminen (kriteeri C)

(ratkaisuosuus keskimäärin 66,3 % – pojat 57,8 %, tytöt 75,3 %)

Tekstilajin avainpiirteistä hallittiin parhaiten myönteinen vuorovaikutus työnantajaosapuolen kanssa: tekstit olivat sävyiltään vähintäänkin kohteliaita ja asiallisia sekä osoittivat kiinnostusta työpaikkaa kohtaan. Myönteiseksi katsottiin myös halukkuus ja innostus vuorovaikutukseen vanhusten kanssa. Tahallista tai tahatonta epäkohteliaisuutta saattoi havaita vain harvassa tekstissä. Tyttöjen tekstit oli kuitenkin arvioitu merkittävästi poikien tekstejä useammin erinomaisen vuorovaikutteisiksi (3 p.) ja poikien taas tyttöjä useammin töksähtäviksi tai sävyiltään tavalla tai toisella epäkorrekteiksi (1 p.), joskin tällaisia tekstejä on vain noin 9 % poikien vastauksista, tyttöjen vastauksista noin 1 % (taulukko 9).

5 Nimet, paikkakunnat ja yhteystiedot on muutettu.

Oppilas joutui tehtävässä hakemaan kuvitteellista työtä, jota ei kenties oikeasti haluaisi. Joissain teksteissä puhuttiinkin palkasta, jolla hakija *suostuu tulemaan töihin*. Jotkut ilmoittivat palkan ai-noaksi motiiviksi työnhakuun. Useimmiten tällaiset tekstit olivat poikien kirjoittamia. Oikeassa työnhakutilanteessa työnantaja saattaisi arvottaa maininnan kielteiseksi.

Kieli ja kielen piirteet ovat tärkeitä myös vuorovaikutussuhteen synnyttämisessä. Oppilaat saattoi-vat viitata vanhuksiin pronomiinilla *se* tai *ne* (*voin hoitaa niitä; Vanhukset olivat mukavia ja kilttejä ja niiden kanssa oli mukava olla*). Tällainen ilmaus voi tahattomasti synnyttää vaikutelman, että hakija viittaa vanhuksiin kuin eläimiin. Yleisenä havaintona oli oppilaiden melko tuttavallinen, jossakin mielessä ehkä vilpitön ja avoin lähestyminen hakemuksen vastaanottajaan, mikä näkyi aloituk-sissa ja lopetuksissa sekä omien ominaisuuksien esittelyssä. Tämä voi johtua siitä, ettei oppilailla ole kokemusta sellaisen virallisen viestin kirjoittamisesta, jonka pitäisi välittää tuntemattomalle aikuiselle mahdollisimman edullinen vaikutelma lähettäjistä, joten he pitävät valitsemaansa tyyliä asiallisena – myös aloitusta ”Hei”.

Moni kirjoittaa, että olisi mukava saada töitä tai että haluaisi kovasti päästä kesätöihin. Kolmeen pisteeseen vaaditaan jo erityistä halukkuutta tehdä juuri kyseistä työtä vanhusten parissa. Esimerkissä 3 hakija perustelee, miksi vanhusten kanssa tehtävä työ on hänelle tärkeää (kriteerit B ja C, 2 p.). Työnantajan näkökulmasta vuorovaikutteisuus voi hyvinkin painaa enemmän kuin yleiskielen normit.

Esimerkki 3.

Hei! Olen 15-vuotias Poika, joka on kiinnostunut vanhusten kanssa olosta. Suvussani on paljon vanhoja ihmisiä, joiden kanssa tykkään oloella ja viettää aikaa. Olen erittäin sosiaalinen ja iloinen. Haluan olla vanhusten kanssa, koska he ovat auttaneet nyky-yhteiskunnan näin hyvään tilaan. Olisi mukava saada töitä.
TV: Mitja

Yleiskielen normien hallinta (kriteeri D)

(ratkaisuosuus keskimäärin 64,9 % – pojat 54,7 %, tytöt 75,8 %)

Kaksi kolmasosaa teksteistä oli vähintäänkin helppolukuisia ja osoitti suhteellisen hyvää yleiskie-len normien hallintaa (pistemäärä vähintään 2). Hakemus oli teksteistä kielen kannalta helpoin sikäli, että tekstilajissa on mahdollista käyttää enimmäkseen lyhyitä päälauseita, kuten esimerkiksi seuraavassa täydet 12 pistettä saaneessa tekstissä:

Esimerkki 4.

Hei! Olen 15-vuotias tyttö Kaavilta. Olen kiinnostunut kesätyöpaikasta avustajaksi vanhusten hoitotiimiin. Olen sosiaalinen nuori ja saan iloa auttamisesta. Olisin valmis kaikkiin ilmoituksessa mainittuihin tehtäviin. Keskusteleminen luontevasti uusille ihmisille on minulle helppoa. Käyn parhaillaan seurakunnan isoskoulutusta ja olen harrastanut erilaisia ryhmäliikunta pelejä kuten koripalloa, joiden ansiosta sosi-aaliset taitoni ovat kehittyneet. Vanhukset ovat mielestäni todella ihania ja uskon viihtyvänä todella hyvin heidän seurassaan. Minuun saa yhteydenparhaiten puhelimitse tai sähköpostin kautta. Yhteistyöterveisin
Tuuli Mansikka

Tytöt hallitsivat yleiskielen normit ja viimeistelivät hakemuksensa kieliasun poikia huolellisemmin: noin 40 % tyttöjen hakemuksista sai korkeimman pistemäärän yleiskielen normien hallinnasta, poikien vain 14 % (taulukko 9).

Alla oleva esimerkki 5 on esimerkki tekstistä, joka on saanut yleiskielen normeista pisteen. Esimerkki 6 on heikko hakemus, joka on saanut yleiskielen normeista nolla pistettä.

Esimerkki 5.

Mikko Pesä
045 6789011

Olen 15v poika haen kesätöitä ja huomasin teidän yhtiönne. Te siis otatte kesätyöläisiä. Tulen toimeen vanhusten kanssa, koska olen ennenkin ollut vanhusten kodissa kesätöissä. Asun itse vantaalla, joten matka ei ole ongelma (5 p.)

Esimerkki 6.

moi olen 15 vuotias poika ja haluaisin hakea teille töihin. Olen abkera työntekijä ja tykään olla vanhusten kanssa tekemisissä (3 p.)

Pilkku- ja yhdyssanavirheet olivat yleisiä. Ne eivät kuitenkaan välttämättä haitanneet tekstin ymmärrettävyyttä, joten näistä virheistä huolimatta useat oppilaat saivat kriteeristä 2 pistettä. Yleisiä olivat myös erilaiset omistusliite- ja kongruenssivirheet. Omistusliitteen käyttö osoittautui hankalaksi monelle oppilaalle: *Tulen hyvin toimeen vanhojen ihmisten kanssa, heidän kanssa on mukava jutella ja heidän juttuja on kiva kuunnella.* ja *Olen avustanut ja auttanut omia isovanhempia, joten kokemustakin löytyy.*

Predikaatti ei aina noudattanut subjektin lukua. Ongelmia tuntui syntyvän erityisesti *olla*-verbin käytön yhteydessä: *Rakastan sitä, kun näen että vanhukset nauttii seurastani!* ja *Minulla on monta sisarusta ja niitten kanssa ollaan pelattu paljon lautapelejä.* On mahdollista, että ilmiö johtuu puhekielen vaikutuksesta.

Yhteenveto

Hyvän osaamisen kriteereissä (POPS 2004) mainitaan hakemuksen kirjoittaminen ja vastaanottajan kohtelias huomioiminen (hakemuksen kriteeri C)

Tyttöjen osaaminen oli molemmissa keskimäärin selkeästi hyvää ja poikien kohtalaista.

Vastine

Kyky kirjoittaa yleisönosastokirjoituksia ja muita kantaa ottavia tekstejä kuuluu opetussuunnitelman perusteiden päättöarvioinnin kriteereihin arvosanalle 8, kuten myös taito hyödyntää pohjatekstiä ja viitata siihen yksinkertaisella tavalla (POPS 2004, 53–55). Vastine tarjoaa myös mahdollisuuden vuoden 2010 kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa havaittujen kirjoittamisen haasteiden tarkasteluun: argumentointitaitoihin, vuorovaikutteiseen kirjoittamiseen ja näkökulman rajaamiseen (Lappalainen 2011, 64). Nämä tekstin piirteet otettiin huomioon myös arviointikriteereissä. Pisimmäksi kaavaillussa tekstissä (vähintään kolme kappaletta) arvioitiin myös tekstin rakennetta sekä kieltä kahden kriteerin voimalla. (Liitteet 3 ja 4.)

Opettajakyselyn mukaan mielipidetekstin ja vastineen kirjoittamisen seuraavat perusasiat oli opetettu otosoppilaille: omien mielipiteiden perustelu kaikkien opettajien (99,5 %) oppilaille, poikkeavien näkemysten huomioiminen 91 %:lle ja lähteiden ilmoittaminen omassa tekstissä yksinkertaisella tavalla 97 %:lle oppilaista. Opettajien mielestä mielipidetekstejä oli kirjoitettu vuosiluokkien 7–9 aikana keskimäärin *usein*, oppilaiden mielestä *joskus*.

Arviointikriteereissä painotettiin tekstilajin avainpiirteitä, joita olivat mielipiteen esittäminen, mielipiteen perusteleminen, omasta näkemyksestä poikkeavien (esim. vastakkaisten tai vaihtoehtoisten) näkemysten huomioiminen ja pohjatekstin hyödyntäminen. Lisäksi arvioitiin tekstin rakennetta ja johdonmukaisuutta sekä kieltä kahden kriteerin voimalla: yleiskielen normien hallinnan ja ilmaisun monipuolisuuden. (Liite 4.)

Tehtävänanto laadittiin niin, että myös oppilas, jolle vastine ei olisi käsitteenä tuttu, voisi kirjoittaa ohjeiden mukaan kelpo vastineen. Kokeita käsittelevä kolumni osoittautui esikokeilussa tekstivaihtoehtoista parhaimmaksi: sekä tytöille että pojille ja myös erilaisten kuntamuotojen nuorille soveltuvaksi. Osalle kolumnien kirjoittajista vastine oli kuitenkin ikään kuin vastaus: he kirjoittivat henkilökohtaisen vastauksen kolumnin kirjoittajalle, Tuomas Kasevalle.

Vastine osoittautui kirjoitustehtävistä vaativimmaksi ja selvästi hakemusta haastavammaksi tekstiksi: Keskimääräinen ratkaisuosuus oli 56 % (tyttöjen 65,4 % ja poikien 46,8 %). Tyttöjen osaaminen oli tehtävässä keskimäärin keskivertoa ja poikien välttävää. Tyttöjen tulosten keskihajonta oli suurempaa kuin hakemuksessa (taulukko 8). Tytöistä vajaa puolet (45,1 %) ylsi vähintään 70 %:n ratkaisuosuuteen eli vähintään selkeästi hyvään osaamiseen, pojista vajaa viidennes (18,7 %). Pojista 41 %:n ja tytöistä 12 %:n tulos jäi alle 40 %:n ratkaisuosuuteen eli heikkoon osaamiseen. (Liite 7, kuvio 49.)

Taulukosta 10 havaitaan, että korkeimman pistemäärän sai kaikissa kriteereissä useampi tytön kuin pojan teksti (15–21 prosenttiyksikköä useampi tytön teksti). Poikien teksteistä miltei 20 prosenttiyksikköä tyttöjen tekstejä useampi sai 0 pistettä pohjatekstiin viittaamisesta ja yhden pisteen kieliseikoista (kriteerit F ja G). Vain 3,1 % teksteistä (102 tekstiä) sai täydet 21 pistettä ja peräti 3,9 % nolla pistettä (128 tekstiä) (taulukko 10). Keskimääräinen ratkaisuosuus vaihteli kriteereissä 37–80 %:n välillä eli eri osataitojen osaaminen oli epätasaista. Pojilla vaihteluväli oli kriteereissä 28–75 % ja tytöillä 46–86 %.

TAULUKKO 10. Vastine: pistemäärien prosenttiosuudet kriteereittäin sukupuolen mukaan

Kriteeri	Pisteet ja prosenttiosuus							
	0 p.		1 p.		2 p.		3 p.	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
A. mielipiteen esittäminen	7,7	2,6	12,1	6,6	26,9	22,3	53,3	68,6
B. mielipiteen perusteleminen	13,7	4,5	38,7	21,2	32,8	40,6	14,8	33,7
C. poikkeavat näkemykset	44,2	25,3	33,4	31,5	16,0	23,5	6,4	19,8
D. pohjateksti	30,6	11,1	36,9	28,8	26,0	39,9	6,5	20,2
E. tekstin rakenne	22,5	7,7	35,3	20,3	29,4	38,2	12,8	33,8
F. yleiskielen normien hallinta	17,0	4,5	36,4	16,7	36,6	47,3	10,0	31,5
G. ilmaisun monipuolisuus	14,8	4,0	35,9	15,7	40,9	52,9	8,4	27,4

Yleisin pistemäärä oli kaikissa kriteerissä jälleen 2 (vaihteluväli 20,3–48,4 % annetuista pisteistä). Pistemäärien hajonta oli suurempaa kuin hakemuksessa: esimerkiksi pistemäärän nolla antaminen vaihteli kriteereittäin 5–33 %:n välillä.

Osaamista avataan kriteereittäin ulkopuolisten sensorien ja korkeakouluharjoittelijoiden havaintoja hyödyntäen. Vastineen kirjoittamista on tarkastelu ja analysoitu tarkemmin raportin ohessa julkaistussa artikkelikokoelmassa (ks. Säskilahti 2015; Makkonen-Craig 2015).

Mielipiteen esittäminen (kriteeri A)

(ratkaisuosuus keskimäärin 80,2 % – pojat 75,2 %, tytöt 85,6 %)

Parhaiten tekstilajin avainpiirteistä osattiin mielipiteen esittäminen. Pohjateksti on provosoiva ja oppilaiden kokemusmaailmaan liittyvä. Ehkä tästä syystä suurin osa oppilaista onnistuikin tuomaan esiin oman mielipiteensä. Tämä on tosin havaittu myös aiemman arvioinnin yhteydessä (Lappalainen 2010, 64). Tyttöjen ja poikien osaaminen oli tällä alueella myös tasaisinta, vaikka tytöt saivat edelleen suhteessa eniten parhaita ja pojat heikoimpia pisteitä.

Vastineen lähtökohtana oli usein kolumnin jokin yksityiskohta, yleensä kokeiden yllättävän suuri määrä (esimerkki 1). Yhdeksäsluokkalaisten oli kokemuksensa perusteella nähtävästi helppoa olla pohjatekstin kanssa samaa mieltä ja ihmetellä erityisesti 9. luokan kokeiden määrää ja määrän aiheuttamaa stressiä. Monet olivat Kasevan kanssa myös toista mieltä ja pitivät kokeita välttämättöminä erityisesti motivaation kannalta: kukaan ei viitsisi opiskella, jos kokeita ei olisi. Sanakokeisiin ja pistokokeisiin suhtauduttiin yleensä positiivisesti. Lähes kaikki näkivät kokeet lähinnä kontrollina opetetun (ulkoa) osaamisesta ja opettajan tärkeänä työvälineenä arvosanoja annettaessa. Yleinen on myös Kasevan tekstiä mukaileva mielipide, jossa kokeiden määrään ei tarvitse puuttua, mutta soveltavien tehtävien määrää pitäisi lisätä.

Mielipiteen perustelevinen (kriteeri B)

(ratkaisuosuus keskimäärin 58,4 % – pojat 49,5 %, tytöt 67,9 %)

Mielipiteiden perustelu sujui keskimäärin kohtalaisen monipuolisesti ja vakuuttavasti (n. 60 % teksteistä sai pistemäärän 2 tai 3). Toisaalta noin kolmasosa teksteistä oli perusteluiltaan niukkoja tai yksipuolisia. Tyttöjen perustelutaidot oli arvioitu merkittävästi poikia paremmiksi.

Osalle oppilaista koulua käsittelevän aiheen omakohtaisuus oli ansa. Tekstin pohdiskelut saattoivat juuttua kirjoittajan omaan kokemuspiiriin eivätkä nousseet yleisemmälle tasolle. Toisaalta omaa kokemusta voitiin käyttää myös argumentoinnin tukena. Seuraavissa esimerkeissä molemmat oppilaat kertovat omista koulukokemuksistaan.

Esimerkin 1 lainaukset ovat vastineen alusta, keskivaiheilta ja lopusta. Kirjoittaja ei ota kantaa koulujen yleiseen tilanteeseen, aloituksen rajaama konteksti *meidän koulu* säilyy läpi tekstin. Myös lopullinen mielipide jää lukijalle hieman epäselväksi. Teksti on saanut kriteeristä B kaksi pistettä.

Esimerkki 1. Liikaa kokeita

Mielestäni meidän koulussa on liikaa kokeita. Koealueet ovat aika pitkiä ja joissain aineissa niin tylsiä, että meinaa nukahtaa kun lukee siihen kokeeseen. Alotan kokeeseen valmistautumisen jotain neljä päivää ennen koetta. -- Onneksi meitä ei vaadita muistamaan vuosilukuja tai muuta tuollaista, koska se menisi jo liian pitkälle. Kokeen tekemiseen annetaan riittävästi aikaa, joten ei tarvitse pitää kiirettä. -- Tiedän, että jos pääsen lukioon siellä on vielä vaikeampaa ja pitempiä kokeita ja niitä on vielä enemmän, mutta kun olen kestänyt nämä yläkoulun kokeet, niin enköhän minä selviä niistä lukiossakin.

Esimerkin 2 kirjoittaja käyttää omaa kokemustaan argumentoinnin tukena perustellessaan, miksi on Kasevan kanssa samaa mieltä. Kappale muodostaa argumentointikuvion, jossa lähdetään liikkeelle yleistyksestä, perustellaan sitä omakohtaisella kokemuksella ja palataan lopuksi alun väitteeseen soveltavien tehtävien hyödyllisyydestä. Teksti on saanut kriteeristä B kolme pistettä.

Esimerkki 2. Onko koekysymyksiä tehty väärin?

Kaseva totesi knoppien myös tuntuvalta pelottavilta. Olen samaa mieltä. Kun opettaja antaa ison koealueen, on siinä luonnollisesti paljon pikketietojakin. Tämä voi jo ennen koetta aiheuttaa paljon paineita ja turhaa hermoilua oppilaalle. Nämä paineet siirtyvät helposti myös koetilanteeseen, mikä aiheuttaa vuosilukujen ja termien sekoittumista ja unohtumista. Olin aloittelemassa historian koettani ja hermoilin kovasti. Yhtäkkiä huomasin, että jokaikinen vuosiluku ja nimi, jonka oli viikon aikana opetellut katosi kuin tuhka tuuleen. Menin tietysti aivan paniikkiin, koska minun täytyi saada hyvä numero ja paniikki vain voimisti unohtamistani. Jos kokeessa olisi ollut enemmän soveltavia tehtäviä, olisin maalaisjärjellä voinut miettiä esim. syitä ja seurauksia, mutta kun kysyttiin vuosilukuja niitä oli vaikea muistaa.

Kokeita vastustavista teksteistä taas saattoi paistaa myös kouluvastaisuus ja jonkinlainen kapinahenki. Seuraavassa esimerkissä kirjoittaja syyttää koulua ja kokeita kaikenlaisista nykyajan ongelmista (kriteeri B 1 p.)

Esimerkki 3.

Koulun takia nuoret syrjäytyvät ja voivat paboin, koska aina vain odotetaan liian suuria. Opettajat ihmettelevä miksi osa oppilaista käyttää päihteitä. Se johtuu siitä, että koulut aiheuttavat oppilaille väsymystä ja huonoa oloa. Ei ole ihme että nuoret juovat alkoholia ja polttavat tupakkaa, ei tätä paskaa kestä muuten.

Omasta näkemyksestä poikkeavien (esim. vastakkaisten tai vaihtoehtoisten) näkemysten huomioiminen kriteeri C)

(ratkaisuosuus keskimäärin 36,8 % – pojat 28,2 %, tytöt 45,9 %)

Oppilaille tuotti ilmeisiä vaikeuksia esittää asiaan erilaisia näkemyksiä ja näkökulmia. Monille tuntui riittävän, että vastineessa on mielipide, jota on perusteltu: omasta näkemyksestä poikkeavia näkemyksiä ei juurikaan esiintynyt, mikäli Kasevan kanssa eri mieltä olemista ei oteta lukuun. Peräti 44 % pojista jätti huomioimatta omasta näkemyksestä poikkeavat näkemykset ja tytöistä 9 %. Toisaalta viidennes tyttöjen teksteistä sai kriteeristä kolme pistettä, poikien teksteistä noin 6 %.

Mukana oli silti myös tekstejä, joissa oppilaat pystyivät ottamaan huomioon ja perustelemaan mielipidettään useista eri näkökulmista, esimerkiksi oppilaan itsen, opettajan, vanhempien ja työelämän kannalta.

Esimerkin 4 kirjoittaja nostaa esiin useita näkökulmia (kriteeri C 2 p.). Kokeet aiheuttavat oppilaille stressiä ja vievät vapaa-aikaa, knoppitietojen testaaminen on turhaa, kokeissa onnistuminen on palkitsevaa ja kokeet helpottavat opettajien arviointityötä. Useista poikkeavista näkökulmista huolimatta kirjoittajan mielipide jää epäselväksi eivätkä esiin nostetut asiat aina sidostu toisiinsa. Saattoikin olla niin, että poikkeavien näkökulmien huomioiminen johti alempiin pistemääriin kriteerissä A ja E.

Esimerkki 4. *Koulussa kokeita. Miksi?*

Niin kuin Tuomas Kaseva omassa kolumnissaan sanoi, niin onhan niitä kokeita ja testejä vaikeaa millä mitalla. Oppilaat vihaavat kokeita, se tuo lisää stressiä ja vapaa-aikaa lyhenee. Se mitä Tuomas kertoi kolumnissaan, että oppilaiden pitäisi muistaa kaikenmaailman nimiä ja vuosilukuja on totta. Aivan turha kysyä kokeessa asioita mitkään voi katsoa netistä muutamassa sekunnissa. Kun oppilas saa hyvän numeron kokeesta ja tietää että kokeeseen luku kannatti, ei mikään voita koulussa sitä tunnetta. Opettajille kokeet on oppilaan tason mittaamista ja helpottavat todistuksen arvosanan antamista.

Harvemmalle oppilaalle oli tullut mieleen, että perimmältään koulunkäynnin tavoitteena on oppiminen. Esimerkissä 5 vastaväitteet on rakennettu tekstin sisään keskustelunomaisesti. Kirjoittaja on samaa mieltä pohjatekstin kanssa, joten tekstiltä ei voi vaatia alleviivaavia poikkeavia mielipiteitä tai vastaväitteitä: ne eivät välttämättä sopisi tekstin kokonaisnäkemykseen ja retoriikkaan.

Esimerkki 5. Onko koulussa nykyään liikaa kokeita? (ensimmäinen ja viimeinen kappale, 21 p.) Olen samaa mieltä kuin Tuomas Kaseva kolumnissaan ”Entä jos koulussa ei olisi kokeita?” (HS 6.8.2013). Koulussa on aivan liikaa kokeita, joissa tentataan lähes pelkkää nippelitietoa, kuten tarkkoja vuosilukuja tai nimiä. Tällaisesta tiedosta ei ole nykyajan oppilaalle mitään hyötyä, sillä jo nyt voit tarkistaa tarvittavat tiedot Internetistä mistä vain. Nippelitietoa voi mielestäni kysyä pistokokeissa, kun halutaan testata, ovatko oppilaat lukeneet läksynsä kunnolla. Oikeissa kokeissa nippelitietojen tivaaminen on täysin turhaa, ennemmin kokeissa tulisi olla soveltavia tehtäviä tai taitojen testaamista oikeissa tilanteissa. Esimerkiksi alennusprosenttien laskemista kauppaikäynnillä tai vieraan kielen puhumista keskustelupalstoilla, kuten Tuomas Kaseva mainitsi. – –

Oppilaiden yleinen mielipide tuntuu olevan, että koulujen tuputtama ”kertaus on opintojen äiti” -periaate ei toimi kaikilla oppilailla. Monet oppivat paremmin, kun voivat kerrata kokeisiin ryhmissä esimerkiksi kertomalla muille oppimaansa asiaa. Mielestäni koulujen tulisi tarjota oppilaille erilaisia tapoja opiskella, sillä ihmiset oppivat eri tavoin. Jos jokaisella oppilaalla olisi itselleen hyvä tapa oppia, heidän koulumenestyksensä nousisi ja kokeiden aiheuttama paine vähenisi.

Pohjatekstiin viittaaminen (kriteeri D)

(ratkaisuosuus keskimäärin 46,0 % – pojat 36,1 %, tytöt 56,4 %)

Tekstit osoittavat, että yhdeksäsluokkalaisilla on jonkinlainen käsitys aineistopohjaisesta kirjoittamisesta, ainakin, jos se tehtävänannossa ohjeistetaan, kuten tässä tehtävässä. Pohjatekstiä oli käytetty ”jossain määrin” eli yleensä oli poimittu jokin väite, jonka lähtökohtana oma vastine luotiin, mutta Kasevan kolumniin ei ollut välttämättä viitattu lainkaan: teksteistä 33 % sai kriteeristä yhden pisteen. Kolumnin kirjoittajaan viitattiin yleensä etunimellä: *Se mitä Tuomas kertoi kolumnissaan, että oppilaiden pitäisi muistaa kaikenmaailman nimiä ja vuosilukuja on totta.* Harva teksti oli pohjatekstin referaatti.

Pohjatekstiä oli myös saatettu tulkita väärin. Jotkut oppilaat olivat ymmärtäneet Kasevan tekstistä, että opettajat eivät itsekään osaa vastata kokeissa esitettyihin kysymyksiin tai että soveltavat tehtävät ovat erityisen helppoja, joskin myös soveltavan tehtävän merkitys on ymmärretty (esimerkki 5).

Viidesosa tytöistä ja 7 % pojista hallitsi viittaustekniikan taitavasti (3 p.), ja lähes joka kolmannelle pojalle ja noin joka kymmenennelle tytölle viittaamisen konventiot näyttivät olevan täysin vieraita (21,1 % teksteistä sai kriteeristä 0 p.).

Tekstin rakenne ja johdonmukaisuus (kriteeri E)

(ratkaisuosuus keskimäärin 54,8 % – pojat 44,2 %, tytöt 66,1 %)

Monissa teksteissä oli kappalejako ja tekstiin sopiva otsikko. Silti silloinkin, kun oli tehty kappalejako, sidoksissa oli usein puutteita. Heikkouksia oli sekä tekstin kokonaisrakenteessa että sisäisessä sidoksisuudessa. Erityisesti pojilla saattoi olla huomattavia vaikeuksia tällaisen tekstin tuottamisessa (taulukko 10). Pahimmillaan lukijan on vaikea saada selkoa taustalla olevasta ajatuksesta.

Voi myös ajatella, että lyhennetty kolumni ei ollut rakenteeltaan ja sisällöltään helposti kommentoitava. Pohjateksti oli pitkä ja hieman rönsyilevä, ja monet oppilaat rakensivat oman tekstinsä Kasevan esittämien ajatusten kommentointiin: pyydettiinhan tehtävänannossakin ottamaan kantaa kolumnissa esitettyihin ajatuksiin (esimerkit 1 ja 3). Tämä johti helposti siihen, ettei tekstistä syntynyt johdonmukaista ja itsenäistä kokonaisuutta. Erityisesti perustelujen esittäminen sekä loogisen rakenteen säilyttäminen tuntui olevan usealle työlästä. Vaarana saattoi myös olla, että omat kokemukset veivät käsittelyä sivupoluille (esimerkki 1).

Yleiskielen normien hallinta (kriteeri F)

(ratkaisuosuus keskimäärin 57,3 % – pojat 46,5 %, tytöt 68,6 %)

Yleiskielen normit hallittiin kohtalaisesti. Tyttöjen ja poikien vastausten keskimääräisen osaamisen ero oli yhtä suuri kuin tekstin rakenteessa ja johdonmukaisuudessa (22 prosenttiyksikköä). Virheet olivat osittain samoja kuin hakemuksessa. Erilaiset omistusliite- ja kongruenssivirheet tulivat esiin myös vastineissa. Yhdyssana- ja pilkkuvirheet olivat yleisiä. Osa oppilaista ei käyttänyt pistettä lainkaan. Myös isojen ja pienten alkukirjainten käyttö saattoi olla summittaista. Yksi vastineissa usein esiintyvä piirre oli yleensä vierasperäisenä pidetty tapa käyttää yksikön toista persoonaa subjektina lauseessa, joka on merkitykseltään passiivinen.

Mielestäni koulussa on liikakokeita ja ne on vääränlaisia.

Voit elää omaa mielikuvituselämää, sinun ei tarvitse huolehtia mistään eikä kenestäkään.

Jos kysyt opettajalta mihin jotain tiettyä asiaa tulevaisuudessa tarvitset vastaus on joka suusta sama ”se on yleissivistävää”. tai ”eikö ole hienoa tietää mitä Lönnrot teki”.

Ilmaisun monipuolisuus (kriteeri G)

(ratkaisuosuus keskimäärin 57,5 % – pojat 47,7 %, tytöt 67,9 %)

Ilmaisu haluttiin erottaa yleiskielen normeista, koska oppilaat saattavat kirjoittaa sanastoltaan ja ilmaisultaan monipuolisia tekstejä, vaikka yleiskielen normien hallinnassa olisikin puutteita. Kuitenkin ne oppilaat, jotka menestyivät yleiskielen normeissa, menestyivät ilmaisun monipuolisuudessaakin: kriteerit mittasivat suurin piirtein samaa taitoa. Havaintojen mukaan oppilaat eivät käyttäneet kovin vivahteikasta kieltä, vaan pysyivät melko arkisissa (ei puhekielisissä) ilmauksissa. Melkein puolet oppilaista sai kriteeristä 2 pistettä: kielenkäyttö ja ilmaisu olivat kohtuullisen monipuolisia ja vaihtelevia.

Yhteenveto

Hyvän osaamisen kriteereissä (POPS 2004) mainitaan kantaa ottavan tekstin kirjoittaminen, taito ilmoittaa lähteet ja keskustella erilaisten tekstien kanssa. Lisäksi mainitaan kyky tehdä sanastollisia valintoja ja soveltaa teksteihin tietoa puhutun ja kirjoitetun kielen eroista. Lisäksi nostetaan esiin taito jäsenellä esitys ja valmiin tekstin ajatuskulun helppo seurattavuus.

Tyttöjen osaaminen oli keskimäärin keskivertoa (lähes hyvää) ja poikien välttävää vastineen (kantaa ottavan tekstin) laatimisessa.

Vastineen tekstilajipiirteitä osattiin seuraavasti: Pohjatekstiin viittaamisessa ja omista näkemyksistä poikkeavien ja vastakkaisten näkemysten huomioimisessa poikien osaamisen taso oli keskimäärin heikkoa ja tytöillä edellisessä kohtalaista ja jälkimmäisessä heikkoa. Jälkimmäinen taito vaatii kehittyneitä argumentointin taitoa. Mainittakoon kuitenkin, että mielipiteen esittämisessä tytöt ylsivät keskimäärin erittäin hyvään ja pojat selkeästi hyvään osaamiseen, mielipiteen perustelemisessa taas tytöt keskimäärin keskivertoon (lähes hyvään) ja pojat välttävään osaamiseen.

Lisäksi tytöt hallitsivat vastineessa ilmaisun monipuolisuuden sekä tekstin johdonmukaisuuden ja sidoksien rakentamisen keskimäärin keskiwerrosta ja pojat välttävästi.

Kuvaus ja uutinen

Viimeisenä tehtävänä oli vaihtoehtoisesti joko uutisen tai kuvauksen laatiminen Sakari Pälsin ottaman mustavalkoisen valokuvan perusteella (liite 5). Tehtävä oli ollut vuoden 2001 vastaavan oppimistulosten arvioinnin tehtävänä, mikä mahdollistaa tulosten vertailun. Tämä tehtävä valittiin ankkuritehtäväksi, koska sen arviointikriteerit sisälsivät tekstilajipiirteitä (liite 6) ja sopivat siten uusien tehtävien yhteyteen. Lisäksi tehtävänannossa vaadittiin lyhyitä tekstejä, jotka vaativat kekseliäisyyttä ja joista erityisesti kuvaus antoi mahdollisuuksia luovaan ilmaisuun.

Oppilaiden vastauksista oli 36 % kuvauksia ja 61 % uutisia. Edellä olevissa prosenttiosuuksissa eivät ole mukana niiden 114 oppilaan vastaukset (3,4 % vastauksista), joista ei pystytty määrittelemään, kumpaan tekstilajiin ne kuuluvat, koska ne olivat esimerkiksi kovin lyhyitä.

Koko tehtävän keskimääräinen ratkaisuosuus oli 59 % (poikien keskimäärin 51,2 % ja tyttöjen 66,8 %). Poikien osaaminen oli tehtävässä siis keskimäärin kohtalaista ja tyttöjen keskivertoa. Teksteistä 2,2 % (74 tekstiä) sai täydet 17 pistettä ja 3,6 % nolla pistettä (121 tekstiä).

Mustavalkoinen kuva ja kuvassa esiintyvän lapsen vanhanaikainen tyyli kirjoittivat oppilailta yllättäviäkin näkökulmia. Useat oppilaat ovat valinneet uutisen tai kuvauksen teemaksi entisajan ja nykyajan vertailun. Teksteistä saattoi saada kohtuullisia pisteitä, vaikkei tekstilaji olisi ollutkaan ihan kohdallaan, joten kokonaispistemäärä ei välttämättä kerro, miten onnistuneesta kuvauksesta tai uutisesta on kyse. Uutiseksi tai kuvaukseksi kirjoitetussa kertomuksessa voi esimerkiksi olla selkeä tapahtuma-aika ja -paikka tai siinä on voitu vedota kahteen aistiin. Tutkimuksen uutisoinnissa taas ei voi olla selkeää tilannekuvausta. Kriteereissä oli nähtävästi tavoiteltu perinteistä uutista, mutta

kirjoittajat olivat kehitelleet monenlaisia ratkaisuja poliisitiedotteesta mainokseen ja potkulautanäyttelyn ilmoituksesta näyttelyn uutisointiin asti. Mahdollisesti kaksi tekstiä kirjoittaneita alkoi painaa jo väsymys.

Tekstien arvioinnissa kiinnitettiin huomiota myös sellaisiin seikkoihin, jotka eivät olleet muissa kirjoitustehtävissä erityisen huomion kohteena (liite 6). Näiden kriteerien perusteella voidaan sanoa, että melkein kaikki oppilaat kirjoittivat kuvan aiheesta (84,0 % oppilaista) ja noin kolme neljäsosa pituudeltaan ohjeen mukaisen tekstin. Useimmissa teksteissä oli jokin maininta potkulautadasta tai pikkupojasta. Yli puolelle kuvauksen kirjoittajista ongelmia tuotti tekstiä vastaavan otsikon keksiminen, ja noin neljäsosa oppilaista ei ollut luonnostellut eikä jäsennellyt tekstiään lainkaan eli oli saanut kriteeristä nolla pistettä. Tekstin asettelu ja käsiala tuotti pojille enemmän ongelmia kuin tytöille (keskimääräinen ratkaisuosuus pojat 51,0 %, tytöt 71,5 %). Viimeistelty oikeinkirjoitus hallittiin muiden tekstien tavoin (keskimääräinen ratkaisuosuus 60,5 % enimmäispistemäärästä).

Kuvaus

Kuvausvaihtoehdon oli valinnut vain reilu kolmasosa oppilaista, mikä ehkä kertoo tekstilajin kokeemisesta vaikeaksi: kuvaus ei oikeastaan esiinny erillisenä tekstilajina. Kaikkiaan 1 185 kuvauksesta 57 % oli tyttöjen ja 43 % poikien kirjoittamia. Tyttöjen teksteistä 43 % ja poikien teksteistä 31 % oli kuvauksia. Kuvaus osoittautui vaihtoehdoista pojille vaativammaksi: keskimääräinen ratkaisuosuus oli 62 % (poikien 49,9 % ja tyttöjen 70,3 %). Poikien osaaminen oli keskimäärin välttävää ja tyttöjen selkeästi hyvää. Oppilaista 3 % (36 oppilasta) sai tehtävästä täydet 17 pistettä ja 1,1 % (13 oppilasta) nolla pistettä. Tyttöjen ja poikien vastausten väliset erot olivat tässä tehtävässä erityisen suuret erityisesti yleiskielen normien hallinnassa ja tekstilajipiirteiksi tulkitsemisemme kriteereissä (taulukko 11).

TAULUKKO 11. Kuvaus: pistemäärien prosenttiosuudet kriteereissä E–H sukupuolen mukaan

Kriteeri	Pisteet ja prosenttiosuus					
	0 p.		1 p.		2 p.	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
E. vedottu ainakin kahteen aistiin	43,4	17,8	32,7	31,9	23,9	50,3
F. pysähtynyt aika; ei tarinaa tai kerrontaa	35,3	20,6	42,5	35,7	22,2	43,7
G. kuvailevia adj., subst. tai verbejä	33,3	12,1	44,0	41,5	22,7	46,4
H. viimeistelty oikeinkirjoitus	22,5	4,7	56,3	43,9	21,2	51,4

Kuvauksen kirjoittaneiden tyttöjen teksteistä puolet oli saanut opettajien arvioimana viimeistellystä oikeinkirjoituksesta täydet kaksi pistettä. Poikien teksteistä lähes joka neljäs oli saanut nolla ja joka viides täydet kaksi pistettä (taulukko 11).

Kerronnan ja tarinan välttäminen, eli pysähtyneessä ajassa pitäytyminen, oli hankalahkoa (taulukko 11). Kuvaukset saattoivat siis olla kertomuksia tai muisteloita. Jotkut olivat kirjoittaneet kuva-analyysin ja toiset eläytyneet kuvaan.

Monissa teksteissä vertailtiin entisaikaa nykyaikaan. Usein näissä teksteissä nykyaika nähtiin pahana ja entisaika hyvänä. Seuraavassa esimerkkitekstissä hyvää löytyy molemmista, mutta tekstin arvioiminen kuvauksena on hankalaa. Tekstissä on kuvattu lähinnä kameraa, nostettu esiin erillisiä asioita, vedottu yhteen aistiin, aika ei ole pysähtynyt, teksti sisältää jonkin kuvailevan sanan, ja luovan oman näkemyksen arviointi on vaikeaa.

Ajat muuttuvat

Sakari Pälsin ottama kuva pojasta neljäkymmentä vuotta sitten. Poika oli hänen veli. Kamera oli musta valkoinen ja iso. Kun taas nykyään järjestelmäkamera ja dikikameroita, joissa on hyvät laadut. Kaikki ennen oli niin paljon vaikeampaa. Et voinut vaan soittaa ystävälle ja kutsua kylään, vaan piti mennä koti ovelle asti. Ennen iloittiin niin pienistä. Nykyään näkee vain murjottavia ihmisiä. Jos kokeiltaisiin olla päivä ilman eletroniikkaa. Pärjäisikö kukaan? (8 p.)

Kahteen tai useampaan aistiin vetoaminen onnistui huomattavan paljon useammin tytöiltä kuin pojilta: pojista lähemmäs puolet sai kahteen aistiin vetoamisesta nolla pistettä, tytöistä taas puolet täydet kaksi pistettä (taulukko 11). Useimmiten vedottiin näköaistiin. Toisaalta mukana oli myös hienoja, aistivoimaisia kuvauksia. Kuvailevia adjektiiveja, substantiiveja ja verbejä ei löytynyt ollenkaan kolmasosasta poikien tekstejä (tyttöjen teksteistä 12,1 %). Lähes puolet tyttöjen ja neljäsosa poikien teksteistä sai kuvailevien sanojen käytöstä täydet kaksi pistettä.

Seuraava teksti on menettänyt pisteen otsikon puutteesta ja pienestä kertovuudesta. Täysin pysähtynyttä aikaa vaativa kriteeri F vähensi pisteitä sinänsä hyviltä deskriptiivisiltä teksteiltä.

Kevään ensimmäiset lämpimät auringon säteet olivat saaneet monet ihmiset astumaan ulos. Kuitenkin Helsingin katuja pyyhkivä viima muistutti vielä hatusta ja lämpimämmästä takista. Valo helli hänen pyöreitä poskia, kun hän potki lisää vauhtia potkulautaan. Se oli aivan uusi, metalli osat kiiltelivät ja niiden viileys jäädyttikäsää. Pirikellon kimeä ääni kilahteli ilmassa, mikä sai ihmiset väistämään kiireellä tien läitään. Potkulaudanvauhti tuntuu huumaaavalta, korvissa subisi naurahdukset ja nenä tuntui muuttuvan punertavaksi viimasta. Voi, kuinka hän nautti. Hän nautti jokaisesta hetkestä, jokaisesta hetkestä joka vei lähemmäs lämpöä. Hän pystyi jo tuntemaan kesän tuoksun. (15 p.)

Kuvauksessa arvioitiin myös luovaa omaa näkemystä (kriteeri I). Teksti saattoi kaiken kaikkiaan olla hyvinkin luova täyttämättä tekstilajille asetettuja kriteereitä. Toisaalta lukijan tulkinta luovasta omasta näkemyksestä on auttamatta melko subjektiivinen. Tyttöjen kuvauksista noin puolet ja poikien noin neljäsosa oli saanut täydet pisteet kriteeristä I.

Uutinen

Uutisvaihtoehdon oli valinnut hieman alle kaksi kolmasosaa oppilaista. Kaikkiaan 2 036 uutisesta 44 % oli tyttöjen ja 56 % poikien kirjoittamia. Tyttöjen teksteistä 57 % ja poikien teksteistä 69 % oli uutisia. Uutisen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 59 % (poikien 52,3 % ja tyttöjen 68,0 %). Poikien osaaminen oli tehtävässä siis keskimäärin kohtalaista ja tyttöjen keskiarvoa. Uutisen kirjoittaminen onnistui pojilta paremmin kuin kuvauksen laatiminen. Uutisen kirjoittaneista oppilaista 2 % (38 oppilasta) sai tehtävästä täydet 17 pistettä ja noin 1 % (24 oppilasta) nolla pistettä. Myös uutisen tekstilajipiirteeksi luokiteltavat arviointikohteet toivat tyttöjen teksteille enemmän pisteitä kuin poikien vastaaville, joskaan ero ei ollut niin suuri kuin kuvauksessa. Viimeistellyn oikeinkirjoituksen tytöt hallitsivat kuvauksen tapaan huomattavasti poikia paremmin. (Taulukko 12.)

TAULUKKO 12. Uutinen: pistemäärien prosenttiosuudet kriteereissä E–I sukupuolen mukaan

Kriteeri	Pisteet ja prosenttiosuus					
	0 p.		1 p.		2 p.	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
E. tapahtuma-aika ja -paikka mainittu	35,3	29,7	38,3	36,4	26,4	33,9
F. syitä ja seurauksia käsitelty	25,5	16,0	42,9	39,0	31,6	45,0
G. asiatyyli ja kirjakieli	11,1	3,3	49,4	34,9	39,5	61,8
H. viimeistelty oikeinkirjoitus	19,9	4,8	60,5	52,1	19,6	43,1
I. selkeä tilannekuvaus	30,0	20,9	40,7	40,9	29,3	38,2

Useimmissa uutisissa oli jokin maininta potkulaudasta tai pikkupojasta. Valokuvan mustavalkoisuus ja kuvan lapsen vanhanaikainen pukeutuminen johdattavat useat oppilaat sijoittamaan uutisen entisaikaan. Uutisen kohdalla tämä on hieman ongelmallista: uutinen kuvaa yleensä tuoretta tapahtumaa tai näkökulmaa. Useat oppilaiden uutisiksi laatimat tekstit eivät lopulta olleet uutisia, vaan esimerkiksi mainoksia tai kertomuksia, jotka sijoittuvat menneisyyteen. Seuraava oppilaan kirjoittama uutinen ei lukijan näkökulmasta vaikuta uutiselta. Silti teksti sai yli puolet maksimipistemäärästä.

Poika ja potkulauta

Kaunis kesäinen iltapäivä naapurin Kaapo poika oli juuri päässyt pois koulusta. Reippaana hän käveli kotiin mielessään uusi potkulauta jota hän on toivonut jo monta vuottasyntymäpäivälahjaksi. Isä oli vastassa kotiovella toivottamassa hyvää 10-vuotis syntymäpäivää. Paketissa Kaapoa odotti upo uusi kiiltävä potkulauta jonka hän nappasi ja lähti ajelemaan huolettomana ja ikionnellisena. (10 p.)

Useista teksteistä puuttuu tapahtuma-aika ja -paikka. Monet uutiseksi tarkoitetut tekstit eivät ole uutisia – eivätkä ainakaan tapahtuman tai tapauksen, kuten liikenneonnettomuuden, uutisointeja. Syitä ja seurauksia taas löytyi teksteistä helpommin (taulukko 12). Seuraava teksti on tyypillinen tapahtuma-ajan ja -paikan ohittava uutinen, jossa on kuitenkin esillä syitä ja seurauksia kahden pisteen verran. Yleistä on myös tekstin ohjeistava sävy, jollaista esiintyi usein niin uutisissa kuin kuvauksissakin.

Kypärän käyttö

Nykylapset eivät käytä ollenkaan kypärää pyöräilyssä, potkulautailussa ym. mutta mopolla ajaessa sentään käytetään kypärää. Jos he vaikka kaatuvat kulkuvälineellään ja lyö pään asfalttiin, niin he voivat vaikka kuolla siihen. Kannattaa käyttää kypärää! (8 p.)

Uutisissa on tavoiteltu asiattyiliä ja kirjakieltä (kriteeri G). Tytöt taisivat poikia selkeästi paremmin asiattyilisen ja kirjakielisen tekstin kirjoittamisen: peräti noin 62 % tyttöjen teksteistä oli saanut tästä piirteestä täydet kaksi pistettä, poikienkin noin 40 %, ja poikien tekstit hallitsivat alempia pistemääriä. Useat uutiseksi tarkoitetut tekstit olivat esimerkiksi ohjeita tai mainoksia ja ne on kirjoitettu imperatiivissa. Tyylillisesti sellaiset tekstit poikkeavat uutisesta:

Lapset pois kadulta!

kun ulos katsoo näkee paljon pieniä lapsia kadulla ilman minkäänlaista valvontaa Eli siis, vanhemmat katsokaa lapsienne perään koska myöhemmin saattaa lukea lehdessä kuinka 6vuotias helsinkiläispoika jäi auton alle ja menehtyi.

Vaikka uutinen oli oppilaille hankala tekstilaji, mukana oli myös kaikki kriteerit täyttäviä uutisia:

Lasten ulkoilutapahtuma torilla

Sievin vapaa-aikatoimi järjesti lapsille ulkoilutapahtuman Sievin torilla lauantaina 5.4.2014. Tervetulleita olivat kaikki lapset vanhempineen.

Vapaa-aikatoimi oli järjestänyt paljon erilaista puuhaa paikanpäälle. Suosituin oli potkulautakilpailu jonka voitti 6.vuotias Nelli Nieminen. Hän sai palkinnoksi uuden hienon kypärän. Lisäksi leikittiin erilaisia leikkejä ja pelattiin pallo- ja mailapelejä. Myös ilmaista ponijaelua oli tarjolla.

4H-kerholaiset olivat myös paikan päällä myymässä lättöjä ja juotavaa. Tapaus oli oikein suosittu ja toivottiin, että se järjestettäisiin myös ensi vuonna. (17 p.)

Yhteenveto

Hyvän osaamisen kriteereissä (POPS 2004) mainitaan kuvauksen kirjoittaminen ja kyky kirjoittaa tekstejä eri tarkoituksiin

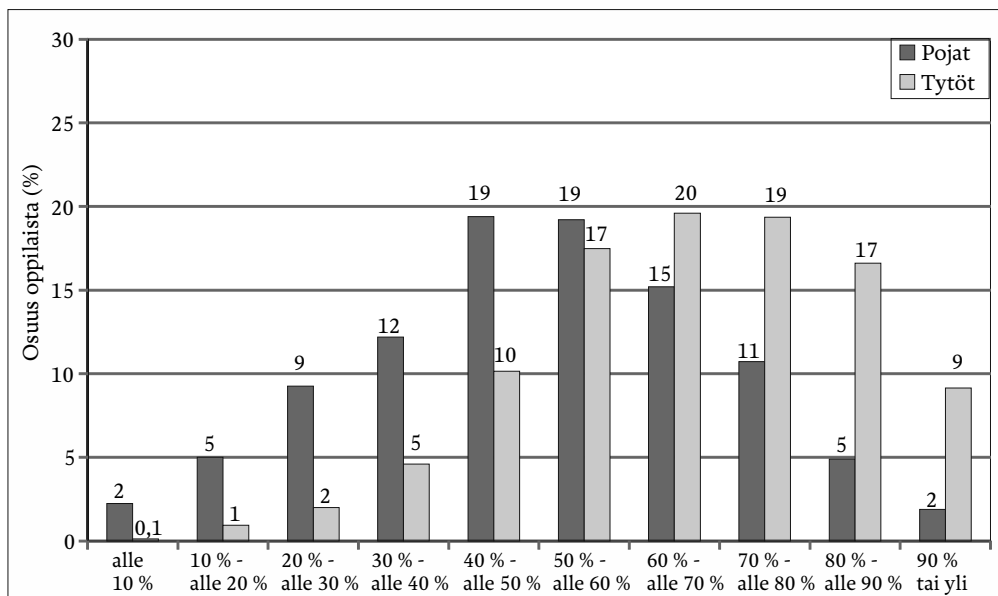
Tytöt ylsivät kuvauksen laatimisessa selkeästi hyvään ja pojat välttävään osaamiseen. Uutisen kirjoittamisessa tytöt saavuttivat keskiverron ja pojat kohtalaisen tason.

6.2.3 Osaamisen tarkastelua kirjoittamisen painopistealueilla

Tekstilajit

Kirjoittamisessa painopistealueita olivat Tekstilajit ja Yleiskielen normit. Tekstilajin avainpiirteet olivat hakemuksen sekä vastineen pisteytysohjeessa jo valmiiksi näkyvissä ja uutisen ja kuvauksen pisteytyksessä katsottiin koostuvan kriteereistä E, F, G ja uutisessa lisäksi I. Tässä yhteydessä myös kuvausta pidetään tekstilajina. Lisäksi eri kirjoitustehtävien arviointia yhdistävänä piirteenä oli yleiskielen normit, kuvauksessa tai uutisessa viimeistelty oikeinkirjoitus (H).

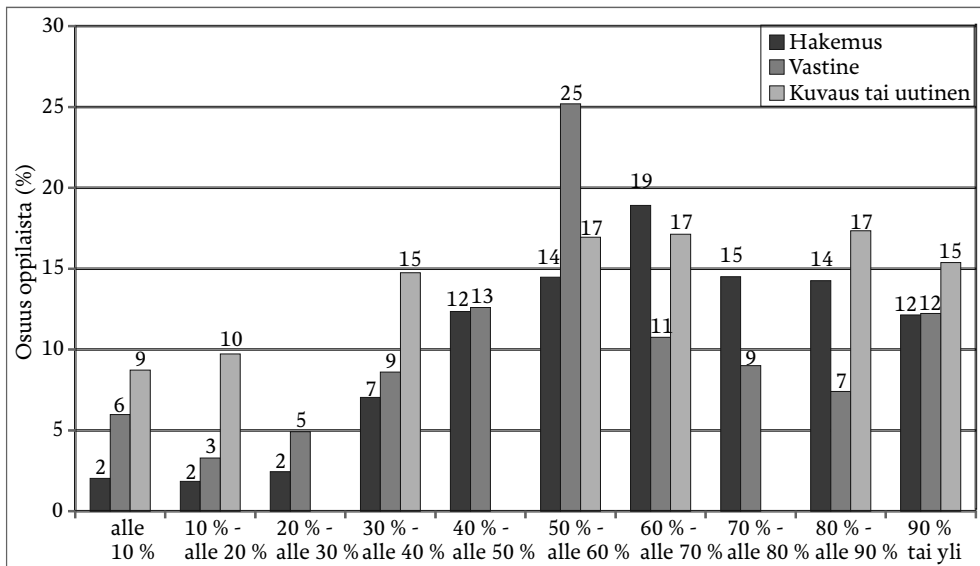
Tekstilajien mukainen kirjoittaminen hallittiin keskimäärin yhtä hyvin kuin kirjoittaminen ylipäätään: keskimääräinen ratkaisuosuus oli 59 % (keskihajonta 21,3 prosenttiyksikköä). Suurin osa tehtävien 1 ja 2 kriteereistä liittyy tekstilajiin. Oppilaista 59 % ylsi vähintään 50 %:n keskimääräiseen ratkaisuosuuteen. Tytöt ja pojat olivat kuitenkin tekstilajien taitamisessa niin erilaiset ryhmät, että heitä tarkastellaan erikseen (kuvio 11). Poikien osaamista kuvaa normaalijakauma ja tyttöjen jakauma on taas vasemmalle vino: 45 % tytöistä ylsi vähintään selkeästi hyvään osaamiseen (vähintään 70 %:n ratkaisuosuuteen) – pojista 18 %. Tekstilajienkin kannalta tehtävät näyttävät olleen tytöille liian helppoja ja pojille liian vaikeita.



KUVIO 11. Tekstilajin ratkaisuosuuksien jakauma sukupuolen mukaan

Tytöistä 53 ja pojista 11 hallitsi kaikkien kolmen tekstilajin kirjoittamisen täydellisesti eli saavutti vähintään 90 %:n keskimääräisen ratkaisuosuuden. Poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 51 % (keskihajonta 20,6 prosenttiyksikköä) ja tyttöjen 67 % (keskihajonta 18,5 prosenttiyksikköä). Tyttöjen ja poikien välinen ero oli kaikissa tehtävissä tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja merkitykseltään suuri ($d = 0,84$).

Tehtävien välillä syntyi silti myös eroja (kuvio 12). Hakemus oli tehtävänä helpoin ja se myös taidettiin tekstilajina parhaiten: keskimääräinen ratkaisuosuus oli 65 % (keskihajonta 22,0 prosenttiyksikköä). Vastine oli tehtävänä vaikea ja tekstilajina hankalin: keskimääräinen ratkaisuprosentti oli 55 % (keskihajonta 25,3 prosenttiyksikköä). Uutinen ja kuvaus sijoittuivat tekstilajin osaamisen kannalta keskivaiheille: kuvauksen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 61 % (keskihajonta 21,6 prosenttiyksikköä) ja uutisen ratkaisuosuus 59 % (keskihajonta 20,1 prosenttiyksikköä). Kuviosta 12 voi nähdä, että uutisen ja kuvauksen kohdalla jotkin kymmenykset ovat jääneet tyhjiksi (esim. 20–alle 30 %).



KUVIO 12. Hakemuksen, vastineen ja kuvauksen tai uutisen tekstilajin avainpiirteiden ratkaisuosuuksien jakauma

Niin hakemuksen, vastineen kuin kuvauksen ja uutisenkin tekstilajin avainpiirteiden osaamisessa oli sukupuolten välillä selkeä ero (taulukko 13).

TAULUKKO 13. Kirjoitustehtävien tekstilajien avainpiirteiden ratkaisuosuudet ja keskihajonnat sukupuolittain

	Keskiarvo pojat (%)	Keskihajonta pojat (%)	Keskiarvo tytöt (%)	Keskihajonta tytöt (%)
Hakemus	56,6	24,1	74,7	19,8
Vastine	47,3	24,3	63,9	23,4
Uutinen tai kuvaus	49,1	30,5	63,9	29,4

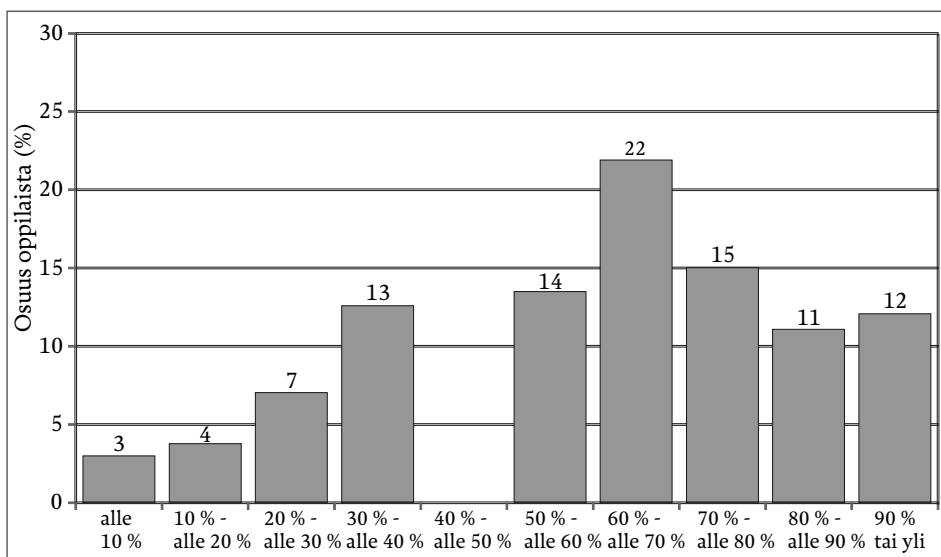
Tulosten tarkempi analysointi osoitti, että hakemuksessa selkeästi useammalla kuin yhdellä työllä kolmesta (39,0 %) ratkaisuosuus oli vähintään 80 % eli osaaminen oli erittäin hyvää. Pojilla vastaava osuus oli noin 15 %. Pojista hieman useampi kuin yksi kymmenestä (10,6 %) jäi alle 20 %:n ratkaisuosuuden, tytöistä vähemmän kuin yksi viidestäkymmenestä (1,7 %).

Vastineessa selkeästi useammalla kuin yhdellä työllä kolmesta (40,1 %) ratkaisuosuus oli vähintään 70 % eli osaaminen oli selkeästi hyvää, mutta alle viidennes (17,9 %) pojista ylsi vastaavaan. Yli viidenneksellä (21,2 %) pojista ratkaisuosuus oli alle 30 %, tyttöillä vastaava osuus oli noin 7 %.

Uutisen ja kuvauksen kohdalla selkeästi useampi tyttö kuin yksi kolmesta, eli noin 43 %, ylsi vähintään 80 %:n ratkaisuosuuteen, pojista vajaa neljännes (23,5 %). Pojista noin joka neljännen (24,7 %) ratkaisuosuus oli alle 20 %. Tytöistä tälle tasolle jäi noin joka yhdeksäs (11,7 %).

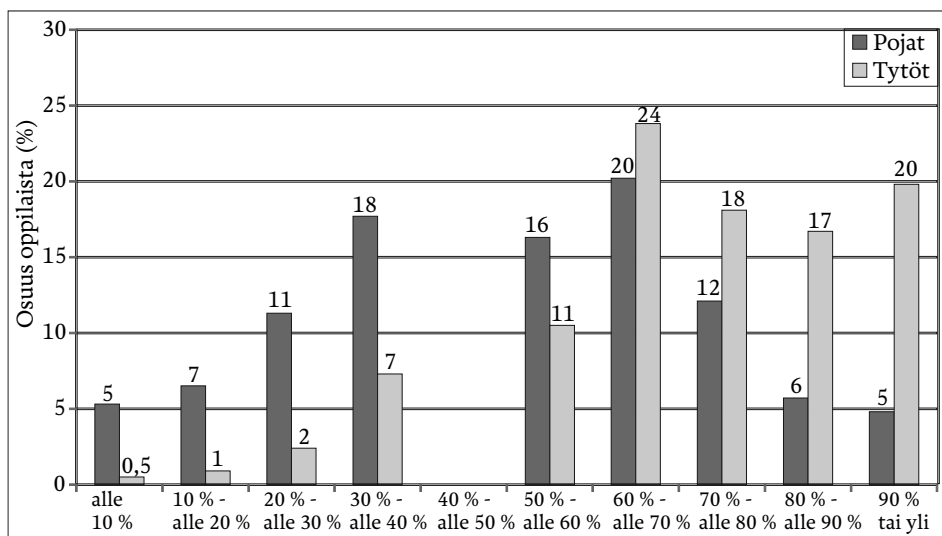
Yleiskielen normit

Kaikissa kirjoitustehtävissä oli yksi yleiskielen normien hallintaan liittyvä arviointikriteeri, joiden tuloksia käsitellään nyt kirjoittamisen painopistealueena. Yleiskielen normit hallittiin keskimäärin hieman paremmin kuin tekstilajin mukainen kirjoittaminen, joskin taidot hajaantuivat enemmän (keskimääräinen ratkaisuosuus 60,5 %, keskihajonta 25,8 %). Kuvioista 13 on nähtävissä, että yleiskielen normit joko hallittiin tuottamistehtävässä vähintäänkin kohtalaisesti tai niiden hallinnassa oli suuria puutteita: noin kolme neljäsosaa oppilaista pääsi vähintään 50 %:n ratkaisuosuuteen, hieman yli neljäsosa jäi alle 40 %:n ratkaisuosuuteen ja näiden keskittymien väliin jäi tyhjä kymmenys (40%–alle 50 %). Aukkokoota johtuu siitä, että kokonaissummasta (8 p.) ei synny niin monta luokkaa, että kaikkiin 10 %:n luokkiin tulisi havaintoja.



KUVIO 13. Yleiskielen normien ratkaisuosuudet kirjoitustehtävissä

Tytöt hallitsivat yleiskielen normit poikia paremmin: tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 72 % (keskihajonta 21,6 %) ja poikien 50 % (keskihajonta 25,1 %). Tyttöjen osaaminen oli siis keskimäärin selkeästi hyvää ja poikien kohtalaista. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja merkitykseltään suuri ($d < 0,92$). Noin 90 % tytöistä ylsi vähintään 50 %:n ratkaisuosuuteen, pojista vain 59 % (kuvio 14). Osaaminen jakautuu 40 % -alle 50 %:n kahden puolen: pojista alle 40 %:n osaamistasolle jäi 41 % ja tytöistä 11 %. Sekä tyttöjen että poikien osaaminen vaihteli yleiskielen normien osaamisessa tekstilajien taitamista enemmän (taulukko 8 s. 62).



KUVIO 14. Yleiskielen normien ratkaisuosuudet kirjoitustehtävissä sukupuolen mukaan

Yhteenveto

Hyvän osaamisen kriteereissä (POPS 2004) mainitaan kielitiedon ja oikeinkirjoituskäytänteiden soveltaminen omaan tekstiin ja kyky kirjoittaa tekstejä eri tarkoituksiin

Tyttöjen osaaminen oli selkeästi hyvää yleiskielen normien hallinnassa ja keskivertoa kaikkien kolmen tekstin avainpiirteiden osaamisessa, poikien taas molemmissa kohtalaista.

6.3 Kielitiedosta tuottamistaitoon: kielentuntemuksen ja kirjoittamisen välisiä yhteyksiä

Yleisesti ottaen kielentuntemuksen tehtävissä menestyneet menestyivät myös kirjoittamisen tehtävissä. Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen ratkaisuosuuksien välinen korrelaatio oli 0,74 (selitysaste 55 %), mikä merkitsee sitä, että kielentuntemuksen ja kirjoittamisen osaamisen välillä oli sangan suuri yhteys.

Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tehtävät myös liitettiin toisiinsa esimerkiksi siten, että kesätyöpaikkahakemuksen kirjoittamista pohjustettiin jo kielentuntemuksen tehtävissä, joissa tarkastelun kohteena oli autenttisia katkelmia työpaikkailmoituksista ja -hakemuksesta. Sekä kielentuntemuksen että kirjoittamisen tehtävissä Yleiskielen normit oli omana painopistealueenaan.

Kohteliaaseen kielenkäyttöön kiinnitettiin huomiota niin kielenkäyttötilanteen kuin kielimuodonkin kautta, mutta se oli esillä myös hakemuksen arviointikriteereissä. Lähes kaikki oppilaat (90,0 %) tunnistivat kohteliaimman esitystavan kielentuntemuksen monivalintatehtävästä, mutta vain noin kolmasosa osasi kielentää, minkälaisen kielenpiirteiden perusteella teki valintansa (keskimääräinen

ratkaisuosuus 30,8 %): teitittelyn ja anteeksiopyynnön. Hakemuksessa taas arvioitiin myönteisen vuorovaikutussuhteen synnyttämistä työnantajan edustajaan, eli kohteliasta ja asiallista sävyä sekä kiinnostuksen osoittamista työpaikkaa kohtaan. Tässä pojat ylsivät keskimäärin kohtalaiseen osaamiseen (58 %:n ratkaisuosuuteen) ja tytöt keskimäärin selkeästi hyvään osaamiseen (75 %:n ratkaisuosuuteen). Kohteliaaseen kielenkäyttöön liittyvissä tehtävissä tuotti ongelmia enintään kielenkäytön tarkastelu analyttisesti ja arvioivasti.

Yleiskielen normeista saattoi saada kielentuntemuksen painopistealueena maksimissaan 18 pistettä ja kirjoittamisen painopistealueena 8 pistettä. Niin kielentuntemuksessa kuin kirjoittamisessakin tämän painopistealueen keskimääräinen ratkaisuosuus oli noin 60 %, joskin kirjoittamisessa keskihajonta oli suurempi (25,8 prosenttiyksikköä).

TAULUKKO 14. Osaamisen yleistaso kielentuntemuksen ja kirjoittamisen painopistealueella
Yleiskielen normit

Yleiskielen normit	Keski-arvo kaikki (%)	Keski-hajonta kaikki (%)	Keski-arvo pojat (%)	Keski-hajonta pojat (%)	Keski-arvo tytöt (%)	Keski-hajonta tytöt (%)	p (tytöt vs. pojat)	d (tytöt vs. pojat)
Kielentuntemus max 18 p.	60,3	18,7	53,8	18,5	67,3	16,3	< 0,001	0,77
Kirjoittaminen max 8 p.	60,5	25,8	50,0	25,1	71,5	21,6	< 0,001	0,92

Tyttöjen ja poikien osaamisen ero oli painopistealueella suuri niin kirjoittamisessa kuin kielentuntemuksessa (taulukko 14). Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli kirjoittamistehtävissä noin 4 prosenttiyksikköä korkeampi kuin kielentuntemuksen tehtävissä, pojilla taas kielentuntemuksessa noin 4 prosenttiyksikköä kirjoittamista korkeampi. Tytöt osasivat käyttää ja soveltaa oppimiaan oikeinkirjoituskäytänteitä tuotoksessaan keskimäärin selkeästi hyvin ja kielentuntemuksen tehtävissä keskiverrosta (lähes hyvin), pojat taas molemmissa keskimäärin kohtalaisesti. Taitojen hajonta keskiarvon ympärillä oli kuitenkin sekä tytöillä että pojilla kirjoittamisessa kielentuntemusta suurempaa (taulukko 14). Kuitenkin tytöt olivat erityisesti kirjoittamisessa poikia hieman homogeenisempi ryhmä: tyttöjen osaamisen keskihajonta oli poikien keskihajontaa pienempää (taulukko 14).

7

Taustamuuttujien yhteyksiä oppimistuloksiin

Osaaminen oli melko tasaista maan eri osissa. Alueittaiset erot olivat pieniä. Koulujen välinen vaihtelu oli pientä, kirjoittamisessa hieman suurempaa kuin kielentuntemuksessa.

Arviointiin osallistuneista opettajista noin 12 %:lla ei ollut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan muodollista kelpoisuutta. Näiden opettajien oppilaiden kirjoittamisen ja kielentuntemuksen oppimistulokset olivat heikompia kuin kaikkien otosoppilaiden keskimääräiset ratkaisusuodet (ero 5–6 %-yksikköä). Erityisopettajat eivät ole mukana tässä vertailussa.

Mitä koulutetumpia (ylioppilastutkinto) vanhemmat olivat, sitä paremmin oppilaat menestyivät arvioinnissa. Myös vanhempien kiinnostuksella lapsen koulutyötä kohtaan oli yhteyttä tuloksiin.

Tytöt tekivät äidinkielen ja kirjallisuuden läksyt mielestään keskimäärin säännöllisemmin kuin pojat ja myös menestyivät kielentuntemuksen ja kirjoittamisen arvioinnissa poikia paremmin. Tyttöjen asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua kohtaan olivat poikia myönteisemmät. Vaikka tytöt menestyivät oppimistulosten arvioinnissa poikia paremmin, heidän luottamuksensa omaan osaamiseensa oli poikia heikompaa: omiin kykyihinsä tyttöjen kanssa yhtä paljon luottavat pojat menestyivät sekä kielentuntemuksen että kirjoittamisen arvioinnissa tyttöjä heikommin.

Sekä kielentuntemuksen opiskelun kiinnostavana pitämisen että kielenkäyttäjänä kehittymisen halulla oli yhteyttä erityisesti kirjoittamisen tuloksiin. Kirjoittamisen opiskelun hyödyllisenä näkemisen ja oppimistulosten välillä havaittiin kohtalaisen voimakas yhteys. Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen opiskelu nivoutuvat siis kiinteästi toisiinsa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanalla oli luonnollisesti kohtalaisen voimakas yhteys sekä kielentuntemukseen että kirjoittamiseen oppimistuloksiin. Oppimistulosten arvioinnin perusteella näyttää siltä, että kirjoitustaidolla ja kielentuntemuksen osaamisella on tyttöjen arvosanassa suurempi painoarvo kuin poikien arvosanassa. Tulos antaa viitteitä siitä, ettei tytöille ja pojille ole annettu arvosanoja samoin perustein.

Reilu puolet otosoppilaista ilmoitti pyrkivänsä yhteishaussa ensisijaisesti lukioon, hieman alle puolet ammatilliseen koulutukseen. Lukioon suuntaavien oppimistulokset olivat ammatilliseen koulutuksen hakeutuvien tuloksia selkeästi paremmat.

Muiden kirjojen kuin oppikirjojen lukeminen vapaa-ajalla (tai paremminkin lukemattomuus) näkyi samalla tavoin sekä oppimistuloksissa että asenteissa oppiainetta kohtaan: lainkaan kirjoja lukemattomien oppimistulokset ja asenteet olivat heikkommat kuin muiden, ja tämä ero oli kohtalaisen suuri.

Arvioinnin kohteena olevia kielentuntemuksen sisältöjä oli opettajien mukaan opetettu yleisimmin oppikirjan ja työkirjan avulla, keskustellen, kirjoittamalla ja tutkimalla. Opetuskäytänteistä kielen tutkimisella esim. tekstien avulla ja kielenkäyttöä havainnoimalla oli pieni positiivinen yhteys sekä kielentuntemuksen että kirjoittamisen tuloksiin. Opettajien ja oppilaiden mukaan yläluokkien yleisimmät kielentuntemuksen opiskelun sisällöt olivat olleet kieliopin peruskäsitteet, kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittäminen ja oikeinkirjoituskäytänteet.

Sekä opettajien että oppilaiden näkemysten mukaan yläluokilla oli opiskeltu kirjoittamista useimmiten siten, että oppilaat olivat kirjoittaneet tekstejä yksin ja saaneet opettajalta numeroarvion ja opettajien mukaan myös kirjallista palautetta valmiista teksteistään. Opettajien näkemyksen mukaan myös tekstien suunnittelu ja luonnostelu sekä eri tekstilajien kirjoittaminen oli yleistä. Yksin kirjoittamisella ja numeroarvioinnilla oli kohtalainen yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin.

7.1 Alueet ja otoskoulut

Aluejaossa noudatettiin aluehallintovirastojen toimialuejakoa. Ratkaisuosuudet vaihtelivat alueittain kielentuntemuksessa 54–57 %:n ja kirjoittamisessa 55–61 %:n välillä. Alueittaiset erot olivat tilastollisesti merkitseviä kirjoittamisessa ($p < 0,001$), mutta eivät kielentuntemuksessa. Kirjoittamisessa korkeimmat ratkaisuosuudet saavutettiin Itä-Suomessa, Etelä-Suomessa ja Pohjois-Suomessa. Ratkaisuosuus oli alhaisin Lapissa, ja Lapin ero Itä- ja Etelä-Suomeen oli tilastollisesti merkitsevä, vaikkakin suuruusluokaltaan pieni ($\eta^2 < 0,01$).

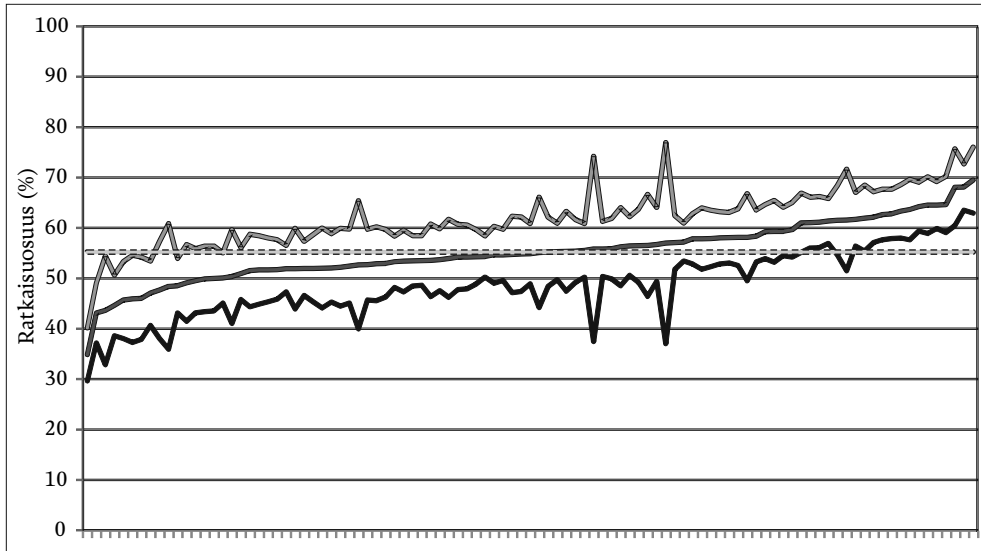
Tilastollisesti merkitseviä eroja arvioinnissa menestymisessä oli myös kuntaryhmittäin. Sekä kielentuntemuksessa että kirjoittamisessa korkeimmat ratkaisuosuudet saavutettiin kaupunkimaisissa kunnissa, joiden ero muunlaisissa kunnissa opiskelleisiin nähden oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), mutta suuruusluokaltaan erot olivat pieniä ($\eta^2 < 0,01$).

TAULUKKO 15. Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen ratkaisuosuudet alueen ja kuntatyyppin mukaan

	Oppilas- määrä	Ratkaisuosuus (%)		Hajonta		Ero maan keskiarvosta (prosenttiyksikköä)	
		Kielen- tuntemus	Kirjoitta- minen	Kielen- tuntemus	Kirjoitta- minen	Kielen- tuntemus	Kirjoitta- minen
Koko arviointi	3 345	55,9	59,1	18,4	21,0		
pojat	1 723	49,6	50,5	17,9	20,3		
tytöt	1 616	62,6	68,2	16,5	17,6		
Alue							
Etelä-Suomi	1 142	55,8	60,4	18,5	21,1	-0,1	1,3
pojat	583	49,7	52,2	18,2	21,3	0,1	1,7
tytöt	559	62,1	69,0	16,6	17,2	-0,5	0,8
Lounais-Suomi	468	56,8	57,7	18,3	20,7	0,9	-1,4
pojat	253	50,1	48,8	17,3	18,6	0,5	-1,7
tytöt	215	64,7	67,8	16,2	18,3	2,1	-0,4
Itä-Suomi	444	56,8	60,6	18,2	19,5	0,9	1,5
pojat	219	50,4	52,3	18,1	18,9	0,8	1,8
tytöt	225	62,9	68,7	16,2	16,5	0,3	0,5
Länsi- ja Sisä-Suomi	665	55,3	57,9	18,5	21,1	-0,6	-1,2
pojat	331	48,4	48,1	18,4	20,4	-1,2	-2,4
tytöt	334	62,2	67,5	15,9	17,0	-0,4	-0,7
Pohjois-Suomi	390	56,0	59,5	17,4	20,5	0,1	0,4
pojat	210	50,4	51,4	15,5	18,7	0,8	0,9
tytöt	180	62,5	69,1	17,3	18,4	-0,1	0,9
Lappi	230	54,4	55,2	19,8	23,6	-1,5	-3,9
pojat	127	48,4	47,8	19,9	22,9	-1,2	-2,7
tytöt	103	61,6	64,3	17,1	21,3	-1,0	-3,9
Kuntaryhmä							
Kaupunkimainen	1 896	57,1	60,8	18,3	21,0	1,2	1,7
pojat	968	50,9	52,4	18,1	20,7	1,3	1,9
tytöt	928	63,5	69,5	16,3	17,4	0,9	1,3
Taajaan asuttu	551	53,6	55,3	18,3	21,0	-2,3	-3,8
pojat	275	46,1	45,3	16,8	19,3	-3,5	-5,2
tytöt	276	61,1	65,3	16,6	17,6	-1,5	-2,9
Maaseutumainen	892	54,7	57,9	18,5	20,8	-1,2	-1,2
pojat	480	48,8	49,8	17,9	19,7	-0,8	-0,7
tytöt	412	61,7	67,2	16,7	17,9	-0,9	-1,0

Kuvioissa 15 ja 16 on esitetty koulutason keskiarvot. Kuvioiden keskellä oleva viiva kuvaa kaikkien otoskoulujen keskiarvoa. Kuvioiden keskimäinen yhtenäinen viiva kertoo kunkin otoskoulun keskiarvon heikoimmin menestyneestä parhaiten menestyneeseen. Otoskoulujen keskiarvoviivan ylä- ja alapuolella olevat viivat kertovat kunkin otoskoulun oppilaiden keskimääräisen osaamisen tason 95 %:n todennäköisyydellä. Jos kaikkien koulujen keskiarvoviiva (katkoviiva) sijaitsee luottamusvälin sisällä, koulu ei poikkea tilastollisesti merkitsevästi kaikkien otoskoulujen keskiarvosta. Luottamusvälin suuruuteen vaikuttaa otoskoulun keskiarvon ja -hajonnan lisäksi myös koulun koko. Pienten koulujen luottamusväli on usein varsin suuri.

Kielentuntemus

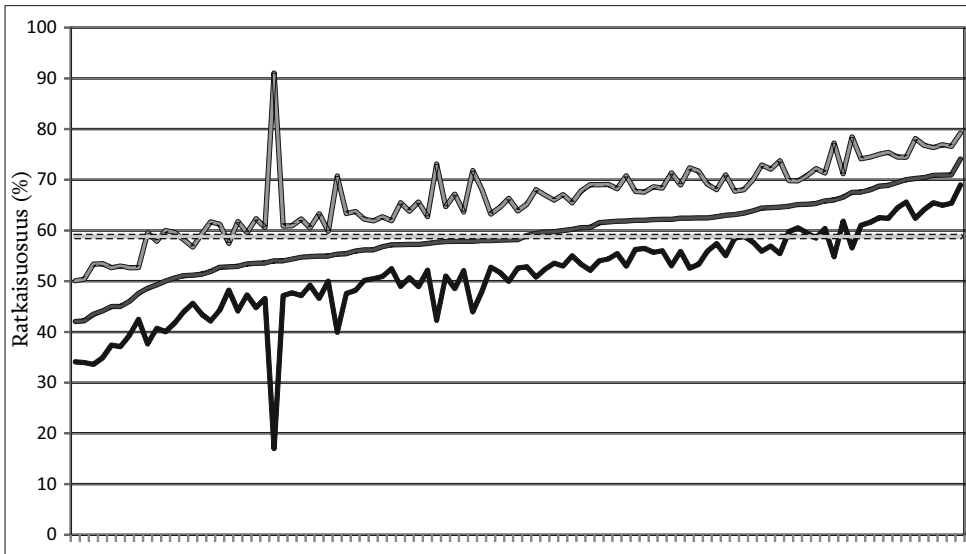


KUVIO 15. Koulujen (n = 99) kielentuntemuksen ratkaisuosuuksien keskiarvot heikoimmin menestyneestä otoskoulusta parhaaseen 95 %:n luottamusväleinen

Koulujen välinen vaihtelu on pientä, sillä kielentuntemuksen oppimistulosten vaihtelusta 6 % selittyi koulujen välisillä eroilla. Kun koulujen välinen vaihtelu otetaan huomioon kielentuntemuksen tuloksissa, 7 koulua (7,1 %) oli tilastollisesti merkitsevästi koulujen keskiarvon alapuolella, vastaa- vasti 12 (12,1 %) tilastollisesti merkitsevästi koulujen keskiarvon yläpuolella. Kielentuntemuksessa vanhempien koulutustausta selitti 12 % koulujen välisestä vaihtelusta.

Kirjoittaminen

Kirjoittamisessa koulujen välinen vaihtelu oli suurempaa kuin kielentuntemuksessa. Oppimistulosten vaihtelusta 9 % selittyi koulujen välisillä eroilla. Kun koulujen välinen vaihtelu otetaan huomioon kirjoittamisen tuloksissa, 6 koulua (6,0 %) menestyi tilastollisesti merkitsevästi kaikkien koulujen keskiarvoa heikommin ja 11 koulua (11,1 %) keskiarvoa paremmin. Vanhempien koulutustausta selitti koulujen välisestä vaihtelusta 10 %.



KUVIO 16. Koulujen (n = 99) kirjoittamisen ratkaisuosuuksien keskiarvot heikoimmin menestyneestä otoskoulusta parhaaseen on 95 %:n luottamusväleinen

7.2 Oppilaat

7.2.1 Suhtautuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun

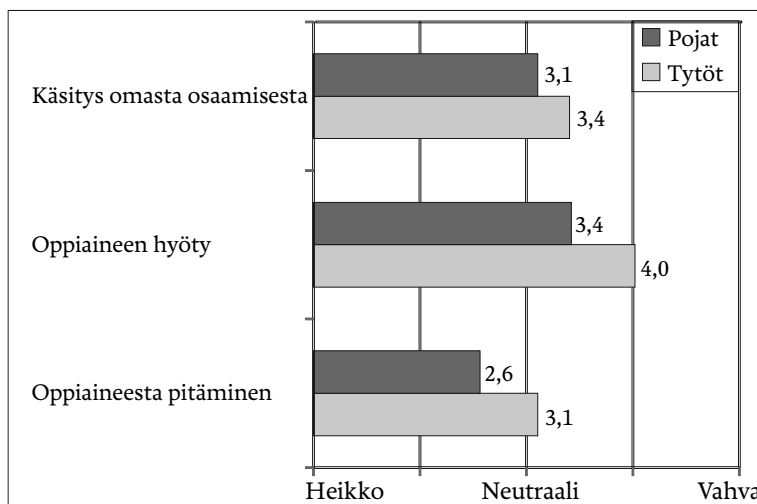
Oppilaat ottivat kantaa oppiaineen opiskelua ja taitojaan koskeviin väittämiin, joilla selvitettiin heidän suhtautumistaan opiskeluun sekä käsitystään omista mahdollisuuksistaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppijoina. Kysymykset pohjautuivat perusopetuksen arvioinneissa käytettyihin asenneskaaloihin. Viisitoista väitettä esitettiin satunnaisjärjestyksessä myönteisiä ja kielteisiä lauseita vuorotellen. Oppilaat vastasivat asteikolla *täysin eri mieltä – jonkin verran eri mieltä – kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä – jonkin verran samaa mieltä – täysin samaa mieltä*. Taulukkoon 16 on koottu asennemittarin kolmen asenneulottuvuuden väittämät (tähdellä merkityt muihin nähden käänteisinä) ja mittarin yhdenmukaisuutta kuvaava reliabiliteettikerroin (Cronbachin alfa).

TAULUKKO 16. Asenneulottuvuudet väittämineen

Oppiaineesta pitäminen	Oppiaineen hyödyllisyys	Käsitys omasta osaamisesta
AI ⁶ on yksi lempiaineistani Pidän AI:n tunteista AI:ssa on yleensä kiinnostavia tehtäviä *AI on ikävystyttävä oppiaine (väittämä käännetty) Opiskelen mielelläni AI:tä	Uskon tarvitsevani työelämässä AI:n taitoja AI:n osaaminen on tärkeää Tarvitsen AI:ta tulevissa opinnoissa *En tarvitse AI:ssa opiskeltuja asioita tulevaisuudessa (väittämä käännetty)	AI on helppo oppiaine Olen hyvä AI:ssa *Monet asiat AI:ssa ovat vaikeita (väittämä käännetty) *Minun on mahdotonta päästä hyviin tuloksiin AI:ssa (väittämä käännetty) Pystyn selviytymään vaikeistakin AI:n tehtävistä
$\alpha = 0,88$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,60	$\alpha = 0,88$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,59	$\alpha = 0,80$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,44

Kuviossa 17 on esitetty keskiarvot käsityksestä omasta osaamisesta, oppiaineen hyödylliseksi kokemisestä ja oppiaineesta pitämisestä tytöiltä ja pojilta erikseen asteikolla 1–5. Oppilaiden suhtautuminen oppiaineeseen oli keskimäärin neutraalia eli keskiarvot ovat lähellä kolmea, joskin tytöt pitivät oppiainetta hyödyllisenä ja heidän näkemyksensä oppiaineesta oli kaikissa ulottuvuuksissa positiivisen puolella. Ero tyttöjen ja poikien välillä on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) kaikissa ulottuvuuksissa. Oppiaineesta pitämisen ($d = 0,55$) ja oppiaineen hyödyn osalta ($d = 0,71$) erot olivat kohtalaisen suuria ja käsityksessä omasta osaamisesta ero oli merkitykseltään pieni ($d = 0,39$).

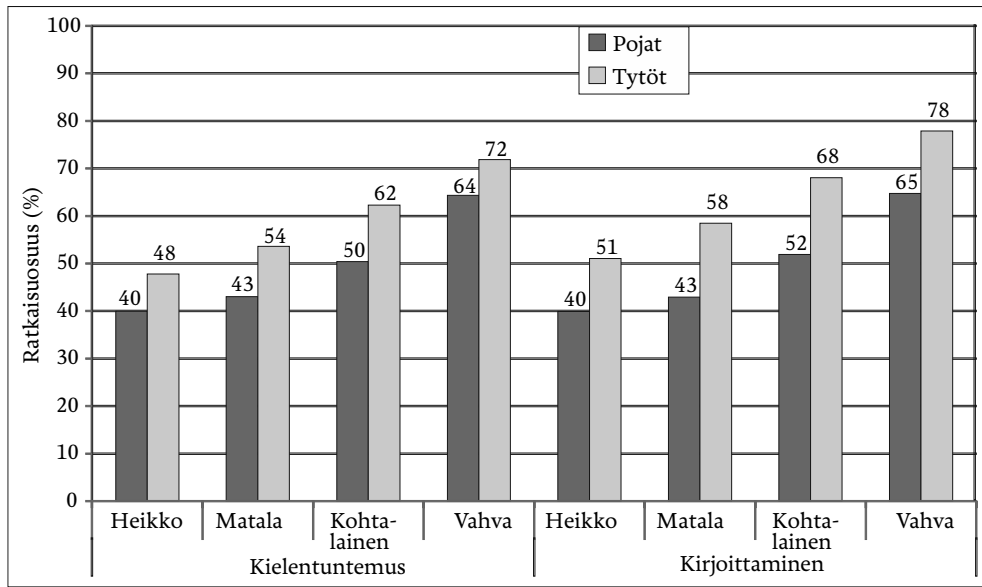
Asenteet ovat pysyneet kutakuinkin samankaltaisina aiempaan oppimistulosten arviointiin verrattuna (Lappalainen 2011, 30–32), jolloin *Käsitys omasta osaamisesta* sai arvon 3,4 (tytöt 3,5 ja pojat 3,2), *Oppiaineen hyödyllisyys* arvon 3,6 (tytöt 3,9 ja pojat 3,3) ja *Oppiaineesta pitäminen* arvon 2,9 (tytöt 3,2 ja pojat 2,5).



KUVIO 17. Tyttöjen ja poikien oppiainetta äidinkieli ja kirjallisuus koskevat käsitykset ja asenteet

6 AI = äidinkieli ja kirjallisuus

Mielenkiintoista oli se, että kykyihinsä tyttöjen kanssa samalla tavoin luottavat pojat kuitenkin menestyivät sekä kielentuntemuksen että kirjoittamisen arvioinnissa tyttöjä heikommin (kuvio 18). Arvioinnissa menestymisen ero tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) kaikilla ”itse koetun osaamisen” tasoilla. Viisiportainen asteikko luokiteltiin neljään ryhmään yleisten pyöristyssääntöjen mukaisesti.



KUVIO 18. Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen arvioinnissa menestymisen yhteys käsitykseen omasta osaamisesta (pojat ja tytöt)

Oppiaineeseen asennoitumisen ja kielentuntemuksen ja kirjoittamisen arvioinnissa menestymisen välillä ei esiintynyt kovin suurta yhteyttä. Oppilaan käsityksellä osaamisestaan ja oppiaineen hyödylliseksi kokemisella oli kohtalaisen suuri positiivinen yhteys kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa menestymiseen ($0,40 < r < 0,47$; selitysaste 16–22 %). Sen sijaan oppiaineesta pitämisen yhteys kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa menestymiseen oli matalampi ($0,29 < r < 0,34$; selitysaste 8–12 %).

Myös kielentuntemuksen ja kirjoittamisen painopistealueiden ja oppiaineeseen suhtautumisen eri ulottuvuuksien välillä löytyi tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, muttei kuitenkaan suuruusluokaltaan kovin suuria. Kielentuntemuksessa suurin yhteys oli käsityksellä omasta osaamisesta ja yleiskielen normien hallinnalla ($r = 0,42$; selitysaste 18 %). Kirjoittamistehtäviä yhdistävillä painopistealueilla (Tekstilajit ja Yleiskielen normit) suurin yhteys oli käsityksellä omasta osaamisesta ja Yleiskielen normien hallinnalla ($r = 0,46$; selitysaste 21 %). Yhteydet olivat suuruudeltaan kohtalaisia.

7.2.2 Suhtautuminen kirjoittamisen ja kielentuntemuksen opiskeluun

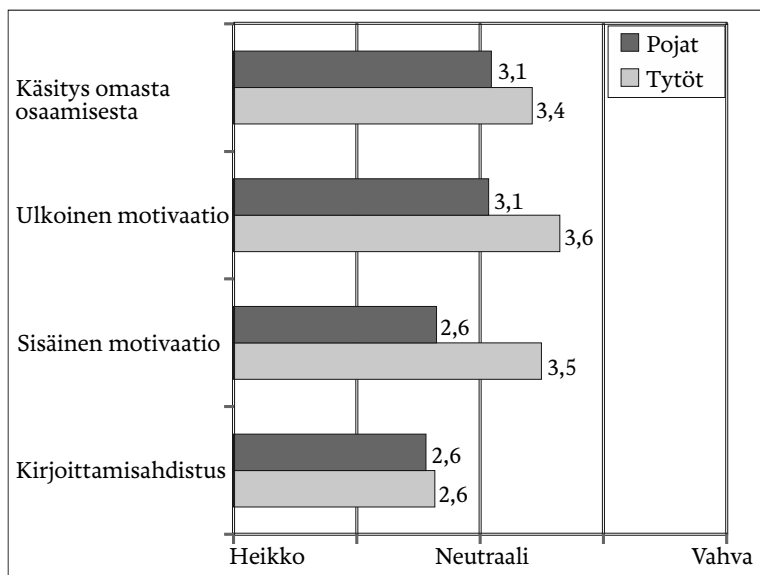
Oppilaat ottivat kantaa myös kirjoittamisen opiskelua ja kirjoitustaitojaan koskeviin väittämiin, joilla selvitettiin heidän suhtautumistaan kirjoittamiseen sekä käsitystään omista mahdollisuuksista harjaantua kirjoittajana äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Taulukkoon 17 on koottu asenne mittarin neljän asenneulottuvuuden väittämät (tähdellä merkitty on muihin nähden käänteinen) ja niiden yhdenmukaisuutta kuvaava reliabiliteettikerroin. Reliabiliteetti oli varsin hyvä lukuun ottamatta kirjoittamisahdistusta.

TAULUKKO 17. Asenneulottuvuudet väittämineen

Sisäinen motivaatio	Ulkoinen motivaatio	Käsitys omasta kirjoitustaidosta	Kirjoittamisahdistus
Pidän kirjoittamisen opiskelusta.	Tarvitsen kirjoitustaitoa opinnoissani.	Olen hyvä kirjoittamisessa.	Pääni tuntuu tyhjältä kirjoittaessani.
Haluun kehittyä kirjoittajana.	Kaverini arvostavat hyviä kirjoittajia.	*Minun on vaikea parantaa kirjoitustaitoani (käännetty).	Kirjoittaminen ahdistaa minua.
Kirjoitustehtävät ovat yleensä kiinnostavia.	Kirjoittaminen on tärkeä taito työelämän kannalta. On hyödyllistä osata kirjoittaa normien mukaisesti	Saan hyvää palautetta ja numeroita teksteistäni.	Pelkään, että saan huonoja numeroita teksteistäni.
$\alpha = 0,83$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,63	$\alpha = 0,77$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,46	$\alpha = 0,64$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,37	$\alpha = 0,54$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,29

Kuviossa 19 on esitetty keskiarvot sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta – eli kirjoittamisesta pitämisestä ja sen kokemisesta hyödylliseksi – sekä käsityksestä omasta osaamisesta ja kirjoittamisahdistuksessa tytöiltä ja pojilta erikseen asteikolla 1–5. Oppilaiden suhtautuminen kirjoittamiseen oli keskimäärin neutraalia, joskin tytöt pitivät kirjoittamisesta selkeästi poikia enemmän. Ero tyttöjen ja poikien suhtautumisessa on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) kaikissa muissa ulottuvuuksissa paitsi kirjoittamisahdistuksessa. Sisäisen motivaation kannalta ero on myös merkitykseltään suuri ($d = 0,95$), ulkoisen motivaation kannalta kohtalainen ($d = 0,64$), mutta käsityksessä omasta kirjoitustaidosta pieni ($d = 0,38$). Pojat siis pitivät itseään keskimäärin lähes yhtä hyvinä kirjoittajina kuin tytöt, vaikka he pitivät kirjoittamisesta huomattavasti tyttöjä vähemmän.

Merkitystä lienee myös sillä, että poikien keskuudessa kirjoittamistaito ei heidän käsityksensä mukaan tuo arvostusta, joskaan se ei liene suuri meriitti myöskään tyttöjen keskuudessa: ulkoisen motivaation kysymykseen ”Kaverini arvostavat hyviä kirjoittajia” poikien vastausten kesiarvo oli 2,2 (*olen jonkin verran eri mieltä*) ja tyttöjen 2,8 (*neutraali kanta*).



KUVIO 19. Tyttöjen ja poikien kirjoittamista koskevat asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa

Kirjoittamisasenteiden välillä vahvimmat yhteydet olivat seuraavat (taulukko 18): ulkoisesti motivoituneet olivat myös sisäisesti motivoituneita ($r = 0,64$, selitysaste 41 %) ja sisäisesti motivoituneilla oli kohtalaisen suuri yhteys positiiviseen käsitykseen omasta kirjoitustaidosta ($r = 0,52$, selitysaste 27 %). Kirjoittamiseen liittyvillä asenteilla taas oli korkeintaan kohtalainen yhteys kirjoittamisen ja kielentuntemuksen oppimistuloksiin ($0,37 < r < 0,46$; selitysaste 14–22 %), paitsi kirjoittamisahdistuksen kohdalla yhteys oli heikko. Voimakkain yhteys oli ulkoisen motivaation ja kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksien välillä. Tyttöjen ja poikien asenteiden yhteydessä oppimistuloksiin ei löytynyt eroja.

TAULUKKO 18. Kirjoittamisasenteiden ja oppimistulosten yhteydet

	Kielentuntemus		Kirjoittaminen		Kirjoittaminen: Tekstilaji		Kirjoittaminen: Yleiskielen normit	
	r	r ² *	r	r ²	r	r ²	r	r ²
Sisäinen motivaatio	0,42	17,6 %	0,46	21,2 %	0,44	19,4 %	0,43	18,4 %
Ulkoinen motivaatio	0,45	20,3 %	0,47	22,1 %	0,45	20,3 %	0,45	20,3 %
Käsitys omasta osaamisesta	0,37	13,7 %	0,42	17,6 %	0,38	14,4 %	0,41	16,8 %
Kirjoittamisahdistus	-0,13	1,7 %	-0,16	2,9 %	-0,15	2,3 %	-0,15	2,3 %

*(r² = selitysaste)

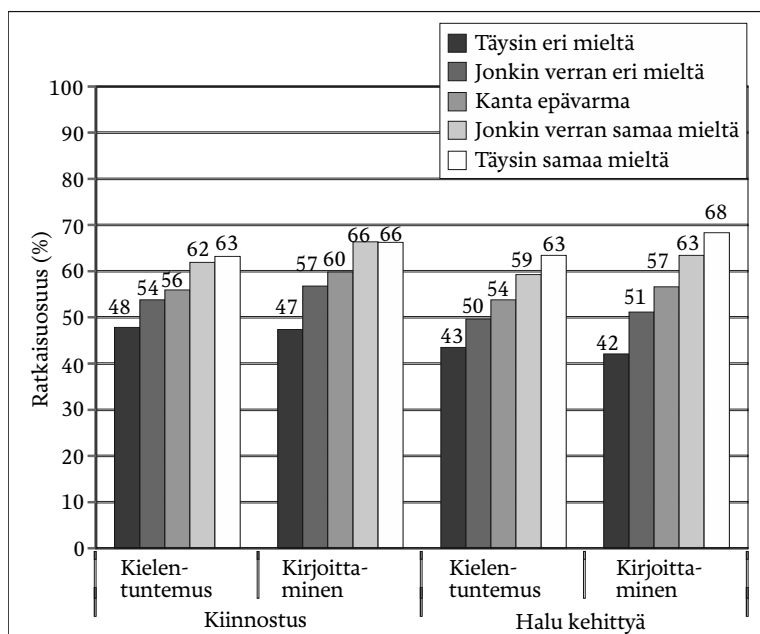
Oppilailta kysyttiin myös käsityksiä kielentuntemuksen opiskelusta. Vastausasteikko oli sama kuin aiemmassa asennekyselyssä. Tiedon tiivistämiseksi viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen, jolloin luokat *jonkin verran eri mieltä/samaa mieltä ja täysin eri mieltä/samaa mieltä* yhdistettiin (taulukko 19). Noin kolmasosalla oppilaista ei ollut selvää kantaa väittämiin *Kielentuntemuksen opiskelu on kiinnostavaa* ja *Haluan kehittyä kielenkäyttäjänä*. Tytöistä vain kolmasosa ja pojista alle viidesosa piti kielentuntemuksen opiskelua kiinnostavana tai lähes kiinnostavana, mutta kuitenkin tytöistä noin 60 % ja pojista 39 % osoitti halua kehittyä kielenkäyttäjänä.

Näiden kahden kysymyksen perusteella tyttöjen asenne kielentuntemuksen opiskelua kohtaan vaikuttaa motivoituneemmalta ja positiivisemmalta kuin poikien. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).

TAULUKKO 19. Tyttöjen ja poikien suhtautuminen kielentuntemuksen opiskeluun

Käsitys kielentuntemuksen opiskelusta vuosiluokilla 7–9	Kielentuntemuksen opiskelu on kiinnostavaa pojat (%)	Kielentuntemuksen opiskelu on kiinnostavaa tytöt (%)	Haluan kehittyä kielenkäyttäjänä pojat (%)	Haluan kehittyä kielenkäyttäjänä tytöt (%)
Jonkin verran tai täysin eri mieltä	46,0	30,4	27,9	12,4
Kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä	35,5	36,8	32,9	27,5
Jonkin verran tai täysin samaa mieltä	18,5	32,8	39,2	60,1

Sekä kielentuntemuksen opiskelun kiinnostavuuden asteen että kielenkäyttäjänä kehittymisen halun voimakkuuden yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen oppimistuloksiin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) – kirjoittamisen tuloksiin vielä enemmän kuin kielentuntemuksen tuloksiin. Ratkaisuprosentti on sitä korkeampi, mitä enemmän kiinnostusta ja halua kehittyä löytyy (kuvio 20). Yhteydet ovat suuruudeltaan kohtalaisia ($0,06 < \eta^2 < 0,12$). Oppimistulos onkin usein sitä parempi, mitä myönteisempi asenne on.



KUVIO 20. Kielentuntemuksen opiskelun kiinnostavuuden ja kielenkäyttäjänä kehittymisen halun yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin

7.2.3 Kotitehtävien tekeminen

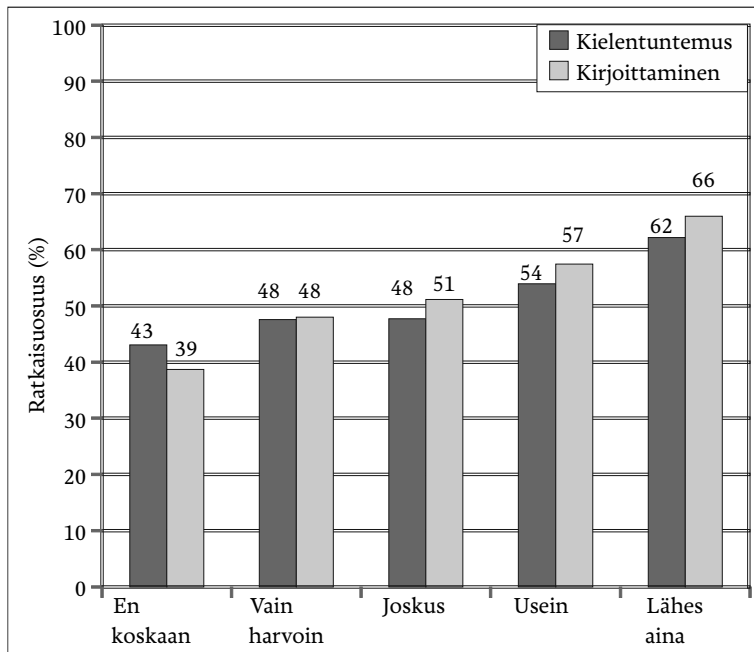
Opettajista noin puolet (52,4 %) kertoi antavansa oppilaille läksyjä *usein* ja melkein neljännes joko *hyvin usein* (22,9 %) tai *joskus* (22,4 %). *Ei koskaan* -vaihtoehtoa ei valinnut kukaan. Taustakyselyssä tiedusteltiin opettajilta myös kotiläksyjen antamisen useutta ja opettajilta sekä oppilailta läksyjen teon säännöllisyyttä. Edellistä kysyttiin asteikolla *en koskaan – vain harvoin – joskus – usein – hyvin usein*, jälkimmäistä asteikolla *ei koskaan – vain harvoin – joskus – usein – lähes aina*. Asteikot on yhdistetty taulukossa 20.

TAULUKKO 20. Kotitehtävien teon säännöllisyys

Kotitehtävien tekeminen	Opettajat	Pojat	Tytöt
ei koskaan	0 %	5,3 %	1,1 %
vain harvoin	2 %	10,6 %	4,5 %
joskus	17,7 %	23,2 %	13,5 %
usein	70,3 %	25,4 %	21,5 %
lähes aina	10,0 %	35,5 %	59,4 %

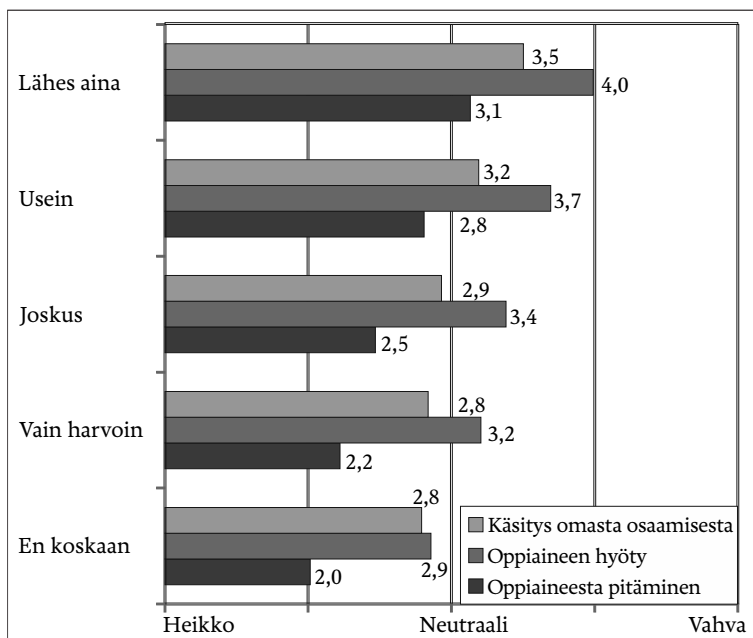
Opettajien ja oppilaiden näkemykset läksyjen teon säännöllisyydestä vaihtelivat melkoisesti: opettajien näkemyksen mukaan oppilaat tekivät läksyt enimmäkseen *usein* tai ainakin *joskus*, mutta oppilaat – erityisesti tytöt – olivat mielestään säännöllisempiä läksyjen tekijöitä. Toisaalta oppilaiden – erityisesti poikien – näkemyksissä erottui myös toinen ääripää: ne, jotka valitsivat vaihtoehdon *vain harvoin* tai *ei koskaan*.

Oppimistulokset olivat sitä paremmat, mitä säännöllisemmin oppilaat olivat oman kertomansa mukaan läksyt tehneet. Tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä niin kielentuntemuksessa kuin kirjoittamisessakin ($p < 0,001$), ja ryhmien väliset erot olivat kohtalaisen suuria ($\eta^2 = 0,12$). Kielentuntemuksessa ainoastaan ryhmien *en koskaan* ja *vain harvoin* välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Kirjoittamisessa kaikkien ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä (kuvio 21).



KUVIO 21. Kotitehtävien teon säännöllisyys oppilaiden näkemyksen mukaan

Myös säännöllinen tehtävien tekeminen ja myönteinen suhtautuminen oppiaineen opiskelua kohtaan kytkeytyvät toisiinsa (kuvio 22). Tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) kaikkien asenneulottuvuuksien kohdalla. Asenneulottuvuuksien asteikolla 1–5 ero oli kaikissa ulottuvuuksissa kokonaan tehtäviään tekemättömien ja lähes aina tehtävänsä tekevien välillä noin yksi yksikkö. Erot eri aktiivisuudella työskentelevien välillä ovat käytännössäkin kohtalaisen suuria ($0,11 < \eta^2 < 0,13$).

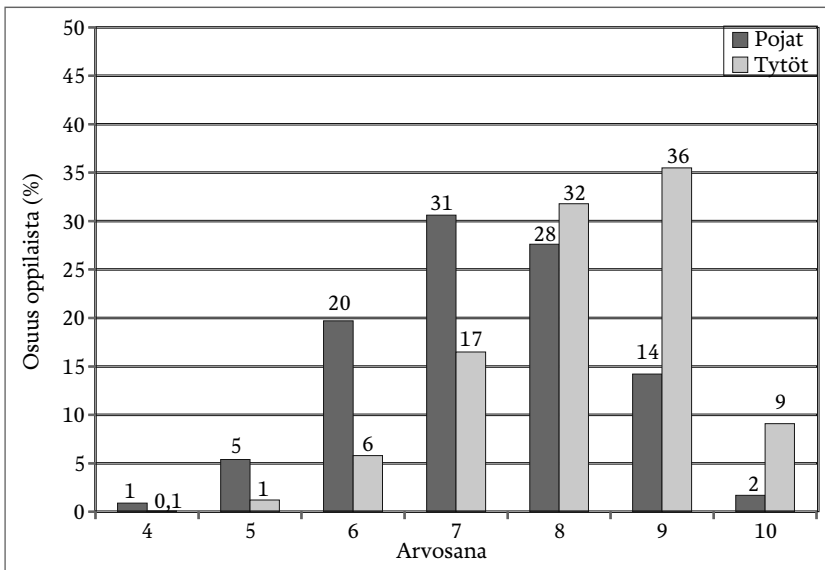


KUVIO 22. Kotiläksyjen tekemisen säännöllisyys ja asenteet oppiainetta kohtaan

Kun otetaan huomioon, että kotitehtävien teon vaihtoehdon *ei koskaan* valinneista 84 % oli poikia ja vaihtoehdon *lähes aina* valinneista 61 % oli tyttöjä, voidaan sanoa, että tytöt tekivät äidinkielen ja kirjallisuuden läksyt keskimäärin säännöllisemmin kuin pojat ja myös menestyivät kielentuntemuksen ja kirjoittamisen arvioinnissa poikia paremmin. Lisäksi heidän asenteensa äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua kohtaan olivat poikia myönteisemmät. Ei liene myöskään ihme, että säännöllinen läksyjen teko ja positiivinen asenne oppiainetta kohtaan kytkeytyvät toisiinsa – tai että molemmat ovat tyypillisempiä tytöille kuin pojille.

7.2.4 Arvosanat

Oppilaiden taustakyselyssä tiedusteltiin myös äidinkielen ja kirjallisuuden viimeisimpiä arvosanoja. Otosoppilaiden arvosanajakauma on esitetty kuviossa 23. Oppilaiden arvosanojen keskiarvo äidinkielle ja kirjallisuudessa oli 7,7 (keskihajonta 1,2). Tyttöjen arvosanojen keskiarvo oli 8,2 (keskihajonta 1,1) ja poikien 7,3 (keskihajonta 1,2). Tyttöjen arvosana oli keskimäärin yhden numeron poikia parempi. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja efektin koolla ($d = 0,78$) mitattuna myös suuruusluokaltaan suuri. Ero on erityisen suuri arvosanan yhdeksän ja kymmenen kohdalla: lähes puolet tytöistä (44,6 %) oli saanut kiitettävän tai erinomaisen arvosanan, pojista vain 16 %.

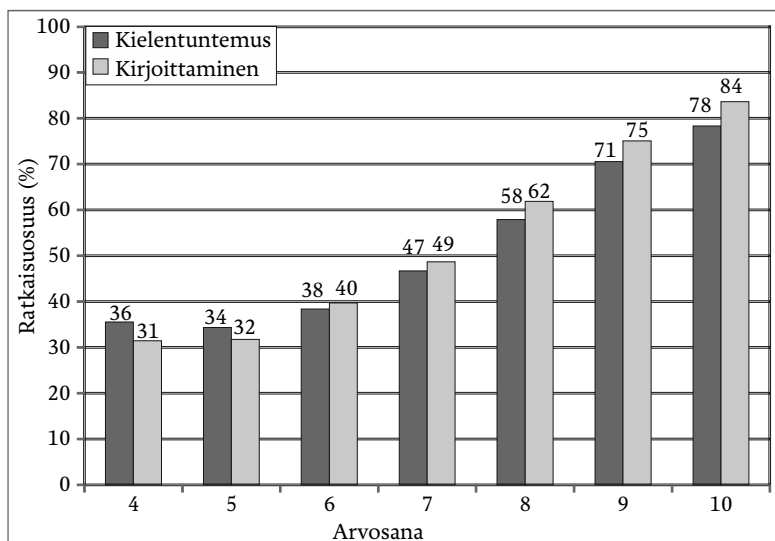


KUVIO 23. Poikien ja tyttöjen arvosanajakauma äidinkielessä ja kirjallisuudessa

Äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanalla oli luonnollisesti tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) yhteys oppimistuloksiin. Arvosanan korrelaatiokerroin sekä kielentuntemukseen että kirjoittamiseen oli 0,67 (selitysaste 45 %). Arvosanat olivat siis yleisellä tasolla kohtalaisen linjassa oppimistulosten kanssa, ja tulosta voidaan pitää hyvänä, sillä oppiaineen arviointialueitakin oli vain kaksi. Kun arvosanojen ja oppimistulosten yhteyttä tarkasteltiin koulutasolla, havaittiin, että keskimäärin samantasoisesti menestyneissä kouluissa arvosanat vaihtelivat jonkin verran koulujen välillä. Tulos on samansuuntainen kuin esimerkiksi matematiikan oppimistulosten arvioinnissa (Mattila & Rautopuro 2013).

Keskiarvoittain tarkasteltuna arvosanojen neljä, viisi ja kuusi saaneet oppilaat eivät eronneet kielentuntemuksessa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (kuvio 24). Heidän menestyksensä arvioinnissa oli tilastollisesti merkitsevästi heikompi kuin korkeampia kouluarvosanoja saaneiden. Arvosanan kymmenen oppilaiden menestys oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin alempia arvosanoja saaneiden.

Kirjoittamisessa arvosanojen neljä ja viisi oppilaiden ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä, ero korkeampia arvosanoja saaneisiin puolestaan oli. Myös kirjoittamisessa arvosanan kymmenen saaneiden oppilaiden menestys oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin alempia arvosanoja saaneiden.



KUVIO 24. Oppilaiden kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa saavuttamat ratkaisusuudet arvosanoittain

Äidinkielen arvosanan yhteys oppilaiden asenteisiin oppiainetta kohtaan oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja suuruusluokaltaan kohtalainen ($0,39 < r < 0,56$; selitysaste 15 %–31 %). Positiivisesti oppiaineeseen suhtautuvien arvosanat olivat keskimäärin paremmat kuin negatiivisesti oppiaineeseen suhtautuvien.

Poikien ja tyttöjen arvosanat ja oppimistulokset

Tyttöjen keskimääräiset ratkaisusuudet olivat arvosanoittain poikien ratkaisusuuksia korkeampia ja hajonnat suurimmaksi osaksi pienempiä (taulukko 21). Erot tyttöjen ja poikien oppimistuloksissa olivat arvosanoittain tilastollisesti merkitseviä ($0,05 < p < 0,001$) ja pääsääntöisesti suuruusluokaltaan kohtalaisia.

Tyttöjen äidinkielen ja kirjallisuuden viimeisimmän arvosanan yhteys (korrelaatio) tyttöjen kirjoittamisen kokonaistulokseen oli 0,64 (selitysaste 41 %) ja poikien vastaava oli 0,58 (selitysaste 34 %). Tyttöjen kielentuntemuksen tuloksen korrelaatio tyttöjen kielentuntemuksen kokonaistulokseen oli 0,66 (selitysaste 44 %) ja poikien vastaava oli 0,60 (selitysaste 36 %). Oppimistulosten perusteella näyttää siltä, että kielentuntemuksella ja kirjoittamisella oli tyttöjen arvosanassa suurempi painoarvo kuin poikien arvosanassa. Tulos antaa aihetta pohtia, annetaanko pojille ja tytöille edelleenkin arvosanoja samoin perustein (ks. Lappalainen 2011, 85–92).

TAULUKKO 21. Poikien ja tyttöjen oppimistulokset arvosanoittain

Arvosana	Kielentuntemus (%)				Kirjoittaminen (%)			
	Keski-arvo pojat	Keskihajonta pojat	Keski-arvo tytöt	Keskihajonta tytöt	Keski-arvo pojat	Keskihajonta pojat	Keski-arvo tytöt	Keskihajonta tytöt
4	36,3	16,7	0	0	31,7	20,7	0	0
5	32,4	11,8	43,5	13,8	29,1	17,6	44,6	17,0
6	37,8	13,2	40,7	12,2	38,3	16,7	45,3	16,0
7	45,3	14,5	49,5	14,5	45,9	16,0	54,1	15,5
8	55,9	14,7	59,8	12,8	57,3	16,8	66,2	12,8
9	68,5	12,9	71,5	11,0	70,2	15,5	77,2	13,0
10	71,1	23,9	79,8	10,3	76,9	19,0	84,9	10,8

7.2.5 Jatko-opintosuunnitelmat

Reilu puolet (55,4 %) otosoppilaista ilmoitti pyrkivänsä yhteishaussa ensisijaisesti lukioon, hieman alle puolet (43,3 %) ammatilliseen koulutukseen ja hyvin pieni osa (1,3 %) aikoi hankkia lisävalmiuksia jatko-opintoihin, mennä töihin tai pitää välivuoden. Tytöistä enemmistö (66,8 %) ja pojista alle puolet (46,2 %) pyrki lukioon. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Oppimistulosten kannalta ero lukioon suuntautuvien ja ammatillisiin opintoihin aikovien välillä on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja suuruusluokaltaankin suuri ($d = 1,3$). Kaikkien oppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli kielentuntemuksessa 56 % ja kirjoittamisessa 59 %.

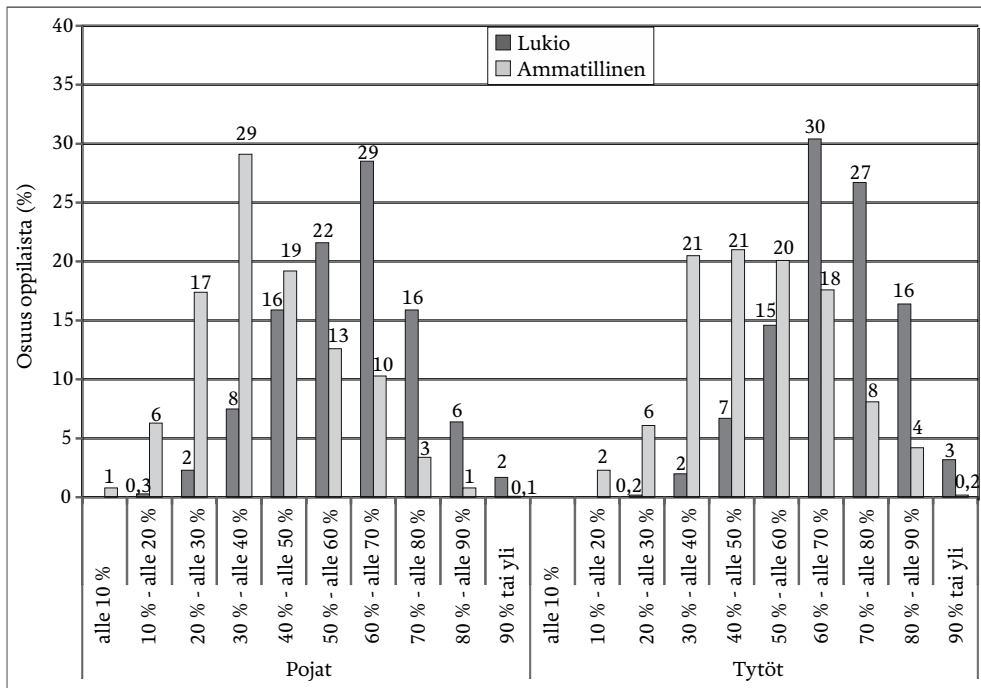
TAULUKKO 22. Lukioon tai ammatilliseen koulutukseen suuntautuminen ja oppimistulokset

Jatko-opinnot	Kielentuntemus	Kirjoittaminen
Lukio		
ratkaisuosuus keskihajonta	64,8 14,5	68,6 16,9
Ammatillinen koulutus		
ratkaisuosuus keskihajonta	44,7 16,6	47,2 19,3

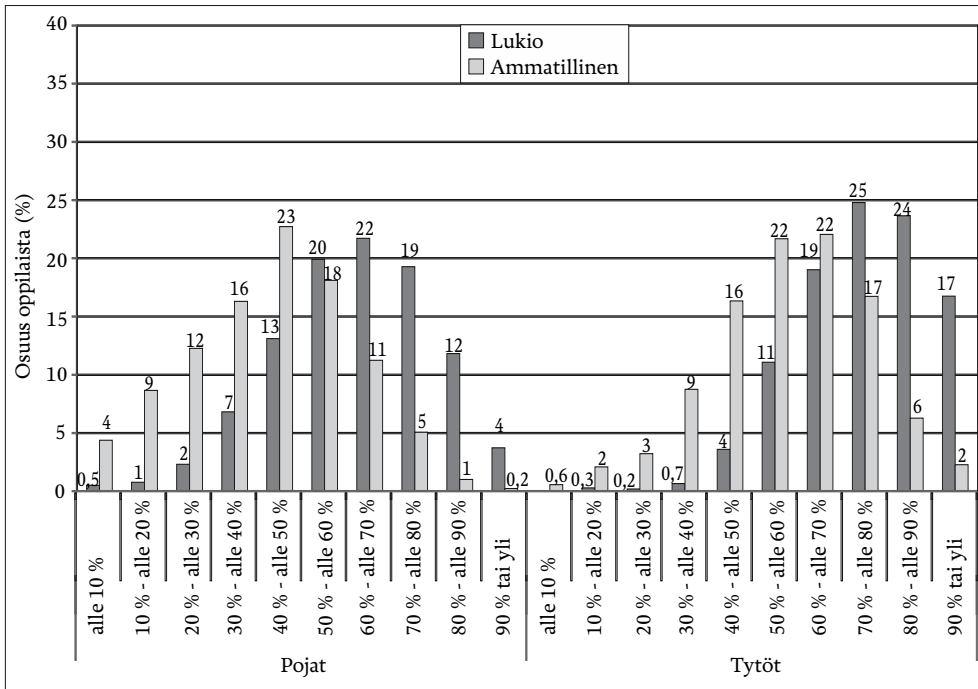
Lukioon tähtäävistä noin 15 % saavutti kielentuntemuksessa vähintään 80 %:n ratkaisuosuuden – ammatilliseen aikovista vain 2 %. Alle 20 %:n ratkaisuosuuden jäi runsas 5 % ammatilliseen aikovista, mutta vain yksi tuhannesta (0,1 %) lukioon aikovasta (2 oppilasta). Ero lukioon aikovien ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien välillä oli myös kirjoittamisessa tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Yli puolet (52,3 %) lukioon aikovista pääsi kirjoittamisessa vähintään 70 %:n ratkaisuosuuteen, ammatilliseen aikovista noin 13 %. Ammatillisiin opintoihin suuntautuneista hieman vajaa viidennes (18,2 %) jäi alle 30 %:n ratkaisuosuuteen, lukioon suuntautuvista vähemmän kuin yksi viidestäkymmenestä (1,8 %).

Myös sukupuolittain tarkasteltuna ero lukioon ja ammatilliseen aikovien välillä on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Sekä kielentuntemuksessa että kirjoittamisessa ammattioppilaitokseen ja lukioon suuntautuvien oppimistulosten ero oli merkitykseltään suuri ($1,2 < d < 1,3$) niin kokonaistuloksessa kuin sukupuoltenkin välillä. Ammatilliseen koulutukseen ja lukioon aikovien poikien kielentuntemuksen ja kirjoittamisen ratkaisuosuuksista muodostuvat omat huippunsa ratkaisuosuuksien keskiarvon alemmalle ja ylemmälle puolelle (kuviot 25 ja 26). Kielentuntemuksessa ammatillisen koulutukseen aikovien huippukohta sijoittuu heikon osaamisen puolelle (30–alle 40 %:n ratkaisuosuuteen), ja noin puolet (53,1 %) ammatillisen aikovista pojista jäikin kielentuntemuksen tuloksissa heikkoon osaamistasoon – tytöistä 29 %. Lukioon pyrkivistä tytöistä taas 46 % ylsi kielentuntemuksessa selkeästi hyvään osaamiseen. Lukioon pyrkivistä pojista 24 %, ammatilliseen koulutukseen aikovista tytöistä 15 % ja pojista 4 % saavutti saman eli vähintään 70 %:n ratkaisuosuuden.

Lukioon suuntaavista tytöistä noin kaksi kolmesta (65,2 %) saavutti kirjoittamisessa vähintään 70 %:n ratkaisuosuuden – pojista 35 % (kuvio 26). Ammatilliseen koulutukseen suuntaavista tytöistä neljäsosa saavutti saman osaamistason ja pojista 6 %. Ammatillisiin opintoihin suuntaavista pojista useampi kuin joka kolmas (41,4 %) jäi alle 40 %:n ratkaisuosuuden, tytöistä 15 %, mutta lukioon suuntaavista pojista vain 10 % ja tytöistä 2 %.

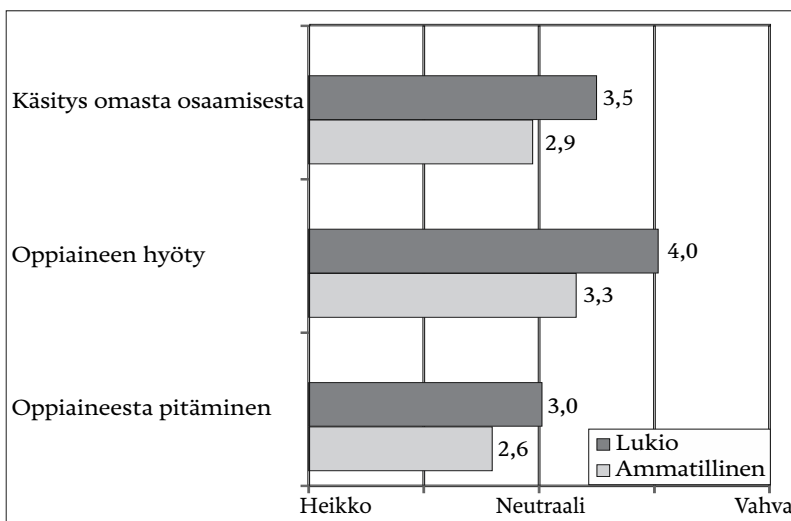


KUVIO 25. Lukioon tai ammatilliseen koulutukseen suuntautuminen, sukupuoli ja kielentuntemuksen oppimistulokset



KUVIO 26. Lukioon tai ammatilliseen koulutukseen suuntautuminen, sukupuoli ja kirjoittamisen oppimistulokset

Ero lukioon aikovien ja ammatilliseen koulutukseen suuntaavien välillä oli tilastollisesti merkitsevä myös asenteissa oppiainetta kohtaan jokaisessa ulottuvuudessa (kuvio 27). Ero käsityksessä omasta osaamisesta oli suuri ($d = 0,83$), muissa ulottuvuuksissa kohtalaisen suuri. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat luottivat siis omaan äidinkielen ja kirjallisuuden osaamiseensa lukioon pyrkiviä vähemmän eivätkä kokeneet oppiainetta yhtä hyödylliseksi.



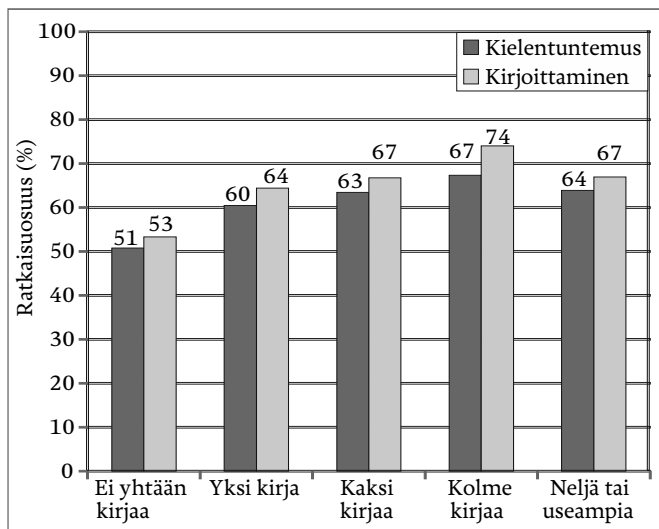
KUVIO 27. Jatko-opintosuunnitelmat ja asenteet oppiainetta kohtaan

7.2.6 Harrastuneisuus: kirjojen lukeminen ja kirjoittaminen vapaa-aikana

Kirjojen lukeminen

Oppilailta kysyttiin myös vapaa-ajan luku- ja kirjoitusharrastuksesta. Yli puolet oppilaista (54,7 %) ei lukenut kuukausittain vapaa-aikanaan mitään muita kirjoja oppikirjojen lisäksi. Keskimäärin yhden kirjan luki hieman runsas neljännes (27,9 %), kaksi kirjaa noin 9 %, kolme kirjaa noin 4 % ja vähintään neljä kirjaa noin 5 % oppilaista. Tyttöjen ja poikien lukuharrastuksen erot syntyivät lähinnä ääripäissä: Tytöistä 40 % ja pojista 70 % oli sellaisia oppilaita, jotka eivät ilmoituksensa mukaan lukeneet kuukausittain vapaa-aikana yhtään kirjaa (muita kuin oppikirjoja). Toisaalta 3 % pojista ja 11 % tytöistä kertoi lukevansa kolme kirjaa tai vähintään neljä kirjaa kuukaudessa. Lukuharrastus perinteisessä mielessä näyttää vähentyneen kymmenen ja neljän vuoden takaiseen tasoon verrattuna (Lappalainen 2006, 33; 2011, 29⁷). Koulujen välisen vaihtelun osuus oppilaiden vapaa-ajan lukuharrastukseen liittyvien vastausten vaihtelusta oli vain noin 1 %, mikä tarkoittaa sitä, että koulut olivat homogeenisiä vapaa-ajan lukemisen kannalta ja että kysytyyn lainen lukeminen oli lähes yksinomaan yksilöllinen, koulun vaikutuspiiriin kuulumaton harrastus. Vuonna 2010 osuus oli 4 % (Lappalainen 2011, 29). Silloin luettiin enemmän kirjoja ja koulujen tulokset olivat hieman heterogeenisempia.

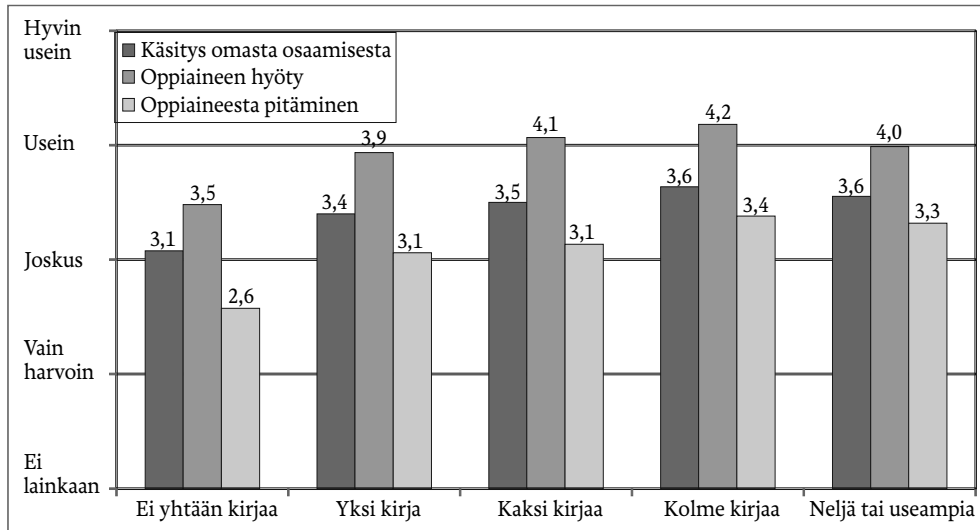
Kirjojen lukemisella tai oikeammin lukemattomuudella on selkeä yhteys ($p < 0,001$) oppimistuloksiin (kuvio 28). Niiden oppilaiden oppimistulokset, jotka eivät kertomansa mukaan lukeneet ainuttakaan kirjaa kuukaudessa, olivat tilastollisesti merkitsevästi heikompia kuin muiden. Tämä ero oli kohtalainen ($\eta^2 = 0,10$). Edes yhden kirjan lukevien ratkaisuosuus kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa oli keskimäärin 10 prosenttiyksikköä korkeampi kirjoja lukemattomiin verrattuna. Ne oppilaat, jotka kertoivat lukevansa kirjoja, eivät eronneet oppimistuloksissa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Toisaalta himolukijat menestyivät arviointitehtävissä samantasoisesti kuin kahdessa kirjassa pitäytyvät: onko liika jo liikaa?



KUVIO 28. Lukuharrastus ja oppimistulokset

7 Vuonna 2005 järjestetyssä arvioinnissa tytöistä 17 % ja pojista 55 % ja vuoden 2010 arvioinnissa tytöistä 30 % ja pojista 61 % oli sellaisia oppilaita, jotka eivät ilmoituksensa mukaan lukeneet kuukausittain vapaa-aikana yhtään kirjaa.

Kirjojen lukeminen (tai paremminkin lukemattomuus) näkyi samalla tavoin asenteissa ($p < 0,001$) ja oppimistuloksissa: lainkaan kirjoja lukemattomat erosivat kaikissa asenneulottuvuuksissa tilastollisesti merkitsevästi muista ja ero oli suuruusluokaltaan kohtalainen ($0,06 < \eta^2 = 0,09$). Ne oppilaat, jotka lukivat kirjoja, eivät eronneet asenteiltaan tilastollisesti merkitsevästi toisistaan.

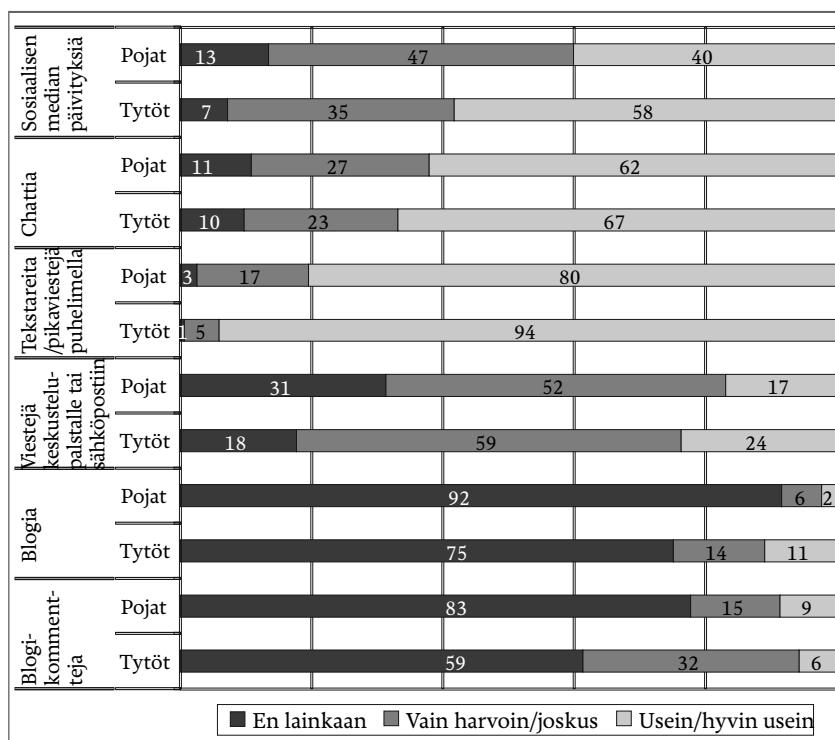


KUVIO 29. Kirjojen lukeminen ja asenteet oppiainetta kohtaan

Kirjoittaminen

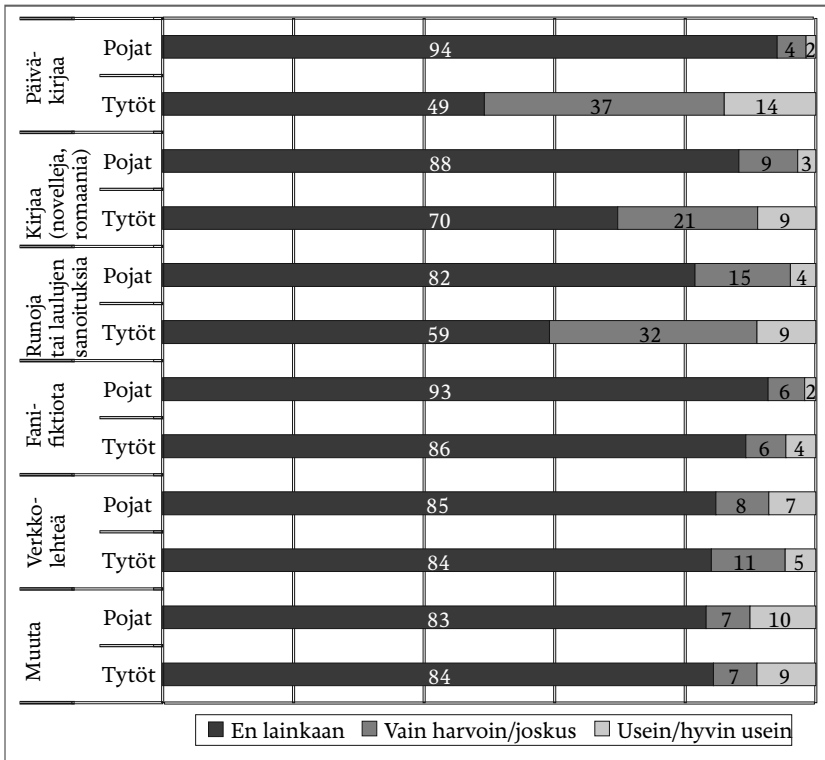
Taustakyselyssä tiedusteltiin myös vapaa-ajan kirjoittamisesta. Vastausvaihtoehdot olivat *en lainkaan – vain harvoin – joskus – usein – hyvin usein*. Tiedon tiivistämiseksi viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen, jolloin luokat *vain harvoin* ja *joskus* yhdistettiin yhdeksi luokaksi, kuten myös *usein* ja *hyvin usein*. Tekstilajien vaihtoehdoissa painoutuivat henkilökohtaiset, pääosin sosiaalisen median tekstit, joita oppilaat myös kirjoittivat eniten, kuten aiemminkin on havaittu (Luukka ym. 2008, 192–195).

Kuvioon 30 on koottu henkilökohtaiset tai henkilökohtaista näkökulmaa painottavat suomeksi kirjoitetut uusmediatekstilajit. Pojat ja tytöt kirjoittivat kysytyistä tekstilajeista useimmiten lyhyitä yksityisiä viestejä: Pojista 80 % ja tytöistä 94 % kertoi kirjoittavansa teksti- tai pikaviestejä puhelimella vähintäänkin usein. Tytöt ja pojat chattailivat lähes samalla tavalla: tytöistä noin 67 % ja pojista noin 62 % kirjoitti chattia vähintäänkin usein. Vaikka sosiaalisen median päivittäminen oli yleistä, se kuului kuitenkin enemmän tyttöjen arkeen: tytöistä noin 58 % ja pojista noin 40 % kirjoitti päivityksiä vähintään usein. Blogin ja blogikommenttien kirjoittamisen taas voi sanoa olevan harvojen, voittopuolisesti tyttöjen harrastus.



KUVIO 30. Tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kirjoittaminen suomeksi (%): henkilökohtaiset tai henkilökohtaista näkökulmaa painottavat uusmediatekstilajit

Oppilailta kysyttiin myös pidempien kaunokirjallisten ja asiatekstien sekä päiväkirjan kirjoittamisesta (kuvio 31). Tytöt osoittautuivat poikia ahkerammiksi kirjoittajiksi. Kaunokirjallisia tekstejä – kirjaa (novelleja tai romaania) tai runoja tai laulujen sanoituksia – kertoi kirjoittavansa *usein tai hyvin usein* vain harva oppilas, lähinnä tyttö (n. 9 %). Kuitenkin tytöistä noin 32 % ja pojista 15 % kertoi kirjoittavansa runoja tai laulujen sanoituksia *harvoin tai joskus*. Päiväkirjan säännöllinen kirjoittaminen liittyi joidenkin tyttöjen (*usein tai hyvin usein* 14,0 %) ja verkkolehden kirjoittaminen joidenkin poikien arkeen (*usein tai hyvin usein* 7,2 %). Fanifiktio kirjoittaminen oli harvojen harrastus. Vieraalla kielellä kirjoittaminen myötäili suomen kielellä kirjoittamisen tuloksia, joskin muulla kielellä kirjoittaminen oli suomen kieltä vähäisempää (liite 7, kuvat 51 ja 52). Päiväkirjaa ei kuitenkaan kirjoitettu muulla kielellä, mutta tytöt kirjoittivat kuitenkin runoja tai laulujen sanoituksia muullakin kielellä.



KUVIO 31. Tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kirjoittaminen suomeksi (%): pidemmät kaunokirjalliset ja asiatekstit sekä päiväkirja

Nähtävästi kyselyn tekstilajit osuivat hitusen paremmin tyttöjen kuin poikien kirjoittamiskäytäntöihin, sillä pojista noin 10 % ja tytöistä 9 % kertoi kirjoittavansa vapaa-aikanaan *usein tai hyvin usein* jotain muuta kuin kyselyssä ehdotettuja tekstilajeja. Pojista 117 ja tytöistä 74 myös avasi muuta kirjoittamistaan. Poikien vastauksissa erottuivat yli 20 maininnalla peleihin liittyvät tekstit, kommentit ja YouTube-tekstit, tytöillä taas yli kymmenellä maininnalla tarinat ja kirjeet. Pelaamiseen liittyvää kirjoittamista oli esimerkiksi erilaisten (rooli)pelien kirjoittaminen tai erilaisissa (rooli)peleissä kirjoittaminen, kuten ohjeet, koodit, suunnittelu ja vuorovaikutus toisten pelaajien kanssa.

Vieraalla kielellä kirjoittamista avasi 95 poikaa ja 57 tyttöä. Pojilla erottui selkeimmin peleihin liittyvä kirjoittaminen (28 mainintaa), mutta myös kommentointi ja YouTube-tekstit (molempia 18 mainintaa). Tyttöjen maininnat hajaantuivat kahteenkymmeneen erilaiseen tekstilajiin, joista eniten mainintoja (7 mainintaa) saivat peleihin liittyvä kirjoittaminen sekä kirjeet.

Oppilaiden suomenkielisestä vapaa-ajan kirjoittamisen kysymyksistä muodostettiin faktorianalyysin avulla vapaa-ajan kirjoittamisen muotoja kuvaavat keskiarvomuuttujat, jotka nimettiin seuraavasti: Viestittely, Muu henkilökohtaista näkökulmaa painottava kirjoittaminen sekä Pidemmät tekstit (taulukko 23). Viestittely hallitsi oppilaiden vapaa-ajan kirjoittamista (keskiarvo 3,9 = *usein*), mutta Muu henkilökohtaista näkökulmaa painottava kirjoittaminen (keskiarvo 1,7 = *vain harvoin*) ja Pidempien tekstien kirjoittaminen (keskiarvo 1,4 = *hyvin vähän*) oli vähäistä.

TAULUKKO 23. Oppilaiden vapaa-ajan kirjoittamisen muodot

Henkilökohtaista näkökulmaa painottava kirjoittaminen	Viestittely	Pidemmät tekstit
Blogikommentteja suomeksi Blogia suomeksi Päiväkirjaa suomeksi Keskustelupalstalle tai sähköpostiin suomeksi	Chattia suomeksi Somen päivityksiä suomeksi Tekstareita suomeksi	Verkkolehteä suomeksi Fanifiktiota suomeksi Runoja tai laulujen sanoituksia suomeksi Kirjaa suomeksi
$\alpha = 0,71$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,39	$\alpha = 0,61$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,36	$\alpha = 0,68$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,36

Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) kaikissa kirjoittamisen muodoissa. Viestittelyn ja pidempien tekstien kirjoittamisessa ero oli merkitykseltään pieni ($0,3 < d < 0,4$) ja henkilökohtaista näkökulmaa painottavassa kirjoittamisessa kohtalaisen suuri (keskiarvo tytöt 2,0, pojat 1,5; $d = 0,68$).

Kirjoittamisen muotojen yhteydet oppimistuloksiin ovat todella pieniä, lähes olemattomia: kysytyjen tekstien vapaa-ajan kirjoittamisella ei siis havaittu yhteyttä kielentuntemuksen eikä kirjoittamisen oppimistuloksiin.

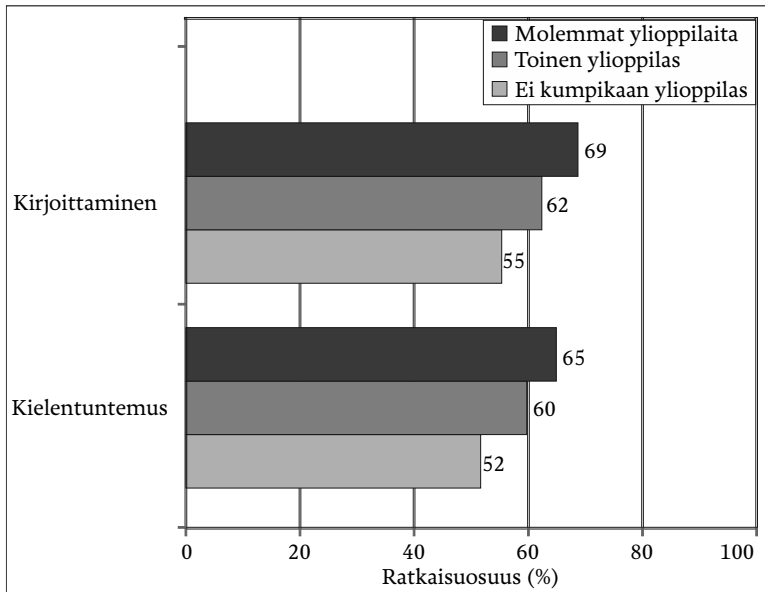
7.3 Vanhemmat

7.3.1 Koulutustausta

Äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnin yhteydessä oppilailta tiedusteltiin vanhempien koulutustaustaa (*onko äitisi ylioppilas, onko isäsi ylioppilas*). Vanhempien koulutustaustan on todettu olevan yhteydessä oppilaiden keskimääräiseen menestymiseen oppimistulosten arvioinneissa, kuten myös heidän kouluarvosanoihinsa ja asenteisiinsa (Kärnä ym. 2012, 143–144; Quakrim-Soivio & Kuusela, 116–124; Summanen 2014, 107–110). Arviointiin osallistuneista oppilaista noin 43 %:lla oli kertomansa mukaan ylioppilastaustainen äiti ja noin 25 %:lla oli ylioppilastaustainen isä.

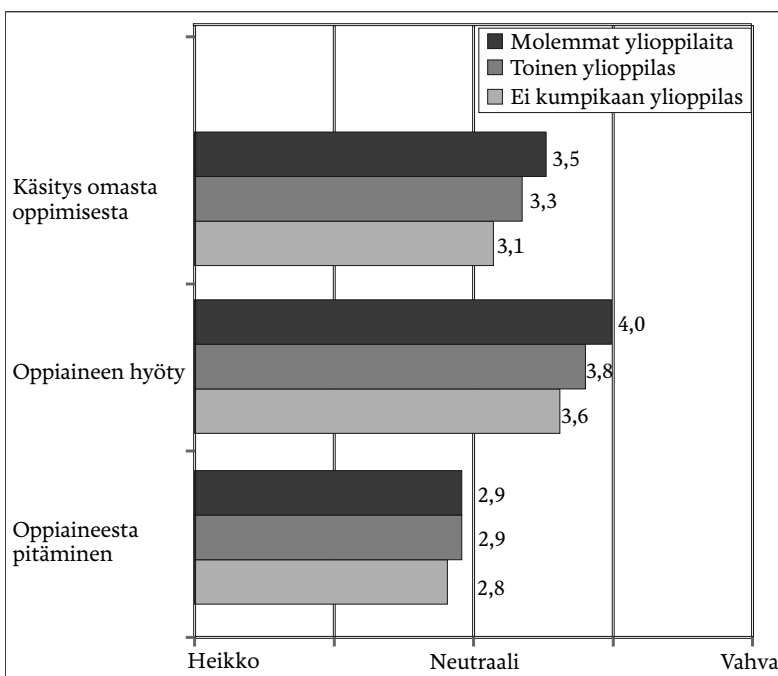
Tilastollisia analyyseja varten muodostettiin vanhempien koulutustaustasta yhteinen muuttujan mukaan, ovatko molemmat vanhemmat ylioppilaita, onko toinen vanhemmista ylioppilas tai ei kumpikaan vanhemmista. Yhdistetty muuttuja jakautui siten, että hieman yli kolmanneksen (37,1 %) arviointiin osallistuneiden oppilaiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, vajaan kolmanneksen (31,7 %) toinen vanhemmista oli ylioppilas ja vajaan viidenneksen (18,4 %) molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita. Oppilaista 13 % ei tiennyt vanhempiensa ylioppilastaustaa, joten heitä ei voitu ottaa mukaan vanhempien koulutustaustan ja esimerkiksi arvioinnissa menestymisen tai oppiaineeseen asennoitumisen yhteyksien tarkasteluun.

Jos molemmat vanhemmat olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon, oppilaiden keskimääräinen ratkaisusuosuus kielentuntemuksen tehtävissä oli 65 % (keskihajonta 16,9 prosenttiyksikköä) ja kirjoittamistehtävissä 69 % (kuvio 32). Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, kielentuntemuksen keskimääräinen ratkaisusuosuus oli 13 prosenttiyksikköä alempi ja kirjoittamisen 14 prosenttiyksikköä alempi. Mitä koulutetumpia vanhemmat olivat, sitä paremmin oppilaat menestyivät arvioinnissa. Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) ja suuruusluokaltaan kohtalaisia ($0,06 < \eta^2 = 0,09$).



KUVIO 32. Oppilaiden menestyminen arvioinnissa vanhempien koulutustaustan mukaan

Vanhempien koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä ($0,05 < p < 0,001$) yhteys oppilaan asenteisiin oppiainetta kohtaan (kuvio 33). Selkeimmin yhteys oli havaittavissa oppiaineen hyödylliseksi kokemisessa. Yleinen suunta oli se, että mitä koulutetumpia vanhemmat olivat, sitä positiivisempia olivat asenteet, vaikkakin käytännön merkitykseltään erot olivat pieniä ($0,01 < \eta^2 = 0,04$).



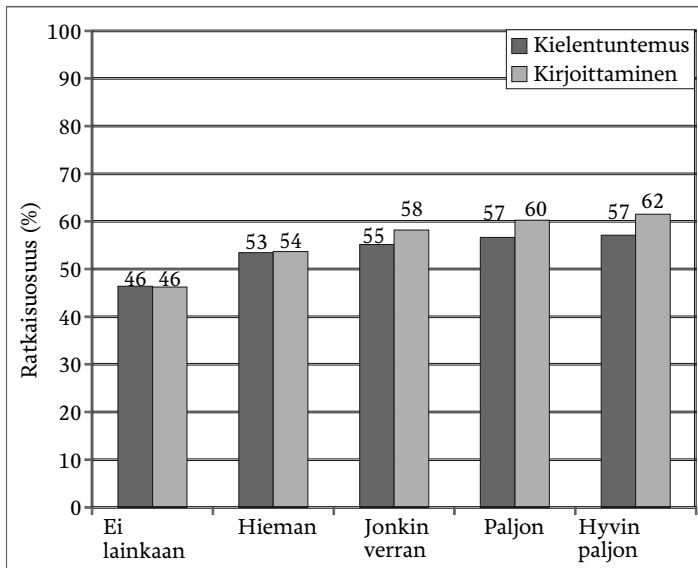
KUVIO 33. Vanhempien koulutustausta ja oppilaiden asenteet oppiainetta kohtaan

7.3.2 Kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan

Oppilailta kysyttiin myös vanhempien kiinnostusta koulutyötä kohtaan. Poikien ja tyttöjen vastaukset eivät juurikaan eronneet toisistaan: Tytöistä ja pojista noin 55 % koki, että vanhemmat olivat *paljon* tai *hyvin paljon* kiinnostuneita heidän koulutyöstään, *jonkin verran* taas vastasi tytöistä 37 ja pojista 36 %. Tytöistä noin 7 % ja pojista noin 8 % koki, että vanhemmat olivat *hieman* kiinnostuneita koulutyöstä, vaihtoehdon *eivät lainkaan* valitsi 0,9 % tytöistä ja 0,6 % pojista.

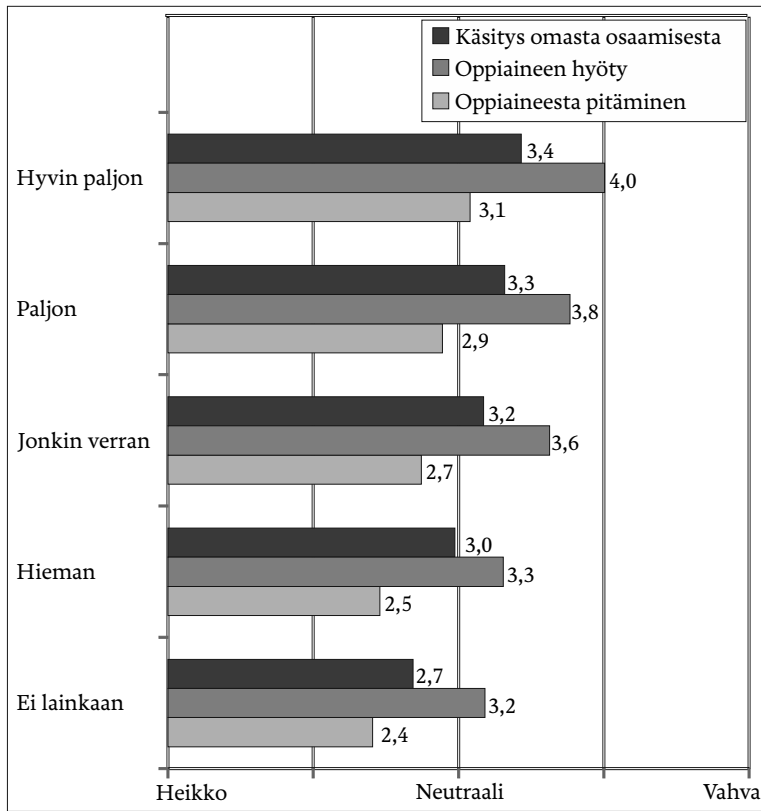
Vanhempien kiinnostuksella oppilaan koulutyötä kohtaan oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) yhteys oppimistuloksiin. Kielentuntemuksessa yhteys näkyy siten, että ne oppilaat, joiden vanhemmat *eivät* olleet *lainkaan* kiinnostuneita lapsensa koulutyöstä, saivat tilastollisesti merkitsevästi heikompia tuloksia kuin ne oppilaat, joiden vanhemmat olivat joko *paljon* tai *hyvin paljon* kiinnostuneita koulutyöstä (kuvio 34).

Kirjoittamisessa ne oppilaat, joiden vanhemmat *eivät* oppilaan mielestä olleet *lainkaan* kiinnostuneita koulutyöstä tai kiinnostusta oli vain *vähän*, saivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,001$) heikompia tuloksia kuin muut. Niiden oppilaiden tulokset, joiden vanhemmilla oli oppilaan mielestä *paljon* tai *hyvin paljon* kiinnostusta koulutyöhön, eivät eronneet merkitsevästi toisistaan, mutta olivat merkitsevästi paremmat kuin muiden ryhmien. Käytännön merkitykseltään erot olivat pieniä ($\eta^2 = 0,10$).



KUVIO 34. Vanhempien kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan ja oppilaan menestyminen arvioinnissa

Vanhempien kiinnostus koulutyöhön ja oppilaiden asenteet oppiainetta kohtaan olivat myös tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,001$) yhteydessä (kuvio 35). Niiden oppilaiden asenteet äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan, joiden vanhemmat olivat *hyvin paljon* kiinnostuneista koulutyöstä, olivat tilastollisesti merkitsevästi positiivisemmat kuin muiden. Asennemuuttujiin kuuluivat käsitykset omasta osaamisesta ja oppiaineen hyödyllisyydestä ja oppiaineesta pitäminen. Erot olivat kuitenkin merkitykseltään pieniä ($0,03 < \eta^2 < 0,04$).



KUVIO 35. Vanhempien kiinnostus koulutyötä kohtaan ja oppilaan asenteet oppiainetta kohtaan

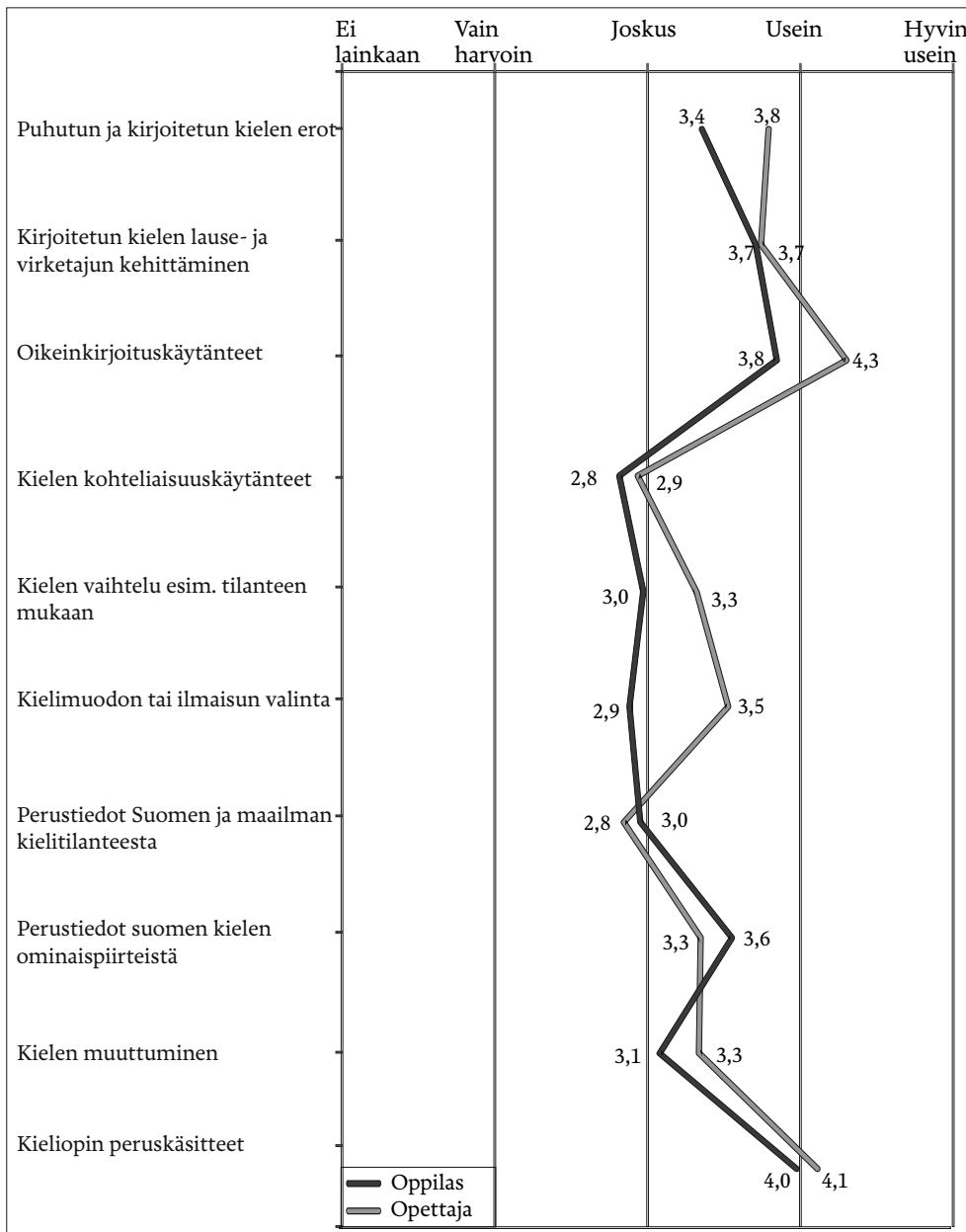
7.4 Opettajat, oppilaat ja kielentuntemuksen sekä kirjoittamisen opetus ja opiskelu

7.4.1 Kielentuntemuksen opiskelu

Opettajilta kysyttiin myös heidän tavastaan jäsentää kielentuntemuksen opetusta. Yli puolet – 60 % – opettajista sanoi opettavansa kielentuntemusta limittyneenä eri sisältöjen opiskeluun ja 40 % omana osa-alueenaan.

Opettajat ja oppilaat ottivat kantaa siihen, miten usein yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on käsitelty sellaisia opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) mainittuja kielentuntemuksen sisältöjä, jotka olivat esillä arvioinnissa tai joita yleensä käsitellään yläluokkien lopussa. Vaihtoehdot olivat 1 = *ei lainkaan*, 2 = *vain harvoin*, 3 = *joskus*, 4 = *usein*, 5 = *hyvin usein*. Oppilaiden ja opettajien näkemys oli lähes samanlainen kieliopin peruskäsitteiden, kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittämisen, kielen kohteliaisuuskäytänteiden sekä Suomen ja maailman kielitilanteen perustietojen opiskelusta (kuvio 36). Yläluokilla oli sekä opettajien että oppilaiden mielestä opiskeltu keskimäärin *usein* kieliopin peruskäsitteitä, oikeinkirjoituskäytänteitä sekä kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittämistä ja *joskus* kielen kohteliaisuuskäytänteitä sekä perustietoja Suomen ja maailman kielitilanteesta.

Opettajien keskimääräisen näkemyksen mukaan useimmin esillä ollut aihepiiri oli oikeinkirjoituskäytänteet (keskiarvo 4,3), oppilaiden näkemyksen mukaan taas kieliopin peruskäsitteet. Opettajien näkemys poikkesi oppilaiden näkemyksestä eniten kielimuodon tai ilmaisun valinnan kohdalla (ero 0,6 yksikköä asteikolla 1–5).

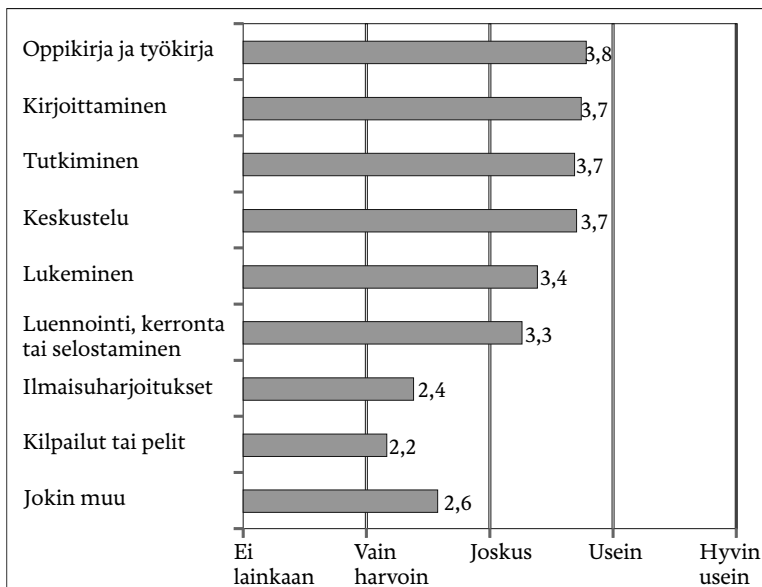


KUVIO 36. Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä kielentunemuksen sisältöjen opiskelusta yläkoulun aikana

Työskentelytavat

Opettajilta kysyttiin myös, miten he opettavat oppimistulosten arvioinnin kohteena olevia kielen-tuntemuksen sisältöjä, jotka yhdisteltiin kysymyksiin seuraavasti: 1) kirjoitetun kielen lause- ja vir-ketajun kehittäminen, oikeinkirjoitus, 2) kieliopin perusasioiden tuntemus, kieliopin peruskäsitteet, 3) tilannevaihtelu: kielimuodon valinta, vastaanottajan ja tilanteen muu huomioon ottaminen, 4) puhutun ja kirjoitetun kielen erot ja 5) tekstilajit. Tarjotut työskentelytavat näkyvät kuviosta 37. Opettajat vastasivat kysymyksiin asteikolla 1 = *en lainkaan*, 2 = *vain harvoin*, 3 = *joskus*, 4 = *usein*, 5 = *hyvin usein*.

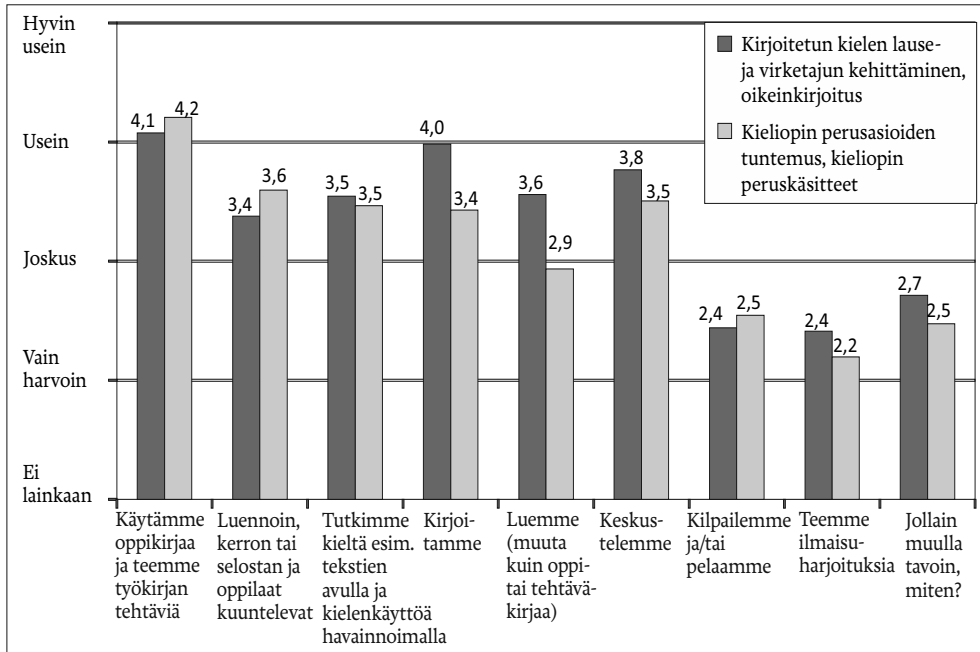
Kuviosta 37 on nähtävissä, että yleisin kielen-tuntemuksen työskentelytapa oli oppikirjan käyttäminen ja työkirjan tehtävien tekeminen, mitä opetustapaa opettajat käyttivät keskimäärin *usein* (keskiar-vo 3,8). Lähes yhtä yleistä oli keskusteleminen, kirjoittaminen ja kielen tutkiminen esimerkiksi tekstien avulla ja kielenkäyttöä havainnoimalla (keskiarvo 3,7). Kielen-tuntemuksen opetuksessa myös ainakin *joskus* luettiin muuta kuin oppi- tai tehtäväkirjaa ja opettaja luennoi, kertoi tai selosti ja oppilaat kuuntelivat, tekivät muistiinpanoja tai vastasivat kysymyksiin. Keskimäärin *vain harvoin* opiskeltiin kielen-tuntemusta toiminnallisesti ilmaisuharjoitusten avulla saati pelaten tai kilpaillen. Opetuskäytänteistä kielen tutkimisella oli pieni positiivinen yhteys sekä kielen-tuntemuksen että kirjoittamisen tuloksiin ($r = 0,25$, selitysaste n. 6 %). Toisaalta sellaisilla interventioilla, joilla on varsin pieni efektin koko, voi olla merkittäviä koulutuksellisia vaikutuksia (mm. Coe 2002).



KUVIO 37. Opettajien käyttämät opetusmenetelmät kielen-tuntemuksen sisältöjen opettamisessa

Työskentelytavat eri sisältöjen opetuksessa

Työskentelytavat vaihtelivat eri sisältöalueiden opetuksessa. Kuviossa 38 ovat opettajien ja oppilaiden näkemysten mukaan useimmiten esillä olleet kielentuntemuksen sisällöt. Muista sisällöistä kerrotaan yleisemmällä tasolla.



KUVIO 38. Opettajien käyttämät opetusmenetelmät joidenkin kielentuntemuksen sisältöjen opettamisessa

Kieliopin perusasioiden tuntemusta ja peruskäsitteitä opetettiin opettajien mukaan muita osa-alueita enemmän oppikirjan ja työkirjan avulla sekä opettajan luennointia, kerrontaa tai selostusta kuunnellen (vrt. kuvio 37). Vaikka opetuksessa korostuivat opettajakeskeiset menetelmät, opettajat kertoivat käyttävänsä myös näiden sisältöjen opettamisessa muitakin opetusmenetelmiä ja -tapoja. Niitä olivat eritoten harjoitusten tekeminen oppimisympäristöissä, mutta myös mm. (yhteis)toiminnalliset menetelmät, pari- tai ryhmätyö, opettajan omat materiaalit, oppilaiden toimiminen opettajina, projektit ja portfoliot, pelien tekeminen, ongelmanratkaisumenetelmät ja esiintymisharjoitukset, videoiden ja elokuvien katsominen.

Kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittämisen ja oikeinkirjoituksen opetuksessa painottuivat oppikirjan ja työkirjan käyttö, kirjoittaminen, lukeminen ja keskustelu. Tekstilajien opetuksessa taas korostuivat opettajien mukaan muita osa-alueita enemmän lukeminen, kirjoittaminen ja kielen tutkiminen.

Tilannevaihtelun ja puhutun ja kirjoitetun kielen erojen tarkastelussa käytettiin ilmaisuharjoituksia keskimääräistä enemmän ja oppikirjan käyttö sekä luennointi oli keskimääräistä hieman vähäisempää.

7.4.2 Kirjoittamisen opiskelu

Opettajilta ja oppilailta tiedusteltiin myös yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoittamisen opiskelun sisällöistä ja työskentelytavoista. Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1 = *ei lainkaan*, 2 = *vain harvoin*, 3 = *joskus*, 4 = *usein*, 5 = *hyvin usein*.

Sekä opettajien että oppilaiden keskimääräisen näkemyksen mukaan yläkoulun aikana oppilaat olivat saaneet opettajalta *usein* numeroarvion valmiista teksteistään ja kirjoittaneet tekstejä yksin – jälkimmäistä tosin oppilaiden mielestä hieman opettajien arviota harvemmin (kuvio 39). Kirjoittaminen oli siis nähty lähinnä yksilön taitona, jota opettaja arvioi tuotoksen perusteella.

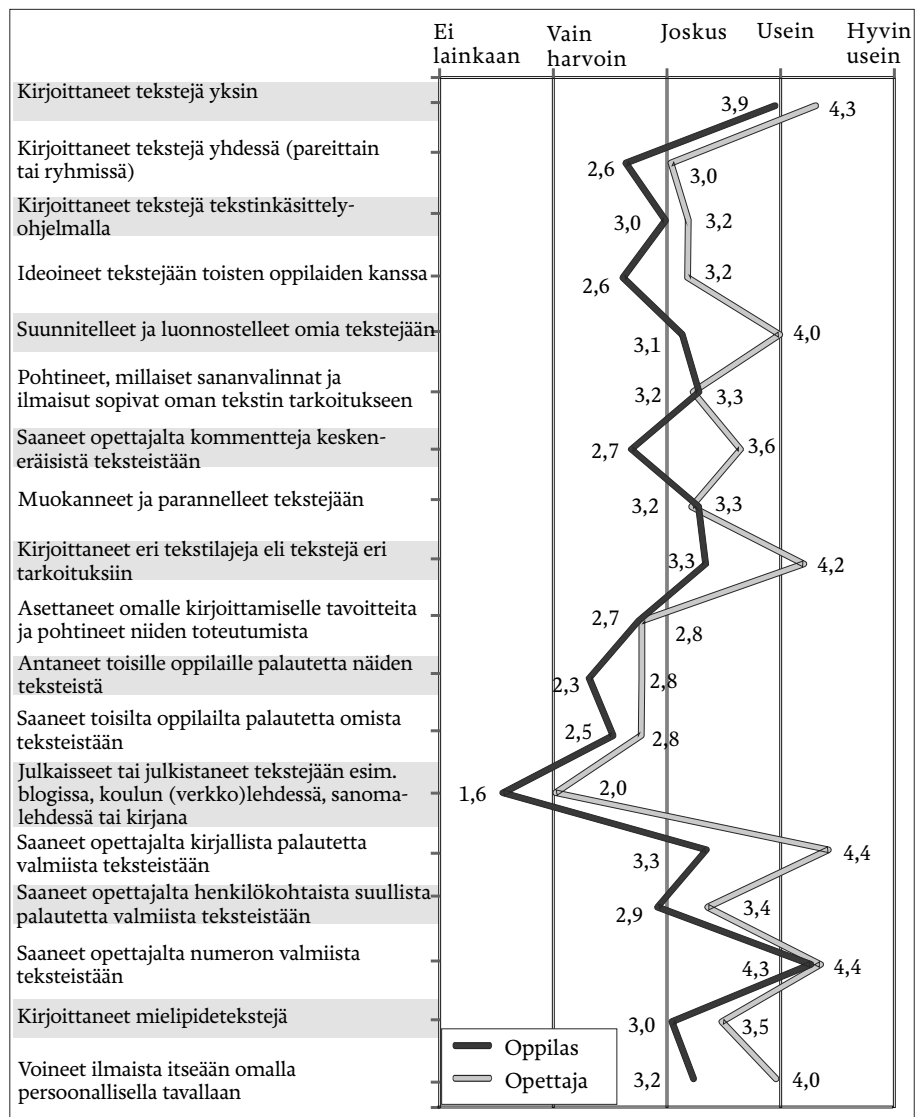
Näkemykset olivat melkoisen yhteneväiset myös siinä, että oppilaat ovat kirjoittaneet tekstejä tekstinkäsittelyohjelmalla keskimäärin *joskus* ja että prosessikirjoittamisen seuraavat käytänteet ovat olleet käytössä keskimäärin *joskus*: oppilaat ovat pohtineet, millaiset sananvalinnat ja ilmaisut sopivat oman tekstin tarkoitukseen, muokanneet tekstiensä sisältöä, rakennetta ja kieltä saamansa palautteen pohjalta sekä asettaneet omalle kirjoittamiselle tavoitteita ja pohtineet niiden toteutumista.

Kouluissa oli ollut käytössä myös muita oppilaskeskeisiä, kirjoitusprosessia suosivia ja joustavia menetelmiä: Oppilaat olivat *joskus* ideoineet tekstejään toisten oppilaiden kanssa ja saaneet toisilta oppilailta palautetta omista teksteistään. He olivat myös *joskus* kirjoittaneet tekstejä yhdessä (pareittain tai ryhmässä).

Palautteenantoon liittyivät suurimmat keskimääräiset eroavuudet: Oppilaat kokivat saaneensa opettajalta *joskus* kommentteja keskeneräisistä tekstiversioista, vaikka opettajat kokivat kommentoineensa tekstiversioita *usein*. Lisäksi oppilaat kertoivat saaneensa opettajalta keskimäärin sekä toisilta oppilailta saadun tekstipalautteen *joskus* opettajalta kirjallista palautetta valmiista teksteistään, vaikka opettajat kokivat sen olevan numeroarvioinnin rinnalla keskimäärin yleisin kirjoittamisen opetuksen käytänne. Toisaalta valmiista teksteistä saadusta henkilökohtaisen suullisen palautteen sekä toisilta oppilaita saadun palautteen määrästä oppilaat ja opettajat olivat lähes samaa mieltä: molempia oppilaat olivat saaneet *joskus*.

Oppilaiden ja opettajien näkemysten keskiarvot erosivat myös tekstin suunnittelun ja luonnostelun sekä eri tekstilajien kirjoittamisen useudessa ja mahdollisuudessa ilmaista itseään kirjoitustehtävissä omalla persoonallisella tavalla: opettajista nämä työskentelytavat olivat käytössä keskimäärin *usein*, oppilaista *joskus*.

Kysytyistä käytänteistä harvinaisin oli tekstien julkaisu tai julkistaminen esimerkiksi blogissa, koulun (verkko)lehdessä, sanomalehdessä tai kirjana.



KUVIO 39. Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä kirjoittamisen opiskelun sisällöistä ja työskentelytavoista

Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun työskentelytavat tiivistettiin faktorianalyysin avulla keskiarvomuuttujiksi ($0,55 < \alpha < 0,77$, osioiden keskimääräiset korrelaatiot $0,26-0,38$), jotka nimettiin seuraavasti: Yhdessä kirjoittaminen (kirjoittanut tekstejä yhdessä [parin kanssa tai ryhmässä] ja ideoinut tekstejä toisten kanssa), Vuorovaikutteinen kirjoittaminen (esim. saanut kommentteja keskeneräisistä teksteistä, ideoinut tekstejä toisten kanssa), Prosessikirjoittaminen (esim. suunnitellut ja luonnostellut omia tekstejä, asettanut omalle kirjoittamiselle tavoitteita ja pohtinut niiden toteutumista), Palautteen antaminen ja saaminen, Yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi sekä Tekstilajit. Tekstien kirjoittaminen tekstinkäsittelyohjelmalla ja Mahdollisuus ilmaista itseä omalla persoonallisella tavalla jäivät omiksi luokikseen.

Taulukossa 24 näkyvät opettajien ja oppilaiden keskimääräiset käsitykset aiemmin kuvatulla asteikolla 1–5. Opettajien ja oppilaiden käsitykset yhtenevät ulottuvuudessa Yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi sekä käsityksessä tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoittamisessa. Käsitykset poikkeavat eniten Mahdollisuudessa ilmaista itseään omalla persoonallisella tavalla, mikä toteutuu opettajien mielestä opiskelussa *usein*, oppilaista vain *joskus*, mutta myös Palautteen antamisessa ja saamisessa.

TAULUKKO 24. Kirjoittamisen opetuksen käytänteet opettajien ja oppilaiden käsitysten mukaan

	Yhdessä kirjoittaminen	Vuorovai- kutteen kirjoitta- minen	Prosessi- kirjoitta- minen	Palautteen antaminen ja saaminen	Yksin kirjoitta- minen ja numero- arviointi	Teksti- lajit	Tekstien kirjoit- taminen tekstin- käsittely- ohjelmalla	Mahdolli- suus ilmaista itseä omal- la persoo- nallisella tavalla
Opettajat	3,1	3,0	3,1	3,4	4,3	3,8	3,2	4,0
Oppilaat	2,7	2,5	2,7	2,8	4,1	3,3	3,0	3,2

Oppilaiden käsitysten ja oppimistulosten välillä havaittiin Yksin kirjoittamisella ja numeroarvioinnilla sekä tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoittamisella lievä positiivinen yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin ($r = 0,25$; selitysaste n. 6 %). Kun opettajien käsityksiä verrattiin heidän oppilaittensa keskimääräiseen menestymiseen arvioinnissa, havaittiin joitain yhteyksiä oppimistuloksiin: Yksin kirjoittamisen ja numeroarvioinnin yhteys oppilaiden kielentuntemuksen tuloksiin oli kohtalainen ($r = 0,50$; selitysaste n. 25 %) ja kirjoittamisen tuloksiin kohtalainen ($r = 0,42$; selitysaste n. 18 %). Mahdollisuudella ilmaista itseä omalla persoonallisella tavalla oli myös pieni yhteys oppilaiden kielentuntemuksen ($r = 0,34$; selitysaste n. 12 %) ja kirjoittamisen tuloksiin ($r = 0,33$; selitysaste n. 11 %).

7.4.3 Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö ja sähköiset ympäristöt

Oppilailta ja opettajilta kysyttiin myös tieto- ja viestintätekniiikan (tv:t:n) käytöstä ja oppilailta käytön hyödyllisyydestä ja siitä pitämisestä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tytöistä yli puolet (53,0 %) ja pojista alle puolet (44,2 %) oli sitä mieltä, että tieto- ja viestintätekniiikkaa on käytetty äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla riittävästi.

Tieto- ja viestintätekniiikan käytöstä oli oppilaiden mielestä *jonkin verran* tai *melko paljon* hyötyä (71,7 %), ja suurin osa oppilaista piti sen käytöstä *jonkin verran* tai *melko paljon* (65,6 %). Erot tyttöjen ja poikien välillä ilmenivät tarkasteltaessa tv:t:n käytön hyödyn vaihtoehtoja *ei lainkaan* ja *hyvin paljon* (taulukko 25).

Ei lainkaan -vastauksista peräti kolme neljäsosaa oli poikien vastauksia (75,5 %) ja *hyvin paljon* -vastauksista noin kaksi kolmasosaa (69,1 %). Ero on merkittävä myös tvt:n käytöstä pitämisessä *hyvin paljon*: vaihtoehdon valinneista noin kaksi kolmasosaa (67,4 %) oli poikia. Tyttöjen vastaukset painottuivat keskipälin vaihtoehdoille, poikien taas ääripäihin erityisesti hyötynäkökohdassa.

TAULUKKO 25. Tyttöjen ja poikien näkemykset tvt:n käytöstä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla

		Ei lainkaan %	Vähän %	Jonkin verran %	Melko paljon %	Hyvin paljon %	n
hyöty	pojat	5,0	11,3	37,5	32,2	14,0	1 667
	tytöt	1,7	12,9	47,7	31,0	6,7	1 562
pitäminen	pojat	4,5	12,3	31,6	30,0	21,6	1 658
	tytöt	3,7	15,2	40,5	29,4	11,1	1 559

Tietokoneiden määrä

Tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä opetuksessa säätelee erityisesti välineiden saatavuus. Opettajilta (n = 210) kysyttiin, kuinka monta tietokonetta oppilailla on aina tai tarvittaessa käytössään äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tai luokassa. Useimmilla kysymykseen vastanneista ei ollut oppilaiden **vakituksessa käytössä** yhtään tietokonetta. Hieman yli puolella (54,2 %) ei ollut yhtään pöytä tietokonetta, 82 %:lla ei yhtään kannettavaa ja 94 %:lla ei ollut yhtään tablettitietokonetta. Reilulla kolmasosalla vastanneista (37,0 %) oli luokassaan yksi pöytä tietokone, 12:lla yksi kannettava ja kuudella opettajalla (3,7 %) yksi tablettitietokone.

Kaikkien oppilaiden oli sen sijaan kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan **mahdollista saada tarvittaessa käyttöönsä** yksi pöytä tietokone. Yli puolet kysymykseen vastanneista (62,1 %) kertoi, että oppilailla oli tarvittaessa käytössään 16–25 pöytä tietokonetta, ja noin 15 % opettajista pystyi saamaan oppilaskäyttöön yli 26 pöytä tietokonetta. Muiden tietokoneiden saatavuus oli opettajien mukaan kouluissa heikompa: kannettavia ei ollut saatavilla oppilaskäyttöön kolmasosalla opettajista (30,1 %), tablettitietokoneita ei ollut käytössä noin puolella opettajista (55,2 %).

Noin viidesosa (18,7 %) opettajista pystyi saamaan oppilaiden käyttöön 2–10 kannettavaa, noin 15 % 11–20 kannettavaa ja noin 13 % opettajista yli 20 kannettavaa. Joihinkin kouluihin oli hankittu tablettitietokoneita oppilasryhmän käyttöön: noin kolmasosa (32,5 %) kysymykseen vastanneista opettajista saattoi saada tabletin ainakin 16 oppilaan käyttöön. Muutamat opettajat taas huomauttivat, että vaikka koulussa olisi tietokoneita, se ei tarkoita sitä, että niitä saisi aina tarvittaessa käyttöönsä: tarvitsijoita on muitakin.

Tietokoneella työskentely

Opettajista joka toinen (51,7 %) kertoi oppilaidensa työskentelevän tietokoneella *jonkin verran*. Hieman alle viidennes opettajista (17,7 %) kertoi oppilaidensa käyttävän tietokonetta tunneilla *melko usein*, neljäsosaa (25,4 %) *hyvin vähän* ja noin 5 % *ei ollenkaan*. Yhden opettajan oppilaat käyttivät tietokonetta *erittäin usein*.

Opettajilta kysyttiin myös, mitä sähköisiä ympäristöjä he käyttävät opetuksessaan asteikolla *en lainkaan – hyvin vähän – jonkin verran – melko paljon – erittäin paljon*. Ei lainkaan oli vastanneiden yleisin vastaus, kun kysyttiin opiskelukäyttöön suunnattujen oppimisympäristöjen (esim. Fronter) (79,9 %), blogien (48,8 %), wikien, Google Docsin tai Google Driven (44,1 %) käyttöä.

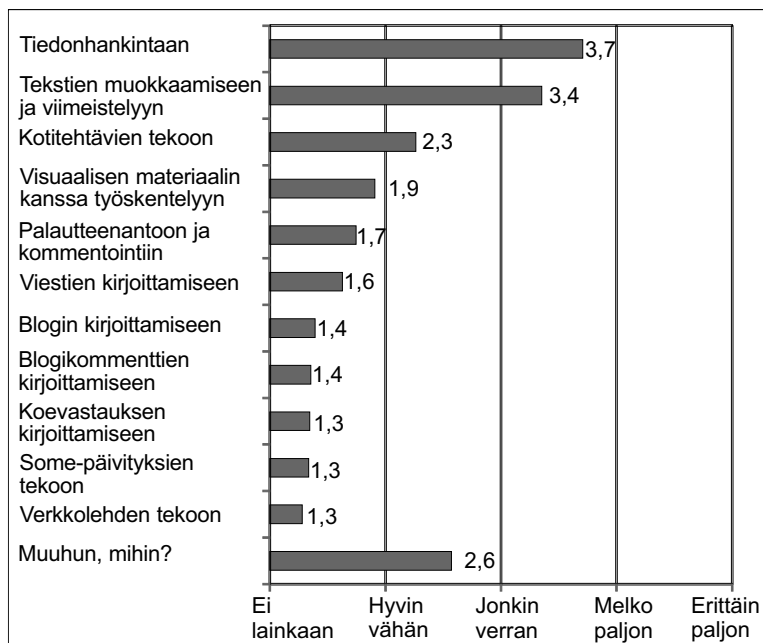
Yhteiset työskentely- ja kirjoitusalueet (wiki, Google Docs, Google Drive) olivat kuitenkin vaihtoehtoisia yleisin sähköinen ympäristö: noin 25 % opettajista kertoi käyttävänsä niitä opetuksessa *jonkin verran* ja noin 14 % *melko* tai *erittäin paljon*. Blogit taas olivat käytössä *jonkin verran* noin 14 %:lla opettajista ja noin 4 %:lla *melko* tai *erittäin paljon*. Oppimisympäristöjä käytti *jonkin verran* noin 9 % ja *melko paljon* 2 % opettajista, kukaan ei käyttänyt niitä *erittäin paljon*.

Myös oppilaat kommentoivat sähköisten ympäristöjen (esim. Fronter, Moodle) käyttöä äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa luokkien 7–9 aikana. Suurin osa oppilaista (61,1 %) ei ollut koskaan opiskellut oppiainetta sähköisessä ympäristössä, toiseksi yleisin vastaus oli *vain harvoin* (20,5 %), kolmanneksi yleisin *joskus* (15,7 %). Vain 2 % oppilaista vastasi *usein* ja 0,5 % *hyvin usein*.

Opettajista puolet kertoi, etteivät he käytä opetuksessaan muita kuin kyselyssä mainittuja sähköisiä ympäristöjä. Viidennes (25,9 %) kertoi käyttävänsä muita sähköisiä ympäristöjä opetuksessa *jonkin verran* ja 14 % *melko* tai *erittäin paljon*. Muiksi ympäristöiksi oli nimetty yleisimmin oppikirjoihin liittyvät sähköiset ympäristöt, sähköisen oppimisen palvelut, verkkoympäristöt, tiedonhaku sivustot ja erilaiset tabletti- ja kännykkäsovellukset. Yksittäisiä mainintoja saivat mm. tiedon keräämiseen ja säilyttämiseen liittyvät sovellukset.

Opettajat kertoivat myös, mihin tarkoitukseen ja miten paljon heidän oppilaansa käyttävät tietokonetta äidinkielen ja kirjoittamisen opiskelussa. Kuviosta 40 näkyy, että kysymykseen vastanneiden oppilaat käyttävät tietokonetta opetuksessa lähinnä tiedonhankintaan sekä tekstin muokkaamiseen ja viimeistelyyn, mitä heijastaa myös yhteisten kirjoitusalueiden käyttö (esim. wiki). Tekstit lienevät olleet lähes pelkästään kirjallisia, koska visuaalisen materiaalin kanssa työskentely on vähäistä. Oppimisympäristöjen käytön harvinaisuus selittäneet palautteenannon ja kommentoinnin sekä viestittelyn vähäisyyttä.

Vain harva opettaja (n = 42) vastasi kysymykseen ”muuhun, mihin?”. Vastanneista suuri osa (40,5 %) ei sanonut käyttävänsä tietokonetta mihinkään muuhun tarkoitukseen. Muut vastausvaihtoehdot jakaantuivat seuraavasti: *hyvin vähän* 5 %, *jonkin verran* 24 %, *melko paljon* 19 %, *erittäin paljon* 12 %. Opettajista 26 kertoi, mihin muuhun tarkoitukseen tietokonetta käytetään. Eniten mainintoja sai esitysten ja esitelmien teko (esim. PowerPoint, kuunnelma), harjoitusten ja lähinnä kielitehtävien tekeminen oppimisympäristöissä (esim. Alfa-ohjelmat, Opinportti, opettajan oma opetusblogi) sekä erilaisten projektien, portfolioiden ja kirjallisuustöiden teko. Lisäksi mainittiin esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen ja jakaminen, (verkko)lehden tekeminen ja tiedon pikahaku älypuhelimella. Monet näistä käyttötarkoituksista yksilöivät tiedonhankinnan ja kirjoittamisen funktioita.



KUVIO 40. Tietokoneen käyttö äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa opettajien mukaan

Opettajien suhtautuminen tieto- ja viestintätekniikan käyttöön äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Opettajat ottivat myös kantaa tieto- ja viestintätekniikan käyttöä koskeviin väittämiin, joilla selvitettiin heidän suhtautumistaan tv:n käyttöön sekä käsitystään omasta osaamisestaan tv:n käyttäjänä oppiaineen opetuksessa. Opettajat vastasivat väittämiin asteikolla 1 = *täysin eri mieltä*, 2 = *jonkin verran eri mieltä*, 3 = *kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä*, 4 = *jonkin verran samaa mieltä* ja 5 = *täysin samaa mieltä*. Väittämistä muodostettiin vakiintuneeseen tapaan asenneulottuvuudet *Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytöstä pitäminen*, *Käytön hyödyllisyys* ja *Käsitys omasta osaamisesta*. Asteikolla 1–5 opettajat pitivät tv:n käyttöä oppiaineen opetuksessa hyödyllisenä (4,1), mutta tv:n käytöstä pitäminen (3,4) ja arvio omasta osaamisesta tv:n käyttäjänä (3,1) oli neutraalia. Ulottuvuuksilla ei kuitenkaan ollut mitään yhteyttä oppimistuloksiin.

7.5 Muita havaintoja

7.5.1 Opettajien muodollinen kelpoisuus

Arviointiin osallistuneista opettajista noin 12 %:lla ei ollut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan muodollista kelpoisuutta (ks. luku 5.2). Näistä opettajista neljä oli erityisopettajia. Kun muiden muodollista kelpoisuutta vailla olevien opettajien oppilaiden tuloksia verrattiin koko otoksen tuloksiin, havaittiin, että näiden opettajien oppilaiden (n = 239) kiellentuntemuksen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 5 prosenttiyksikköä ja kirjoittamisen keskimääräinen ratkaisuosuus 6 prosenttiyksikköä alempi kuin koko otoksen tulos. Erityisopettajien oppilaat eivät olleet mukana tässä vertailussa.

7.5.2 Arvioinnissa parhaiten ja heikoiten menestyneiden koulujen piirteitä

Parhaiten ja heikoiten menestyneiden koulujen piirteitä tutkittiin siten, että mukaan poimittiin kymmenen parhaiten ja heikoiten menestyneen koulun joukosta vielä ne, jotka olivat sekä kiellentuntemuksen että kirjoittamisen tuloksissa kymmenen parhaan tai heikoimman koulun joukossa. Kymmenen parhaiten menestyneen koulun joukosta löytyi viisi tällaista koulua ja kymmenen heikoiten menestyneen joukosta neljä.

Parhaiten menestyneen viiden otoskoulun otosoppilaiden määrän vaihteluväli oli 35–43 ja arvioinnissa mukana olleiden opettajien määrä 2–4. Heikoiten menestyneen neljän koulun vastaavat luvut olivat 26–43 ja 1–3. Kahdessa heikoiten menestyneessä koulussa oli arvioinnissa mukana vain yksi opettaja, joista toisella ei ollut muodollista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuutta. Heikoiten menestyneiden koulujen seitsemästä opettajasta kolmella (42,9 %) ei ollut muodollista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuutta eikä myöskään parhaiten menestyneiden koulujen 14 opettajasta yhdellä (7,1 %), joka oli kuitenkin erityisopettaja.

Parhaiten menestyneiden koulujen oppilaiden vanhemmista keskimäärin ainakin toinen oli ylioppilas, heikoiten menestyneiden koulujen oppilaiden vanhemmista korkeintaan toinen tai ei kumpikaan. Parhaiten menestyneiden koulujen otosoppilaiden viimeisin arvosana äidinkielessä ja kirjallisuudessa oli keskimäärin parempi (keskiarvo 8,3) kuin heikoiten menestyneiden koulujen oppilaiden (7,1). Molempien koulujen oppilaat pitivät äidinkieltä ja kirjallisuutta lähes yhtä hyödyllisenä oppiaineena, mutta muissa asenteissa löytyi eroja parhaiten menestyneiden koulujen oppilaiden eduksi: Vaikka koulujen oppilaat eivät erityisemmin pitäneet oppiaineesta, siihen ei silti suhtauduttu negatiivisestikaan, vaan lähinnä neutraalisti (3,1⁸ ja 2,6 asteikolla 1–5). Käsitksessä omasta osaamisesta erot olivat jo suuremmat (3,6 ja 2,9). Myös kirjoitusasenteissa löytyi pienehköjä eroja: parhaiten menestyneiden koulujen oppilaat pitivät kirjoittamisen opiskelusta hieman enemmän (3,3 ja 2,8) ja katsoivat sen olevan hyödyllisempää (3,5 ja 3,0) kuin heikoiten menestyneiden koulujen oppilaat. Koulujen oppilaiden sukupuolijakaumassa ei ollut suuria eroja.

8 Parhaiten menestyneiden koulujen keskiarvo on mainittu tässä ja jatkossa aina ensimmäisenä.

Kahdessa heikosti menestyneessä koulussa oli vain yksi arviointiin osallistunut opettaja, joiden kertomat opetuskäytänteet saivat siten kohtuuttoman paljon painoarvoa heikoiten menestyneiden koulujen opetuskäytänteiden kuvailussa. Tästä syystä on järkevää raportoida vain parhaiten menestyneiden koulujen opettajien kertomista kielentuntemuksen ja kirjoittamisen opetuskäytänteistä. Näissä kouluissa opettajien keskimäärin yleisin kielentuntemuksen työskentelytapa oli vaihtoehto ”tutkimme kieltä esim. tekstien avulla ja kielenkäyttöä havainnoimalla” (4,0 *usein*), eli opetustapaa käytettiin hieman keskimääräistä (3,7) enemmän. Keskimääräistä (3,3) hieman vähäisempi (3,0 *joskus*) opetustapa taas oli vaihtoehto ”luennoin, kerron tai selostan ja oppilaat kuuntelevat, tekevät muistiinpanoja ja/tai vastaavat kysymyksiin”. Kirjoittamisen opetuksessa käytetyin työskentelytapa oli opettajien mukaan yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi (4,5 miltei *hyvin usein*). Keskimäärin *usein* (4,0) oli kirjoitettu eri tekstilajeja. Mahdollisuus kirjoittaa omalla persoonallisella tavalla (3,4 *joskus*) oli jopa vähäisempää kuin kaikkien opettajien mukaan keskimäärin (4,0 *usein*).

8

Taustatietoja ja tuloksia

Tässä osuudessa esitellään sähköisen oppimistulosten arvioinnin päätulokset sekä ne taustatiedot ja muut tulokset, jotka poikkeavat paperiversion oppilailta, opettajilta ja rehtoreilta saaduista tiedoista ja tuloksista. Siten esimerkiksi sukupuolten välisten oppimistulosten merkitsevyyttä tai merkittävyyttä ei ole enää otettu esiin, mikäli erot ovat arvioinnin paperiversion tulosten kaltaiset.

Tuloksia on myös verrattu paperiversion tuloksiin, mutta vertailu on vain suuntaa antavaa: vaikka tehtävät olivat periaatteessa samat, ne erosivat kuitenkin eri välineellä tehtynä toisistaan. Kun arvioinnin sähköisessä versiossa jokainen tehtävä oli näytöllä yksi kerrallaan, paperiversiossa ne olivat kaikki näkyvissä ainakin lehteä kääntämällä. Kun paperiversiossa alleviivattiin sana(t) tai mustattiin ympyrä, sähköisessä versiossa klikattiin sanaa, sanoja tai oikeaa vastausta. Kun paperiversiossa tehtävään liittyvä teksti oli tehtäväosion kanssa samalla tai sitä edeltävällä sivulla, sähköisessä versiossa teksti saatiin näkyviin rullaamalla sivua alas- tai ylöspäin tai siirtymällä edelliseen näyttöön nuolta klikkaamalla. Tehtävään liittyvä teksti saattoi tulla esiin esimerkiksi nuolta klikkaamalla, eikä teksti välttämättä näkynyt kokonaan tietokoneen näytössä. Sähköiset tehtävät vaativat myös näppäilytaitoa ja tottumusta tietokoneen käyttöön. (Ks. sähköisen arvioinnin kokemuksista Rautopuro ym. 2015.)

8.1 Taustatietoa oppilaista, opettajista ja kouluista

Sähköiseen arviointiin osallistui 50 otoskoulusta 1 799 oppilasta, joista tyttöjä oli 920 (51,5 %) ja poikia 865 (48,5 %). Otosoppilaista noin 6 % (tytöistä noin 4 % ja pojista noin 10 %) oli saanut tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun luokkien 7–9 aikana.

Opettajakyselyyn vastasi 102 opettajaa, joista oli 95 % naisia ja 5 % miehiä. Opettajista suurimmalla osalla (93,1 %:lla) oli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan muodollinen kelpoisuus.

Rehtorikyselyyn vastasi 60 % koulujen rehtoreista. Rehtorien antamien tietojen mukaan koulut erosivat paperiversiona tehdyn arvioinnin kouluista vain lähinnä hieman isommalla koolla: 7.–9. luokilla on keskimäärin 15 perusopetusryhmää (vaihteluväli 3–39).

Oppilailta saatua tietoa

Analyysit ja tulokset perustuvat 50 otoskoulun otosoppilaiden suorituksiin. Toteutunut sähköisen arvioinnin otoskoko oli 1 799 oppilasta, mikä on noin 90 % suunnitellusta otoskoosta. Toteutunut otoskoko oli kouluittain keskimäärin 36 oppilasta (vaihteluväli 10–67 oppilasta). Arviointiin osallistuneista oppilaista oli tyttöjä 920 oppilasta (51,5 %) ja poikia 865 (48,5 %). Vastaajista 14 jätti määrittelemättä sukupuolensa.

Oppilaiden äidinkieli oli 99-prosenttisesti suomi, ja heidän kotonaan puhuttiin 97-prosenttisesti suomea. Oppilaista 79 % kertoi opiskelleensa äidinkieltä ja kirjallisuutta korkeintaan 20 oppilaan ryhmissä. Pojista 7,6 % ja tytöistä 5,9 % oli opiskellut alle 11 oppilaan ryhmässä.

Arviointiin osallistuivat myös ne oppilaat, jotka olivat saaneet tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun luokkien 7–9 aikana. Arvioinnin sähköiseen versioon osallistuneista otosoppilaista 114, eli noin 6 % (tytöistä noin 4 % ja pojista noin 10 %) kuului tähän ryhmään. Tehostettua tai erityistä tukea saaneista oppilaista 62 % opiskeli pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmässä ja 38 % (n = 43) ei opiskellut pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmässä (pojista noin 37 % ja tytöistä noin 41 %). Tieto tehostetun tuesta ja opiskeluryhmästä jäi puuttumaan noin 2 %:lta oppilaista.

Opettajilta saatua tietoa

Kyselyyn vastasi 50 koulun 102 arviointia järjestämässä ollutta opettajaa, joilla saatiin tarkentavaa tietoa opettajista ja oppiaineen opiskelusta. Opettajista 95 % oli naisia ja 5 % miehiä, kaikkiaan heistä 93 % oli filosofian kandidaatteja tai maistereita. Suomen kieli oli pääaineena 73 %:lla ja kirjallisuustiede 14 %:lla opettajista. Muita pääaineita olivat esim. fysiikka, vieraat kielet, kasvatustiede ja historia.

Opettajista suurimmalla osalla oli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus (93,1 %). Muodollista kelpoisuutta vaille olevista 8 opettajasta (7,8 %) neljä oli erityisopettajaa.

Rehtoreilta saatua tietoa

Rehtoreilta saatiin 30 otoskoulusta tietoa kouluista ja opetuksesta. Vastausprosentti (60,0 %) on pieni, vaikka rehtorit saattoivat vastata sähköisesti ja sen lisäksi niille, jotka eivät vastanneet sähköisesti, lähetettiin kyselylomake postitse. Otoskoulujen koko vaihteli siten, että pienimmässä oli oppilaita 48 ja suurimmassa 715. Lukuvuonna 2012–2013 yleisopetuksen oppilaat ovat saaneet 7.–9. luokilla aineenopettajan antamaa äidinkielen ja kirjallisuuden tukiovetusta yhteensä keskimäärin 17 tuntia (vaihteluväli 0–65 tuntia). Kolmessa koulussa (10,0 %) ei ole annettu tukiovetusta lainkaan. Erityisopettaja on auttanut oppiaineen yleisopetuksessa viikoittain 13 koulussa (43,3 %), kuukausittain 3 koulussa (10,0 %) ja satunnaisesti 13 koulussa (43,3 %).

8.2 Tulokset

Kielentuntemuksen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 51 % kielentuntemuksen tehtävien enimmäispistemäärästä (paperiversiossa 56 %). Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 56 % ja poikien 44 %. Tyttöillä sähköisen arvioinnin tulos oli 6 ja pojilla 5 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi. Suurimmillaan erot olivat painopistealueella Yleiskielen normit, jolla tyttöjen tulos oli 8 ja poikien 6 prosenttiyksikköä arvioinnin paperiversion tulosta alemmat.

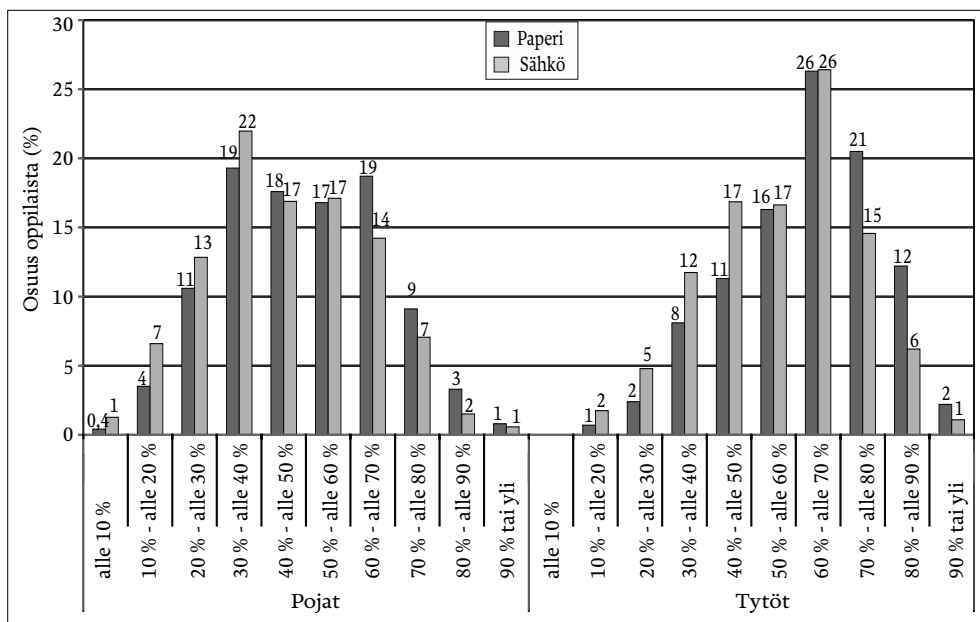
Kirjoittamisen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 57 % kirjoitustehtävien enimmäispistemäärästä (paperiversiossa 59 %). Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 65 % ja poikien 48 %. Tulokset olivat kauttaaltaan noin 3 prosenttiyksikköä alemmat kuin paperiversiona tehdyssä arvioinnissa. Kirjoitustehtävien yleiskielen normien hallinnassa tyttöjen tulos oli 6 ja poikien 2 prosenttiyksikköä alempi kuin arvioinnin paperiversiossa.

Arvioinnin paperiversion kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin verrattuna harvemmat tytöt ylsivät arvioinnin sähköisessä versiossa korkeimpiin ja kirjoittamisessa myös keskitasoihin pistemääriin ja alhaisempiin tuloksiin jääneitä oli enemmän. Poikien joukossa taas korkeimpiin pistemääriin yltäneitä on lähes yhtä paljon, mutta keskivertoa osaamista oli vähemmän ja heikkoa osaamista enemmän kuin arvioinnin paperiversion tuloksissa.

8.2.1 Kielentuntemus

Kielentuntemuksen sähköisesti tehdyissä tehtävissä keskimääräinen ratkaisuosuus oli 51 %. Tulos on noin 5 prosenttiyksikköä alempi kuin paperiversiona tehdyn arvioinnin tulos. Puolet oppilaista ylsi vähintään 51 %:n ratkaisuosuuteen (paperiversiossa vastaava ratkaisuosuus 58 %). Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 56 % ja poikien 44 %. Tyttöjen tulos on 6 ja poikien 5 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi (taulukko 26).

Arvioinnin paperiversion tuloksiin verrattuna korkeimpiin pistemääriin yltäneitä sekä keskitason osajia oli vähemmän ja alhaisempia pistemääriä saaneita enemmän (kuvio 41). Erityisen selvästi tämä todentui tyttöjen tuloksissa: Sähköisessä arvioinnissa 22 % tytöistä ylsi selkeästi hyvään tai erittäin hyvään osaamiseen eli vähintään 70 %:n ratkaisuosuuteen (paperiversiossa 34,9 %). Toisaalta 36 % tytöistä jäi alle 50 %:n ratkaisuosuuteen (paperiversiossa 22,5 %) (kuvio 41). Poikien jakaumassa huomion kiinnittää se, että korkeimpia pistemääriä saavuttaneita on suhteessa lähes yhtä paljon kuin arvioinnin paperiversiossa ja että tulos eroaa ratkaisevasti vasta 60–alle 70 %:n:n ratkaisuosuuden tuntumassa arvioinnin paperiversiosta. Alle 40 %:n ratkaisuosuuteen jäi 43 % pojista (paperiversiossa 34,8 %).



KUVIO 41. Kielentuntemuksen ratkaisuosuuksien jakauma sukupuolen mukaan sähköisessä ja paperiversiossa

Tytöillä sähköinen arviointi meni kaikilla kielentuntemuksen painopistealueilla paperiversion arviointia 4–8 ja pojilla 4–6 prosenttiyksikköä heikommin. Suurimmillaan erot olivat Yleiskielen normeissa (taulukko 26).

TAULUKKO 26. Kielentuntemuksen yleistulos ja sukupuolen mukainen tulos sähköisen (S) ja paperiversion (P) arvioinnissa

Kielentuntemuksen kokonaistulos ja painopistealueet	Keskiarvo %						Keskihajonta					
	Kaikki		Pojat		Työt		Kaikki		Pojat		Työt	
	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
Koko kielentuntemus	51,0	55,9	44,2	49,6	56,2	62,6	18,3	18,4	18,1	17,9	16,8	16,5
Tilanteen vaikutus valintoihin	44,6	48,7	39,0	42,5	50,2	55,5	24,3	24,6	22,8	23,3	24,4	24,1
Muoto ja merkitys	50,7	54,2	44,6	48,1	56,5	60,7	21,4	21,5	21,3	21,2	19,8	19,8
Yleiskielen normit	53,8	60,3	48,3	53,8	59,2	67,3	19,2	18,7	19,3	18,5	17,6	16,3

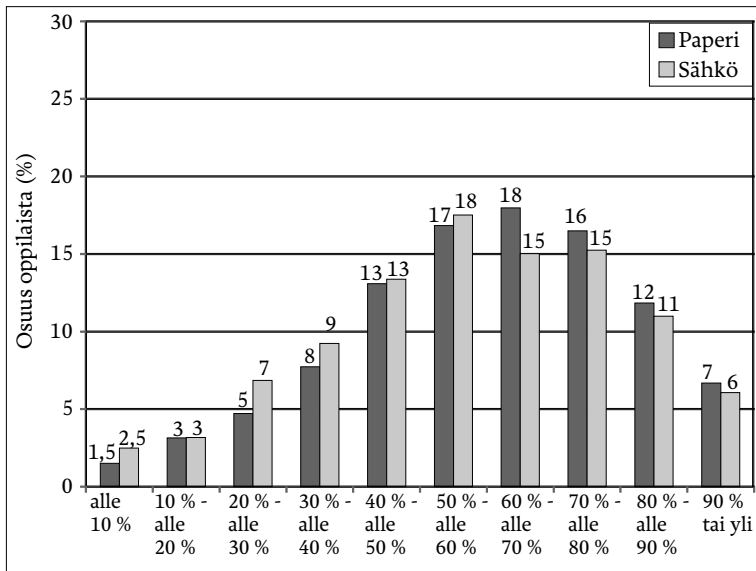
Joukossa oli tehtäviä, joiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli 10 prosenttiyksikköä alempi kuin arvioinnin paperiversiossa: pojilla tällaisia tehtäviä oli neljä, tytöillä viisi. Näistä tehtävistä kahdessa piti alleviivata klikkaamalla tekstistä jokin kielimuoto, joka koostui yhdestä tai kahdesta sanasta (esim. passiivimuotoinen verbi). Oppilaat olivat klikanneet kahden sanan tapauksessa usein vain toista sanaa tai useampia sanoja. Ratkaisuosuudet olivat tytöillä 14 ja 20 prosenttiyksikköä ja pojilla 15 ja 18 prosenttiyksikköä alhaisemmat kuin paperiversion arvioinnissa.

Pojilla oli lisäksi yksi ja tytöillä kaksi sellaista monivalintatehtävää, joiden tulos oli 10 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi. Monivalintatehtävät erosivat paperiversion tehtävistä siten, että vastausvaihtoehdot eivät olleet paperiversion tavoin aina samassa järjestyksessä, vaan satunnaisessa järjestyksessä. Sekä tytöillä että pojilla oli lisäksi yksi pitkä avovastaus, jonka ratkaisuosuus oli noin 10 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi. Tytöillä tehtävä oli yleiskielen normeihin liittyvä tekstinmuokkaustehtävä ja pojilla passiivin käytön perustelu, joita on avattu luvussa 6.2.1. Jälkimmäistä tehtävää edelsi passiivimuotoisen verbin tunnistustehtävä ja nämä kaksi tehtävää liittyivät toisiinsa. Sähköisessä ympäristössä tehtäväosiot ovat esillä yksi kerrallaan, ja vaikka niissä viitattaisiinkin edeltävään tehtävään ja tuotaisiin esiin tekstikontekstikin, jatkumoa saattaa olla vaikeampi hahmottaa (Clariana & Wallace 2002, 600).

Toisaalta jotkin tehtäväosioiden tulokset olivat 5–8 prosenttiyksikköä paperiversion tuloksia korkeammat. Pojilla oli kaksi ja tytöillä yksi tällainen tehtäväosio. Pojilla kyse oli monivalintaosioista, tytöillä yleiskielen normeihin liittyvästä lyhyestä avovastausosioista, jossa autenttinen, lyhyt ilmoitus piti kirjoittaa virheettömään asuun.

8.2.2 Kirjoittaminen

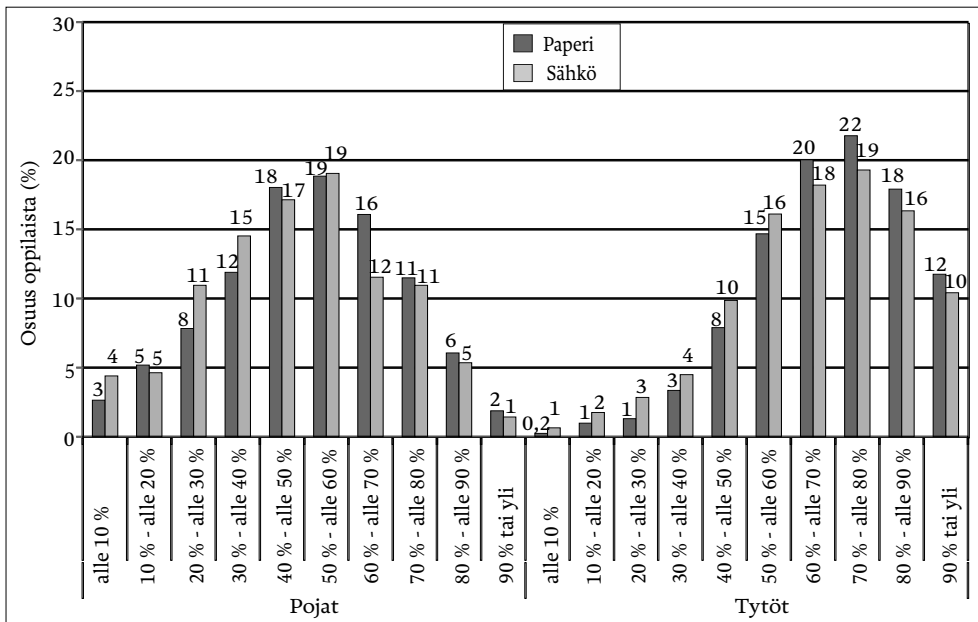
Kirjoittamisen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 57 %. Puolet oppilaista ylsi vähintään 58 %:n ratkaisuosuuteen. Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 65 % ja poikien 48 %. Tulokset olivat kauttaaltaan noin 3 prosenttiyksikköä alemmat kuin paperiversiona tehdyssä arvioinnissa (taulukko 27 s. 128).



KUVIO 42. Kirjoittamisen ratkaisuosuuksien jakauma sähköisessä ja paperiversiossa

Kuviosta 42 voi havaita, että jakauman huippukohta sähköisessä arvioinnissa on kohtalaisessa osaamisessa (paperiversiossa keskivertoisessa osaamisessa). Selkeästi hyvän osaamisen eli vähintään 70 %:n ratkaisuosuuden saavutti sähköisessä arvioinnissa 32 % (paperiversiossa 35,0 %) oppilaista ja heikkoon osaamiseen eli alle 40 %:n ratkaisuosuuteen jäi 22 % (paperiversiossa 17,5 %) oppilaista.

Poikien jakaumassa huomion kiinnittää kielentuntemuksen tapaan keskivertoisen osaamisen (60–alle 70 %:n ratkaisuosuuden) ero arvioinnin paperiversion tuoksiin verrattuna ja se, että reilu kolmasosa pojista jää alle 40 %:n ratkaisuosuuteen (paperiversiossa reilu viidesosa) (kuvio 43). Tyttöjen arvioinnin sähköisen version tuloksista taas on havaittavissa, että paperiversion tuloksiin verrattuna korkeimpiin ja keskitasoisiiin ratkaisuosuuksiin on yltänyt harvempi tyttö ja 50 %:n ja sitä alempiin ratkaisuosuuksiin jääviä on paperiversion tehtävät tehneitä tyttöjä enemmän.



KUVIO 43. Kirjoittamisen ratkaisuosuuksien jakauma sähköisessä ja paperiversiossa sukupuolen mukaan

Kielentuntemuksen tehtävissä mukana olleista oppilaista 35 (1,9 %) ei osallistunut kirjoittamisen osuuteen. Hakemuksen jätti kirjoittamatta noin 3 % oppilaista, vastineen noin kaksi % oppilaista ja kuvauksen tai uutisen noin 5 % oppilaista.

Sekä tytöillä että pojilla hakemuksen ja vastineen kirjoittaminen onnistui arvioinnin sähköisessä versiossa kutakuinkin samantasoisesti kuin paperiversiossa: ero on yhden prosenttiyksikön luokkaa, ja vastineen ratkaisuosuus pojilla sähköisesti jopa hienokseltaan parempi (ero 0,2 prosenttiyksikköä).

Kuvaus ja erityisesti uutinen laskevat sähköisen arvioinnin ratkaisuosuuksia: pojilla kuvauksen keskimääräisten ratkaisuosuuksien ero oli jopa 16, tytöillä 12 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi ja uutisen taas pojilla 6 ja tytöillä 7 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi. Myös keskihajonnat olivat tytöillä jopa 6–8 prosenttiyksikköä korkeammat kuin paperiversion arvioinnissa (taulukko 27). Jos kolmas kirjoitustehtävä jätettäisiin pois kirjoittamisen kokonaistuloksesta ja mukaan otettaisiin vain hakemus ja vastine, paperi- ja sähköisen version kirjoittamisen tulokset olivat käytännössä samat: keskimääräinen ratkaisuosuus olisi molemmissa 59 %, poikien ratkaisuosuus 50 % ja tyttöjen 68 %.

TAULUKKO 27. Kirjoittamisen keskimääräisiä ratkaisuosuuksia sähköisen (S) ja paperiversion (P) arvioinnissa

Kirjoittamisen kokonais-tulos ja tehtävät	Keskiarvo %						Keskihajonta					
	Kaikki		Pojat		Tytöt		Kaikki		Pojat		Tytöt	
	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
Kokonais-tulos	56,5	59,1	47,5	50,5	65,0	68,2	22,2	21,0	21,7	20,3	19,7	17,6
Hakemus	64,9	65,3	55,1	56,1	73,9	74,9	24,6	23,0	24,1	23,2	21,1	18,4
Vastine	55,7	55,9	47,0	46,8	63,9	65,4	25,1	25,0	24,7	24,0	24,0	22,2
Kuvaus Uutinen	48,0 53,3	61,5 59,2	33,5 46,4	49,9 52,3	58,2 61,1	70,3 68,0	29,4 24,7	21,0 19,8	26,0 24,1	20,3 19,3	27,2 22,8	19,3 16,6

Hakemuksen lähempi tarkastelu osoittaa, että tehtävä oli myös tietokoneella kirjoitettuna tytöille helppo (ks. liite 7, kuvio 50). Kriteerin B (*työntekijän näkökulman huomioiminen ja oman osaamisen kuvaus*) ratkaisuosuus oli hieman paperiversion arviointia korkeampi, mutta kriteerin D (*yleiskielen normien hallinta*) jonkin verran alempi (ero tytöillä 5,2 ja pojilla 3,1 prosenttiyksikköä). Liiteeseen 8 on koottu esimerkit eritasoisista sähköisessä ympäristössä kirjoitetuista hakemuksista.

TAULUKKO 28. Hakemuksen kriteerien ratkaisuosuudet (%) sähköisessä ja paperiversiossa

Kriteeri	Ratkaisuosuus %					
	Sähkö			Paperi		
	Kaikki	Pojat	Tytöt	Kaikki	Pojat	Tytöt
A. tarkoitus	65,6	56,6	73,9	65,4	58,0	73,4
B. tiedot	66,4	55,5	76,4	64,4	53,9	75,4
C. vuorovaikutus	66,2	56,6	74,9	66,3	57,8	75,3
D. yleiskielen normien hallinta	61,4	51,6	70,6	64,9	54,7	75,8

Vastineen kohdalla ratkaisuosuudet vaihtelivat hakemusta enemmän paperi- ja sähköisen version välillä (taulukko 29; liite 7, kuvio 50). Kriteereissä B (*mielipiteen perustelevuus*) ja C (*omasta näkemyksestä poikkeavien näkemysten esittäminen*) keskimääräiset ratkaisuosuudet olivat 2–3 prosenttiyksikköä korkeammat kuin paperiversion puolella, joskin kyse on erityisesti poikien korkeammasta tuloksesta (pojat 2,9 ja 2,3, tytöt 1,3 ja 0,7 prosenttiyksikköä korkeampi). Muiden kriteereiden kohdalla tulokset olivat hieman alemmat sähköisessä arvioinnissa. Kriteereissä D (*pohjatekstiin viittaaminen*) ja E (*tekstin rakenne*) tyttöjen ratkaisuosuudet olivat 3 prosenttiyksikköä ja poikien 1–2 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alemmat.

Pohjatekstiin viittaaminen edellyttää pohjatekstin lukemista ja hahmottamista. Pohjatekstin lukeminen vaati sähköisessä ympäristössä tekstin esiin rullaamista tehtävänannon ja kirjoitustilan yläpuolelta, eikä se liene mahtunut aivan kokonaisuudessaan tietokoneen näyttöön. Näiden tekijöiden on havaittu kuormittavan testiä tekeviä oppilaita ja olevan yhteydessä myös tuloksiin kynä-paperitekniikalla tehtyihin tehtäviin verrattuna (Clariana & Wallace 2002, 600).

Huomiota herättää myös se, että yleiskielen normien hallinnan ja ilmaisun monipuolisuuden ratkaisuosuudet olivat pojilla sähköisessä arvioinnissa 1 ja 0,2 prosenttiyksikköä korkeammat kuin paperiversion puolella, mutta tytöillä 3 ja 2 prosenttiyksikköä alemmat. Näyttäisi siltä, että pojat hyötyivät vastineen kirjoittamisesta tietokoneen käytöstä, toisin kuin tytöt, olihan poikien keskimääräinen ratkaisuosuuskin hitusen korkeampi (0,2 prosenttiyksikköä) kuin arvioinnin paperiversiossa.

TAULUKKO 29. Vastineen kriteerien ratkaisuosuudet sähköisessä ja paperiversiossa

Kriteeri	Ratkaisuosuus %					
	Sähkö			Paperi		
	Kaikki	Pojat	Tytöt	Kaikki	Pojat	Tytöt
A. mielipiteen esittäminen	78,7	73,6	83,5	80,2	75,2	85,6
B. mielipiteen perusteleva	61,1	52,4	69,2	58,4	49,5	67,9
C. poikkeavat näkemykset	38,8	30,5	46,6	36,8	28,2	45,9
D. pohjateksti	44,6	34,9	53,7	46,0	36,1	56,4
E. tekstin rakenne	53,0	42,0	63,3	54,8	44,2	66,1
F. yleiskielen normien hallinta	56,9	47,8	65,4	57,3	46,5	68,6
G. ilmaisun monipuolisuus	57,1	47,9	65,8	57,5	47,7	67,9

Sähköisessä arvioinnissa oppilaiden vastauksista oli noin 33 % kuvauksia ja noin 67 % uutisia. Oppilaista 15:n vastauksista (0,8 % vastauksista) ei pystytty määrittelemään, kumpaan tekstilajiin ne kuuluvat. Ne eivät myöskään ole mukana tekstilajien tulosten tarkemmassa erittelyssä. Tytöistä 62 % kirjoitti uutisen ja 38 % kuvauksen, pojista taas 72 % kirjoitti uutisen ja 28 % kuvauksen.

Arvioinnin sähköisessä versiossa koko tehtävän eli **kuvauksen ja uutisen** keskimääräinen ratkaisuosuus oli noin 7 prosenttiyksikköä alempi kuin paperiversion puolella. Kuvauksen keskimääräinen ratkaisuosuus oli kuitenkin peräti 14 ja uutisen 6 prosenttiyksikköä alempi kuin paperiversion arvioinnissa (taulukko 30). Poikien tulos oli sähköisellä puolella paperiversion tulosta huomattavasti alempi: kuvauksessa: 16 prosenttiyksikköä (tytöillä 12,1 prosenttiyksikköä) ja uutisessa 6 prosenttiyksikköä (tytöillä 7,0 prosenttiyksikköä).

TAULUKKO 30. Uutisen ja kuvauksen ratkaisuosuudet sähköisessä ja paperiversiossa

Kuvaus tai uutinen	Sähkö			Paperi		
	Ratkaisuosuus					
	Kaikki (%)	Pojat (%)	Tytöt (%)	Kaikki (%)	Pojat (%)	Tytöt (%)
Koko tehtävä	51,5	42,9	59,9	58,7	51,2	66,8
Kuvaus	48,0	33,5	58,2	61,5	49,9	70,3
Uutinen	53,3	46,4	61,0	59,2	52,3	68,0

Osin tulos voi johtua kynä-paperitekniikkaan tarkoitetuista, mutta verkkoalustalle kirjoittamiseen huonosti soveltuvista kriteeristä B (*ohjeen mukainen pituus*) ja osin myös J (*tekstin asettelu*), joissa poikien saamat pisteet olivat kuvauksen kirjoittamisessa 35 ja 25 prosenttiyksikköä ja tyttöjen 11 ja 22 prosenttiyksikköä paperiversion tuloksia alemmat (taulukot 31 ja 32).

Kirjoitustilan näkymä oli kerrallaan neljän rivin mittainen, mutta rivejä oli viljalti. Ajatuksena oli, että tekstin täytyi muodostaa kokonaisuus ollakseen ohjeen mukainen, sillä kirjoitustilaa ei ollut rajoitettu yhtä tarkasti kuin paperiversiossa. Useat opettajat kysyivätkin kriteerin tulkintaa. Kaikki ankkuritehtävän arviointikriteerit eivät soveltuneet sähköiseen arviointiin hieman muokattuinaakaan yhtä hyvin kuin alkuperäiseen kynä-paperitekniikkaan.

Uutisen ja kuvauksen tehtävänannossa pyydettiin oppilasta kiinnittämään myös huomiota tekstin asetteluun. Monet oppilaista olivat kuitenkin kirjoittaneet erityisesti kuvauksen ajattelematta asettelua, mikä näkyy myös tuloksissa. Tietokoneella kirjoitetun tekstin asettelu ei nähtävästi ollut kaikille oppilaille tuttua. Toisaalta oppilailla olisi ollut mahdollisuus käyttää kirjoitustilassa erikokoisia kirjaimia ja korostaa tekstiä esimerkiksi lihavoimalla, kuten osa oppilaista tekikin:

Poliisi: 9-vuotias Maisa kadonnut

Poliisi tiedottaa 9-vuotiaan tytön kadonneen.

Poliisi tiedottaa maanantaiamuna 9-vuotiaan Maisa-tytön kadonneen. Hänet nähtiin viimeisen kerran Pihlajan koulussa klo 13:15. Opettajan mukaan hän poistui koulusta viimeisten joukossa yksin.

Tytön vanhemmat kertovat Maisan olevan iloinen ja reipas. He eivät usko hänen karanneen.

- Maisan oli tarkoitus tulla suoraan koulusta kotiin ja lähteä täältä 14:40 uinti harjoitukseen. Odotin häntä kotona ja yritin soittaa mutta hän ei vastannut puheluihin, kertoo tytön äiti Marja Onnila.

Vanhempien mukaan työllä oli yllään harmaa takki, mustat nahkakengät ja vaaleanpunainen myssy. Maisalla on vaaleat hiukset ja siniset silmät ja hän on n. 140 cm pitkä.

Lähialueita on tutkittu vapaaehtoisvoimin. Vanhemmat tunnistivat lähikaupan edessä olevan potkulaudan Maisan omaksi. Turvakameroista kävi ilmi että Maisa oli asioinut kaupassa klo 13:30.

Poliisi ei osaa sanoa liittyykö tapahtuneeseen rikosta.

Iltalehti 14.5.2011

Uutisen ja kuvauksen sähköisessä versiossa oli hakemukseen ja vastineeseen verrattuna se etu, että tehtävään liittyvä kuva oli näkyvässä suoraan kirjoitustilan yläpuolella, joskin tehtävänanto täytyi rullata muiden tehtävien tavoin näkyviin. Niinpä varsinkaan kuvauksien liittymisessä kuvan aiheeseen ei ollut suuria ongelmia, mutta tehtävänannon noudattaminen saattoi olla puutteellisempaa (taulukko 32). Oppilaat luonnostelivat tekstejään paperiversiota vähemmän eivätkä varsinkaan kuvauksessa täyttäneet paperiversionkaan tapaan tehtävänannon ohjeita, joten kriteerien E, F ja G ratkaisusuodet jäivät paperiversion tuloksia alhaisemmaksi (taulukot 31 ja 32). Toisaalta tekstin suunnitteluprosessi poikkeaa tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettaessa kynä-paperitekniikasta. Tietokoneella kirjoitettava voi esimerkiksi suoltaa ajatuksiaan näytölle ja järjestellä niitä myöhemmin järkeväksi kokonaisuudeksi (Åkerfeldt 2014, 189). Lisäksi sekä uutisessa että kuvauksessa kriteerin H (*viimeistelty oikeinkirjoitus*) keskimääräinen tulos oli tytöillä jopa 9 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta heikompi (pojilla 6–7 prosenttiyksikköä).

Pojilla kuvauksen eri tekstilajiin liittyvistä kriteereistä saadut pistemäärät olivat 6–11 ja tytöillä noin 5–6 prosenttiyksikköä paperiversion tuloksia alhaisempia. Uutisessa oppilaat onnistuivat arvioinnin paperiversiossa mukana olleita paremmin keksimään uutiselle tekstiä vastaavan otsikon (ero 10 prosenttiyksikköä) ja mainitsemaan hieman useammin tapahtuma-ajan ja -paikan (kriteeri E). Uutisen tekstilajipiirteistä asiatyylisyys ja kirjakielisuus (G) tuotti verkkopohjaisessa kirjoittamisessa ongelmia paperiversion verrattuna: pojilla ero on 9 ja tytöillä 7 prosenttiyksikköä. Kyse on ainakin osin puhekielisyydestä kirjakielisen ilmaisun sijasta.

TAULUKKO 31. Kuvauksen kriteerien ratkaisuosuudet sähköisessä ja paperiversiossa

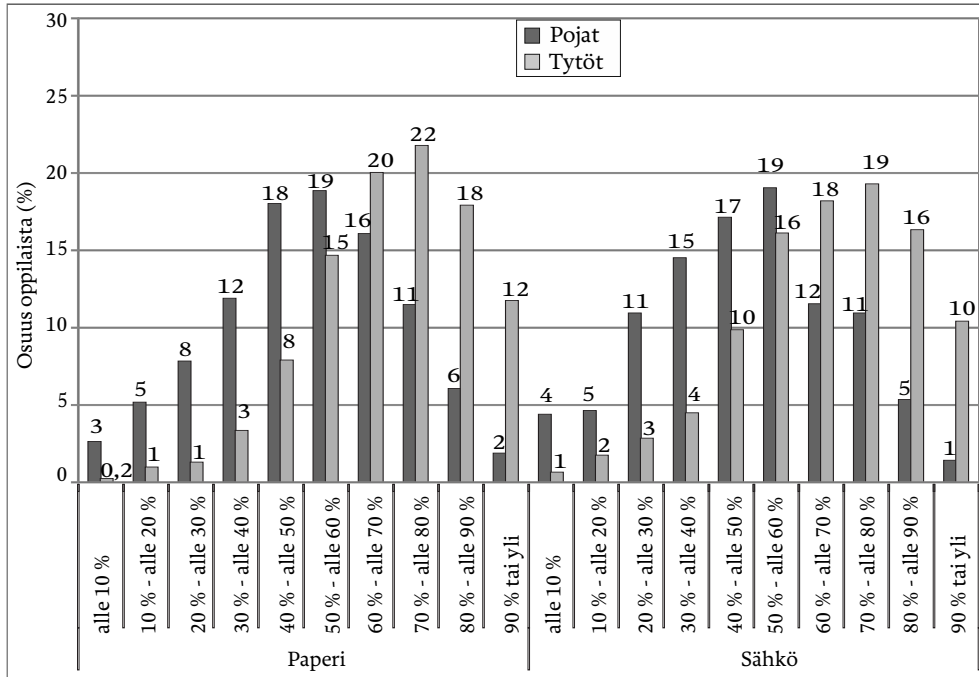
Kriteeri	Ratkaisuosuus %					
	Sähkö			Paperi		
	Kaikki	Pojat	Tytöt	Kaikki	Pojat	Tytöt
A. liittyy kuvan aiheeseen	88,2	83,6	90,9	91,0	88,8	92,9
B. ohjeen mukainen pituus	52,7	31,1	67,4	73,3	66,3	78,5
C. tekstiä vastaava otsikko	49,1	37,3	57,4	45,6	37,1	52,3
D. luonnostelu ja jäsentely etukäteen	44,0	30,5	53,2	54,3	41,7	64,0
E. vedottu ainakin kahteen aistiin	48,9	31,5	60,8	55,0	40,3	66,3
F. pysähtynyt aika; ei tarinaa tai kertontaa	48,8	37,1	56,5	53,6	43,4	61,6
G. kuvailevia adj., subst. tai verbejä	50,5	33,3	62,0	57,4	44,7	67,1
H. viimeistelty oikeinkirjoitus	55,9	42,5	64,8	62,9	49,3	73,3
I. luova, oma näkemys	49,5	33,3	60,5	60,1	47,8	69,6
J. tekstin asettelu	39,8	23,8	50,5	62,5	49,1	72,7

TAULUKKO 32. Uutisen kriteerien ratkaisuosuudet sähköisessä ja paperiversiossa

Kriteeri	Ratkaisuosuus %					
	Sähkö			Paperi		
	Kaikki	Pojat	Tytöt	Kaikki	Pojat	Tytöt
A. liittyy kuvan aiheeseen	86,9	85,2	89,0	83,3	82,0	84,8
B. ohjeen mukainen pituus	63,6	54,8	73,3	74,7	71,8	78,2
C. tekstiä vastaava otsikko	72,9	69,2	77,0	63,0	59,3	67,6
D. luonnostelu ja jäsentely etukäteen	40,2	30,0	51,2	53,1	44,9	63,4
E. tapahtuma-aika ja -paikka mainittu	47,8	42,8	53,2	48,3	45,4	52,1
F. käsitelty syitä ja seurauksia	55,1	49,1	62,0	58,2	53,1	64,5
G. asiattyli ja kirjakieli	63,7	55,4	72,7	70,8	64,2	79,2
H. viimeistelty oikeinkirjoitus	51,3	43,2	60,3	58,4	49,9	69,1
I. selkeä tilannekuvaus	47,9	41,0	55,4	53,7	49,7	58,7
J. tekstin asettelu	46,6	38,6	55,2	60,0	51,4	70,8

Tekstilajit

Tekstilajin mukainen kirjoittaminen hallittiin kolmessa kirjoitustehtävässä paremmin kuin kirjoittaminen kokonaisuudessaan: keskimääräinen ratkaisuosuus oli 58 % (keskihajonta 22,5 prosenttiyksikköä). Tulos ei eroa paperiversion arvioinnista.



KUVIO 44. Tekstilajien ratkaisuosuuksien jakauma arvioinnin paperi- ja sähköisessä versiossa sukupuolittain

Tyttöjen tuloksissa huomion kiinnittää se, että korkeita tai keskitason pistemääriä saavuttaneiden tyttöjen osuus oli pienempi kuin arvioinnin paperiversiossa ja alhaisempia pistemääriä saaneita (alle 60 %:n ratkaisuosuuteen jääneitä) vastaavasti enemmän. Pojista taas 17 % ylsi vähintäänkin 70 %:n osaamiseen (paperiversiossa 17,5 %), mutta jakauma ei muodostukaan sen jälkeen paperiversion tapaan normaalijakaumaksi, vaan 60–alle 80 %:n tasanteen jälkeen alle 60 %:n ratkaisuosuuden huomommalle puolelle jää 70 % pojista (paperiversion puolella 66 %). Ilmiö voi johtua testin luonteesta tai osaamisen polarisoitumisesta.

Eri kirjoitustehtävissä tekstilajin keskimääräiset paperisen ja sähköisen version kokonaistulokset olivat lähes samankaltaiset, joskin sähköisessä arvioinnissa uutinen tai kuvaus erottuivat joukosta sekä tytöille että pojille tekstilajin kannalta hankalimpana tehtävänä (taulukko 8, 13 ja 33). Tyttöjen ja poikien tulosten ero oli sähköisessä arvioinnissa kaikissa tehtävissä tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Tyttöjen ja poikien osaamisen ero oli hakemuksen tekstilajin avainpiirteiden taitamisessa suuri ja vastineen sekä kuvauksen tai uutisen tekstilajin avainpiirteiden osaamisessa kohtalainen. Kaikkien kolmen tekstilajin osaamisessa ero tyttöjen ja poikien välillä oli suuri.

TAULUKKO 33. Tekstilajin tulokset eri tehtävissä ja kaikissa yhteensä (sähköinen)

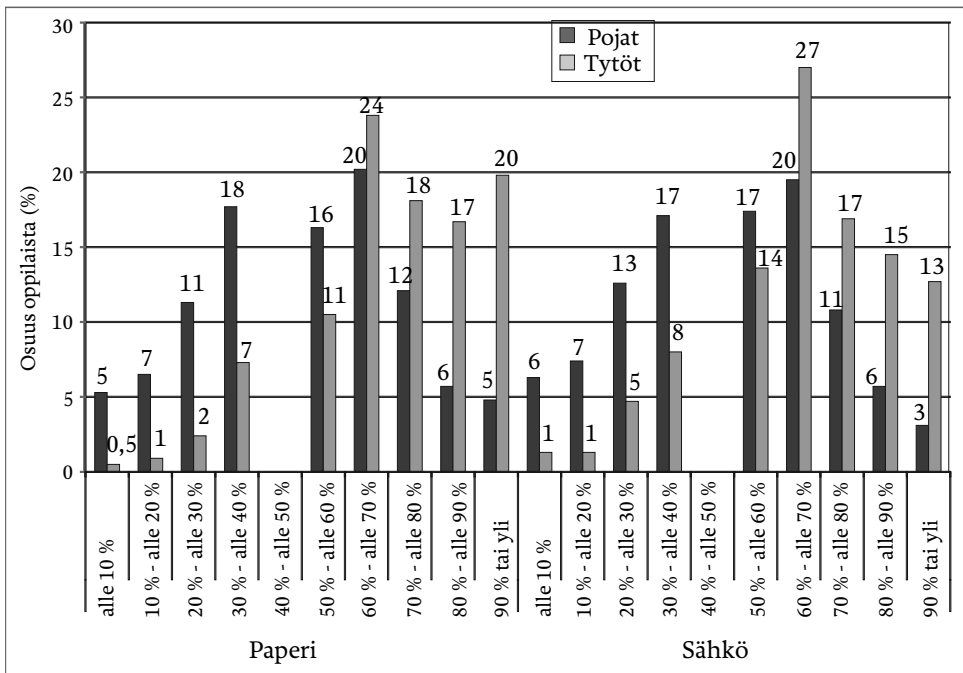
	Keskiarvo		Keskihajonta		d
	Pojat (%)	Tytöt (%)	Pojat	Tytöt	
Hakemus	56,5	75,7	21,3	25,2	0,83
Vastine	47,9	63,3	24,8	25,3	0,65
Uutinen tai kuvaus	45,1	61,4	29,4	30,4	0,55
Yhteensä tekstilaji	49,7	66,4	20,2	21,7	0,80

Yleiskielen normit

Yleiskielen normit hallittiin keskimäärin samalla tavoin kuin tekstilajin mukainen kirjoittaminen, joskin taidot hajaantuivat enemmän. Keskimääräinen ratkaisuosuus oli 57 % ja keskihajonta 25,4 prosenttiyksikköä. Arvioinnin paperiversiossa tulos oli 4 prosenttiyksikköä korkeampi.

Poikien ratkaisuosuus oli 48 % (keskihajonta 24,9 prosenttiyksikköä) ja tyttöjen 66 % (keskihajonta 22,5 prosenttiyksikköä). Molemmilla osaaminen vaihteli yleiskielen normien hallinnassa tekstilajien taitamista enemmän. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja käytännössä kohtalainen ($d = 0,80$). Tyttöjen tulos oli 6 prosenttiyksikköä ja poikien 2 prosenttiyksikköä alempi kuin arvioinnin paperiversiossa.

Tietokoneella kirjoitettua tekstiä pidetään helposti käsin kirjoitettua tekstiä valmiimpana, joten siltä vaaditaan enemmän, virheet erottuvat siinä käsin kirjoitettua tekstiä selvemmin ja sitä myös arvioidaan ankarammin (Weigle 2011 [2002], 105–106), mikä on saattanut vaikuttaa myös havaittuihin tuloksiin. Toisaalta tietokoneella kirjoitettaessa tekstiä myös syntyy helposti käsin kirjoitettua enemmän. Raportin ohessa julkaistussa artikkelikokoelmassa Makkonen-Craig (2015) tarkastelee arvioinnin sähköisessä versiossa kirjoitettuja vastineita lausesujuvuuden kannalta.



KUVIO 45. Yleiskielen normien ratkaisuosuuksien jakauma arvioinnin paperi- ja sähköisessä versiossa sukupuolittain

Noin 85 % (paperiversiossa 88,9 %) tytöistä ylsi vähintään 50 %:n ratkaisuosuuteen, pojista 57 % (paperiversiossa 59,1 %). Yleiskielen normit hallitsi kirjoitustehtävissä heikosti tytöistä 15 % (paperiversiossa 11,1 %) ja pojista 43 % (paperiversiossa 40,8 %).

8.3 Taustamuuttujien yhteyksiä tuloksiin

Osaaminen oli melko tasaista maan eri osissa. Kirjoittamisen tuloksissa havaittiin merkitykseltään pieniä alueittaisia eroja. Taajaan asutuilla alueilla erityisesti oppilaat menestyivät kirjoittamisessa muita kuntatyyppisiä heikommin. Koulujen väliset erot eivät poikenneet paperiversion arvioinnista.

Oppilaiden asenteet oppiaineen sekä kielentuntemuksen ja kirjoittamisen opiskelua kohtaan eivät eronneet paperiversion tuloksista eivätkä myöskään niiden yhteydet oppimistuloksiin. Oppilaat eivät olleet käyttäneet koulussa juurikaan enemmän tietokonetta äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, heidän opettajansa eivät poikenneet mitenkään tieto- ja viestintätekniikan opetus- käyttöön suhtautumiseltaan paperiversion koulujen opettajista. Myöskään heidän ilmoittamansa viimeiset äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanat, jatko-opintosuunnitelmansa eivätkä heidän vanhempiansa koulutustaustat poikenneet paperiversion oppilaiden tuloksista. Arvioinnin sähköisen version tulosten perusteella kielentuntemuksella ja kirjoittamisella oli tyttöjen ja poikien arvosanassa yhtä suuri painoarvo, toisin kuin arvioinnin paperiversion tuloksissa.

Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen opetuksen sisällöt ja käytänteetkään eivät eronneet paperiversion koulujen opettajien ja oppilaiden näkemyksistä, mutta käytänteiden yhteydet oppimistuloksiin poikkesivat paperiversion tuloksista. Niin kielentuntemuksen kuin kirjoittamisenkin oppimistuloksiin havaittiin pieni yhteys kielentuntemuksen opetuskäytänteillä Ilmaisuharjoitusten tekeminen sekä Kilpaileminen ja pelaaminen. Kohtalaisen suuri yhteys oppimistuloksiin oli kirjoittamisen käytänteillä Vuorovaikutteisen kirjoittaminen, Prosessikirjoittaminen sekä Palautteen antaminen ja saaminen.

Oppilaiden näkemyksistä taas löytyi kohtalainen yhteys oppimistulosten ja seuraavien kirjoittamisen käytänteiden välillä: Yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi sekä Eri tekstilajien kirjoittaminen. Lisäksi havaittiin pieni yhteys oppimistulosten sekä sen välillä, että oppilaalla on mielestään mahdollisuus ilmaista itseään kirjoitustehtävissä omalla persoonallisella tavalla.

8.3.1 Alueet ja otoskoulut

Alueelliset erot olivat paperiversiona tehdyn arvioinnin tapaan tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) mutta merkitykseltään pieniä ($\eta^2 < 0,01$) kirjoittamisessa, mutta eivät kielen tunteuksessa. Kirjoittamisessa Lounais-Suomen oppilaat menestyivät tilastollisesti merkitsevästi heikommin kuin Etelä-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen oppilaat. Myös Etelä-Suomen ero Itä-Suomeen oli tilastollisesti merkitsevä. Itä-Suomen tuloksissa myös ero paperiversion ja sähköisen version tulosten välillä on AVI-alueista suurimpia (taulukko 34).

Huomionarvoista on se, että Lapissa tyttöjen kirjoittamisen tulos ja samalla kokonaistulos sekä Länsi- ja Sisä-Suomessa poikien kirjoittamisen tulos oli hieman parempi paperiversion tulokseen verrattuna.

Kuntaryhmittäin erot olivat tilastollisesti merkitseviä mutta pieniä ($\eta^2 < 0,01$) niin kielen tunteuksessa ($p < 0,01$) kuin kirjoittamisessakin ($p < 0,001$). Kielen tunteuksessa kaupunkimaisten kuntien oppilaiden ero taajaan asuttujen kuntien oppilaisiin oli tilastollisesti merkitsevä. Kirjoittamisessa erot kaikkien kuntatyyppien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä. Taajaan asutuilla alueilla menestys oli heikointa: tyttöjen kirjoittamisen tulos oli jopa yli 10 ja poikien 9 prosenttiyksikköä koko maan tyttöjen ja poikien keskiarvoa alempi ja tyttöjen 11 ja poikien 7 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi (taulukko 34).

Kielen tunteuksessa oppimistulosten vaihtelusta selittyy koulujen välisillä eroilla 5 % (paperiversiona 6 %). Kirjoittamisessa oppimistulosten vaihtelusta selittyy koulujen välisillä eroilla 10 % (paperiversiona 9,1 %).

TAULUKKO 34. Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen ratkaisuosuudet alueen ja kuntatyyppin mukaan

	Oppilas- määrä	Ratkaisuosuus (hajonta)		Ero maan keskiarvos- ta (prosenttiyksikkö)		Ero paperiversion keskiarvosta (prosenttiyksikkö)	
		Kielen- tuntemus	Kirjoitta- minen	Kielen- tuntemus	Kirjoitta- minen	Kielen- tuntemus	Kirjoitta- minen
Koko arviointi pojat tytöt	1 799	51,0 (18,3)	56,5 (22,2)			-4,9	-2,6
	865	45,2 (18,1)	47,5 (21,1)			-4,4	-3,0
	920	56,6 (16,8)	65,0 (19,7)			-6,0	-3,2
Alue							
Etelä-Suomi pojat tytöt	612	52,3 (18,5)	59,2 (22,8)	1,3	2,7	-3,5	-1,2
	298	46,9 (18,9)	50,0 (22,6)	1,7	2,5	-2,8	-2,2
	288	57,7 (16,6)	68,2 (19,1)	1,1	3,2	-4,4	-0,8
Lounais-Suomi pojat tytöt	210	49,5 (18,4)	51,4 (21,9)	-1,5	-5,1	-7,3	-6,3
	109	45,4 (18,6)	43,1 (21,3)	0,2	-4,4	-4,7	-5,7
	99	53,8 (17,3)	60,2 (19,1)	-2,8	-4,8	-10,9	-7,6
Itä-Suomi pojat tytöt	158	50,2 (17,8)	52,9 (22,8)	-0,8	-3,6	-6,6	-7,7
	64	42,8 (16,2)	42,6 (22,2)	-2,4	-4,9	-7,6	-9,7
	92	55,8 (16,7)	60,7 (19,7)	-0,8	-4,3	-7,1	-8,0
Länsi- ja Sisä-Suomi pojat tytöt	425	51,0 (18,3)	57,4 (21,3)		0,9	-4,3	-0,5
	206	44,9 (17,8)	49,7 (19,4)	-0,3	2,2	-3,5	1,6
	215	57,1 (16,7)	64,8 (20,5)	0,5	-0,2	-5,1	-2,7
Pohjois-Suomi pojat tytöt	242	48,9 (18,4)	54,5 (21,4)	-2,1	-2,0	-7,1	-5,0
	122	43,2 (17,1)	45,4 (19,5)	-2,0	-2,1	-7,2	-6,0
	119	60,1 (17,5)	63,9 (19,1)	3,5	-1,1	-2,4	-5,2
Lappi pojat tytöt	152	52,1 (18,1)	57,2 (21,6)	1,1	0,7	-2,3	2,0
	66	44,3 (17,7)	46,4 (18,5)	-0,9	-1,1	-4,1	-1,4
	86	58,0 (16,1)	65,4 (20,1)	1,4	0,4	-3,6	1,1
Kuntaryhmä							
Kaupunkimainen pojat tytöt	1 103	52,0 (18,3)	59,3 (22,2)	1,0	2,8	-5,1	-1,5
	535	46,7 (18,4)	50,5 (21,3)	1,5	3,0	-4,2	-1,9
	558	57,2 (16,7)	67,7 (19,8)	0,6	2,7	-6,3	-1,8
Taajaan asuttu pojat tytöt	254	48,2 (17,4)	47,2 (20,8)	-2,8	-8,3	-5,4	-8,1
	116	42,8 (16,8)	38,7 (19,3)	-2,4	-4,7	-3,3	-6,6
	136	53,0 (16,6)	54,6 (19,0)	-3,6	-10,4	-8,1	-10,7
Maaseutumainen pojat tytöt	442	50,3 (18,7)	54,9 (21,3)	-0,7	-1,6	-4,4	-3,0
	214	42,9 (17,7)	44,9 (19,7)	-2,3	-4,6	-5,9	-4,9
	226	57,4 (16,9)	64,4 (18,0)	0,8	-0,6	-4,3	-2,8

8.3.2 Oppilaat

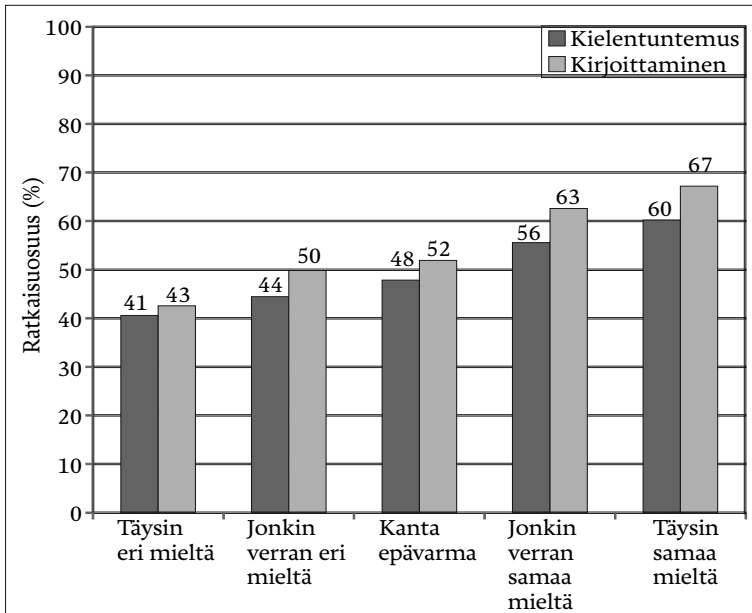
Suhtautuminen oppiaineen sekä kielentuntemuksen ja kirjoittamisen opiskeluun

Oppilaat suhtautuivat oppiaineen ja kirjoittamisen opiskeluun paperiversiossa mukana olleiden oppilaiden tavoin, myös asenteiden yhteys oppimistuloksiin oli paperiversiota vastaava. Eroja ei löytynyt.

Sen sijaan suhtautumisessa kielentuntemuksen opiskeluun ilmeni pieniä eroja. Oppilaat ottivat paperiversion arvioinnin tapaan kantaa myös väittämiin *Kielentuntemuksen opiskelu on kiinnostavaa* ja *Haluan kehittyä kielenkäyttäjänä*. Poikien suhtautuminen molempiin väittämiin oli paperiversion poikien näkemyksiä neutraalimpaa: noin 40 %:lla pojista *ei ollut selvää kantaa asiaan*. Tyttöjen vastauksissa korostuivat taas paperiversion vastauksia enemmän ääripäät: reilu kolmasosa (37,1 %) tytöistä piti kielentuntemuksen opiskelua kiinnostavana eli oli väitteen kanssa *jonkin verran samaa mieltä* tai *täysin samaa mieltä* (paperi 32,8 %), mutta toisaalta noin 16 % tytöistä oli kielenkäyttäjänä kehittymisen halua koskevan väitteen kanssa *jonkin verran eri mieltä* tai *täysin eri mieltä* (paperi 12,4 %).

Kielentuntemuksen opiskelun kiinnostavuuden yhteys sekä kielentuntemuksen että kirjoittamisen tuloksiin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja kohtalaisen suuri ($0,06 < \eta^2 < 0,07$). Tämä tarkoittaa sitä, että ne oppilaat, jotka olivat väittämän kanssa *jonkin verran samaa mieltä* tai *täysin samaa mieltä*, menestyivät arvioinnissa keskimäärin tilastollisesti merkitsevästi paremmin kuin jonkin muun vaihtoehdon valinneet.

Myös kielenkäyttäjänä kehittymisen halun yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja käytännössä kohtalaisen suuri ($\eta^2 < 0,01$). *Jonkin verran* tai *täysin samaa mieltä* olevien ero *jonkin verran* tai *täysin eri mieltä* oleviin oli tilastollisesti merkitsevä (kuvio 46).



KUVIO 46. Kielenkäyttäjänä kehittymisen halun yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin

Kotitehtävien tekeminen

Sekä tytöt ja pojat olivat tehneet mielestään hieman vähemmän kotitehtäviä kuin paperiversion tehtäviin vastanneet oppilaat, mutta kotitehtävien tekemisen ja oppimistulosten väliset yhteydet olivat arvioinnin paperiversion tulosten kaltaiset.

Arvosanat ja jatko-opintosuunnitelmat

Oppilaiden arvosanjakauma, tyttöjen ja poikien arvosanojen keskiarvojen ero sekä tyttöjen ja poikien keskimääräisten ratkaisuosuuksien ero arvosanoittain olivat paperiversiona tehdyssä arvioinnissa mukana olleiden oppilaiden kaltaisia. Myös arvosanojen ero lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntaavien välillä oli paperiversion otosoppilaiden kaltainen. Poikien ja tyttöjen viimeisimmän äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanan ja kirjoittamisen sekä kielentuntemuksen tulosten välinen yhteys oli samansuuruinen: pojilla korrelaatio oli sama kuin arvioinnin paperiversiona ja tytöillä hieman pienempi. Eli arvioinnin sähköisen version tulosten perusteella kielentuntemuksella ja kirjoittamisella oli tyttöjen ja poikien arvosanassa yhtä suuri painoarvo.

Arvioinnin paperi- ja sähköisen version otosoppilaiden jatko-opintosuunnitelmissa ei havaittu eroa eikä myöskään lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien välisissä oppimistuloksissa.

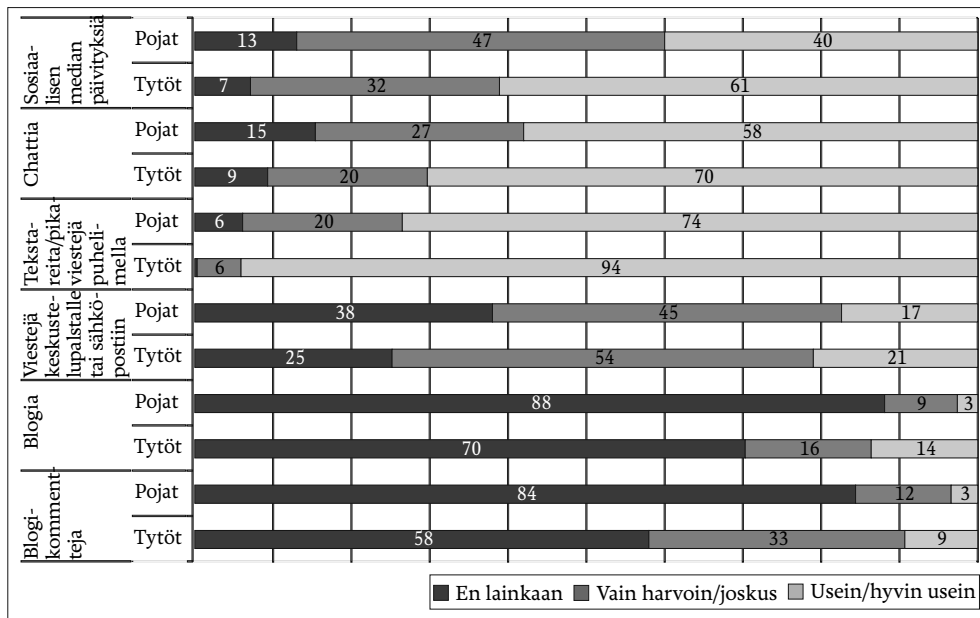
Harrastuneisuus: kirjojen lukeminen vapaa-aikana

Oppilaiden muiden kuin oppikirjojen lukeminen vapaa-ajalla noudatteli paperiversion oppilaiden lukuharrastusta kuten myös lukuharrastuksen yhteys oppimistuloksiin.

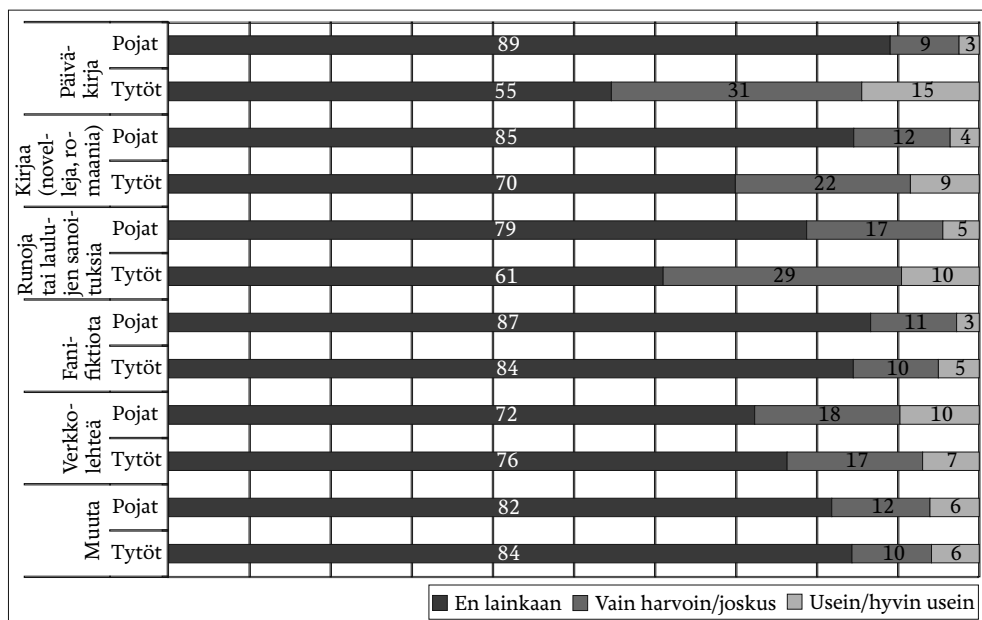
Harrastuneisuus: kirjoittaminen vapaa-aikana

Taustakyselyssä tiedusteltiin myös vapaa-ajan kirjoittamisesta suomeksi tai vieraalla kielellä (esim. englanniksi). Harrastuneisuudella ei havaittu paperiversion tapaan mitään yhteyttä tuloksiin. Kirjoittamisessa oli kuitenkin havaittavissa pieniä eroja paperi- ja sähköisen version tulosten välillä, mistä syystä ne esitellään.

Arvioinnin paperiversion otosoppilaisiin verrattuna sähköisessä arvioinnissa oli vähemmän sellaisia oppilaita, jotka *eivät* ilmoituksensa mukaan *koskaan* kirjoittaneet verkkolehteä tai fani-fiktiota (ero 3–12 prosenttiyksikköä) – eli pidempiä tekstejä. Niin ikään arvioinnin paperiversion poikia useampi sähköisessä versiossa mukana ollut poika oli kertomansa mukaan kirjoittanut päiväkirjaa tai kirjaa (5–10 prosenttiyksikköä useampi). (Kuvio 48.) Toisaalta oppilaat olivat kirjoittaneet myös henkilökohtaisia tai henkilökohtaista näkökulmaa painottavia uusmediatekstejä muutaman prosenttiyksikön paperiversion oppilaita enemmän – paitsi pojat chattia (kuvio 47).



KUVIO 47. Tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kirjoittaminen suomeksi (%): henkilökohtaiset tai henkilökohtaista näkökulmaa painottavat uusmediatekstilajit



KUVIO 48. Tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kirjoittaminen suomeksi (%): pidemmät kaunokirjalliset ja asiatekstit sekä päiväkirja

8.3.3 Vanhemmat

Vanhempien koulutustaustan yhteys oppimistuloksiin oli käytännössä paperiversion tulosten kaltaisen, kuten myös oppimistulosten ja vanhempien kiinnostuksen lapsen koulunkäyntiä kohtaan.

8.3.4 Opettajat, oppilaat ja kielentunemuksen sekä kirjoittamisen opetus ja opiskelu

Opettajien ja oppilaiden näkemykset kielentunemuksen sisällöistä sekä opettajien näkemykset kielentunemuksen sisältöjen opetuskäytänteistä olivat käytännössä samat kuin paperiversion puolella. Myös oppilaiden ja opettajien näkemykset kirjoittamisen opiskelun sisällöistä ja työskentelytavoista olivat käytännössä samat kuin paperiversion puolella.

Kun opettajien näkemystä kielentunemuksen eri opetustavoista verrattiin oppimistuloksiin, havaittiin sekä ilmaisuharjoitusten tekemisellä että kilpailemisella ja pelaamisella pieni yhteys ($0,21 < r < 0,28$) niin kielentunemuksen kuin kirjoittamisenkin oppimistuloksiin. Arvioinnin paperiversiossa taas havaittiin lähes samansuuruinen yhteys ($0,23 < r < 0,25$) kielen tutkimisen ja kielentunemuksen ja kirjoittamisen tulosten välillä.

Opettajien ja oppilaiden näkemykset kirjoittamisen opiskelun sisällöistä ja menetelmistä eivät eronneet paperiversiossa mukana olleiden opettajien ja oppilaiden vastaavista. Kirjoittamisen opetuksen käytänteet tiivistettiin faktorianalyysin avulla keskiarvomuuttujiksi paperiversion arvioinnin tapaan. Sähköisessä arvioinnissa mukana olleiden opettajien opetuskäytänteiden ja oppimistulosten välillä

havaittiin kuitenkin seuraavia yhteyksiä: kohtalaisen suuri yhteys ($0,36 < r < 0,44$) kirjoittamisen tulosten ja kielentuntemuksen tulosten ($0,26 < r < 0,37$) sekä Vuorovaikutteisen kirjoittamisen, Prosessikirjoittamisen sekä Palautteen antamisen ja saamisen välillä. Sen sijaan mitään yhteyttä ei havaittu oppimistulosten ja tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoittamisen välillä, vaikka tieto- ja viestintäteknikka tarjoaa erityisen hyvät mahdollisuudet edellä mainittujen toteuttamiseen.

Kun oppilaiden näkemyksiä kirjoittamisen käytänteistä verrattiin tuloksiin, havaittiin sekä Yksin kirjoittamisella ja numeroarvioinnilla (sähkö $0,37 < r < 0,39$; paperi $r = 0,25$) että Eri tekstilajien kirjoittamisella (sähkö $0,37 < r < 0,39$; paperi $0,21 < r < 0,27$) kohtalaisen suuri yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen oppimistuloksiin. Lisäksi havaittiin paperiversion tulosten tavoin pieni yhteys ($0,24 < r < 0,27$) kielentuntemuksen ja kirjoittamisen oppimistulosten sekä sen välillä, että oppilaalla on mielestään mahdollisuus ilmaista itseään kirjoitustehtävissä omalla persoonallisella tavalla.

Tieto- ja viestintäteknikan käyttö ja sähköiset ympäristöt

Oppilailta ja opettajilta kysyttiin myös tietotekniikan käytöstä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Hieman alle puolet tytöistä (47,4 %) ja pojista (49,4 %) oli sitä mieltä, että tieto- ja viestintäteknikkaa on käytetty äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla riittävästi.

Tieto- ja viestintäteknikan käytöstä oli oppilaiden mielestä *jonkin verran* tai *melko paljon* hyötyä (72,4 %), ja suurin osa oppilaista piti sen käytöstä *jonkin verran* tai *melko paljon* (66,3 %). Arvioinnin paperiversioon verrattuna tyttöjen vastauksissa oli enemmän ääripäiden vastauksia *ei lainkaan* ja *hyvin paljon*, pojilla taas vähemmän. Tietokoneen käytön hyödykkäänä näkemisen tai siitä pitämisen ja kielentuntemuksen ja kirjoittamisen oppimistulosten välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä.

Tietokoneiden määrä

Tieto- ja viestintäteknikan käyttöä opetuksessa säätelee erityisesti välineiden saatavuus. Opettajilta ($n = 102$) kysyttiinkin, kuinka monta tietokonetta oppilailta on *aina* tai *tarvittaessa* käytössään äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tai luokassa. Sähköisten otoskoulujen varustetaso ei juurikaan poikennut paperiversion kouluista.

Tietokoneella työskentely

Tietotekniikan käytön määrässä oppitunneilla oli opettajakyselyn mukaan pientä eroa arvioinnin paperiversiossa mukana olleiden opettajien käyttöön verrattuna: tietokoneella työskentely oli ollut hieman yleisempää kuin paperiversion arvioinnissa mukana olleilla opettajilla.

Sähköisten ympäristöjen käyttö opetuksessa oli muuten samankaltaista kuin paperiversion puolella niin opettajien kuin oppilaidenkin näkemyksen mukaan, lukuun ottamatta sitä, että niiden opettajien joukko, jotka *eivät* käyttäneet *ollenkaan* (60,7 %) tai käyttivät *hyvin vähän* (10,7 %) muita sähköisiä ympäristöjä esim. oppikirjoihin liittyviä sähköisiä ympäristöjä tai tablettisovelluksia, oli yhteensä 26 % suurempi kuin paperiversion puolella.

Opettajien suhtautuminen tieto- ja viestintätekniikan käyttöön äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Opettajat ottivat myös kantaa tieto- ja viestintätekniikan (tv:n) käyttöä koskeviin väittämiin, joilla selvitettiin heidän suhtautumistaan tv:n käyttöön sekä käsitystään osaamisestaan tv:n käyttäjänä oppiaineen opetuksessa. Opettajien suhtautuminen ei eronnut paperiversion arvioinnissa mukana olleista opettajista seuraavissa muuttujissa: *Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytöstä pitäminen*, *Käytön hyödyllisyys* ja *Käsitys omasta osaamisesta*. Asteikolla 1–5 opettajat pitivät tv:n käyttöä oppiaineen opetuksessa hyödyllisenä (4,1), mutta tv:n käytöstä pitäminen (3,4) ja arvio omasta osaamisesta tv:n käyttäjänä (3,1) oli neutraalia. Muuttujilla ei kuitenkaan havaittu yhteyttä oppimistuloksiin.

Yhteenveto

Tulosten vertailu hyvän osaamisen kriteereihin (POPS 2004) (ks. arvioinnin paperiversion tulokset):

Kielentuntemuksessa tyttöjen kokonaistulos ylsi kohtalaiseen osaamiseen (arvioinnin paperiversiossa keskivertoon) ja poikien keskimäärin välttävään osaamiseen (arvioinnin paperiversiossa kohtalaiseen). Yleiskielen normien hallinnassa tyttöjen osaamisen taso oli kohtalaista (arvioinnin paperiversiossa selkeästi hyvää) ja poikien välttävää (arvioinnin paperiversiossa kohtalaista).

Tyttöjen ja poikien keskimääräinen osaaminen oli **kirjoitustehtävissä** arvioinnin paperiversion kaltaista, lukuun ottamatta kuvauksen laatimista, jossa tyttöjen osaamisen taso oli keskimäärin kohtalaista ja poikien uutisen tapaan heikkoa. Lisäksi yleiskielen normien taitamisessa tyttöjen keskimääräinen osaamisen taso oli keskivertoa (arvioinnin paperiversiossa selkeästi hyvää). Pohjatekstiin viittaamisen tytöt hallitsivat sähköisessä versiossa poikien tapaan heikosti.

Hyvän osaamisen kriteereissä (POPS 2004) nostetaan esiin myös se, että oppilas ”pystyy tuottamaan tekstiä sekä käsin että tekstinkäsittelyohjelmalla”.

Arvioinnin tuloksista voi päätellä, ettei hyvän osaamisen kriteeri oikein täyttynyt tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoittamisessa, koska sähköisen version tulokset olivat paperiversion tuloksia heikkommat. Yleiskielen normien hallinta oli sekä kirjoittamisessa että kielentuntemuksessa paperiversion otosoppilaita heikompaa – erityisesti tytöillä. Oppilaat eivät paperiversion tehneiden tapaan kiinnittäneet kirjoitustehtävissä pyydettyään huomiota tekstin asetteluun.

9

Havaintoja oppimistulosten muutoksista

Aiemmista äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinneista poiketen mukana olivat myös ne oppilaat, jotka olivat saaneet tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun luokkien 7–9 aikana. Osa heistä opiskeli pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmissä ja osa pääsääntöisesti muissa ryhmissä. Mikäli otokseen olisivat kuuluneet vain pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmissä opiskelevat oppilaat, kielentuntemuksen ja kirjoittamisen keskimääräiset ratkaisuosuudet olisivat olleet yhden prosenttiyksikön korkeammat, ja mikäli pääsääntöisesti muissa ryhmissä opiskelevat eivät olisi olleet otoksessa, tulokset olisivat olleet noin 2 prosenttiyksikköä korkeammat. Suurimmalla osalla näistä oppilaista osaaminen oli tasoltaan heikkoa sekä kielentuntemuksessa että kirjoittamisessa.

Tehtävistössä oli mukana myös aiempina vuosina mukana olleita tehtäviä täysin samanlaisina. Kielentuntemuksen tällaisia tehtäväosioita oli kuitenkin mukana niin vähän, ettei niiden perusteella voida arvioida osaamisen tason muutoksia.

Mukana oli myös vuoden 2001 oppimistulosten arvioinnin kirjoitustehtävä, jonka tulosten vertailu vuoden 2014 arvioinnin paperiversion tulokseen antaa viitteitä poikien hieman heikentyneestä kirjoitustaidosta. Tyttöjen tulosten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Oppimistuloksia ei voi monestakaan syystä verrata suoraan aiempiin tuloksiin ankkurina ollutta kirjoitustehtävää lukuun ottamatta: Aiemmista oppiaineen arvioinneista poiketen arviointiin osallistuivat myös ne oppilaat, jotka olivat saaneet tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun luokkien 7–9 aikana. Kielentuntemuksen ankkuritehtävistä vain kahta voitiin vertailla aiempiin tuloksiin, mikä on aivan liian vähän pitkälle menevien johtopäätösten tekemiseen. Kielentuntemuksen painopistealueisiin soveltuvia ankkuritehtäviä oli ylipäättään vaikea löytää, ja esikokeilun analyysi vielä karsi valikoimaa, koska osoittautui, etteivät monet ankkureiksi kaavaillut tehtävät mitanneet samaa asiaa kuin painopistealueiden uudet tehtävät tai ettei niiden erottelukyky ollut riittävä. Lisäksi kokonaistuloksen painotukset ovat olleet eri vuosina erilaiset. Aiemmissä arvioinneissa kirjoittamisen tuloksissa on korostunut taitonäkökulma, kuten oikeinkirjoitus ja lauserakenteet (luku 2.1), tämänkertaisen arvioinnin uusissa tehtävissä – hakemuksessa ja vastineessa – jo pistemäärissä tekstilajit.

Tehostettua tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden tuloksista

Arvioinnin paperiversion otosoppilaista 241 eli noin 7 % (tytöistä noin 4 % ja pojista noin 11 %) oli saanut tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun luokkien 7–9 aikana. Heistä 60 % opiskeli pääsääntöisesti yleisopetuksessa ja 40 % pääsääntöisesti (n = 96) pienryhmissä. Prosenttiosuus oli likimain sama pojilla ja tytöillä.

Arvioinnin sähköiseen versioon osallistuneista otosoppilaista 114, eli noin 6 % (tytöistä noin 4 % ja pojista noin 10 %) kuului tähän ryhmään. Tehostettua tai erityistä tukea saaneista oppilaista 62 % opiskeli yleisopetuksessa ja 38 % (n = 43) pienryhmissä (pojista noin 37 % ja tytöistä noin 41 %).

Tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa saaneiden oppilaiden tulokset olivat selkeästi muita heikkommat. Arvioinnin paperiversion kielentuntemuksen tuloksissa heistä noin 77 % jäi heikkoon osaamiseen (alle 40 %:n ratkaisuosuuteen) ja sähköisen version tuloksissa 74 %. Muista oppilaista 18 % jäi arvioinnin paperiversiossa kielentuntemuksessa heikkoon tulokseen ja sähköisessä versiossa 27 %. Tehostettua tai erityistä tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa saaneista 64 % jäi kirjoittamisessa heikkoon osaamistasoon (alle 40 %:n ratkaisuosuuteen). Muista oppilaista 27 % jäi arvioinnin paperiversiossa kirjoittamisen tasoltaan heikkoon tulokseen ja sähköisessä versiossa 19 %.

Ankkuritehtävien tuloksista

Oppimistulosten muutoksia tarkastellaan ankkuritehtävien eli yksittäisten, aiemmissa arvioinneissa olleiden tehtävien avulla. Kielentuntemuksen kaikkiin painopistealueisiin sisällytettiin kolme ankkuritehtävää, ja kirjoittamisen tehtäviin yksi (uutinen tai kuvaus). Kaikki tehtävät säilytettiin arviointiohjeineen täysin samanlaisina.

Vuoden 2014 oppimistulosten arvioinnin kahden vaikean monivalintatehtävän ratkaisuosuudet olivat korkeammat kuin aiempina vuosina. Niissä piti osata valita viidestä eri vaihtoehdosta, missä kohdin kaunokirjallisesta tekstistä lainatun virkkeen ensimmäinen lause päättyy tai kuinka monta sivu- tai päälausetta kaunokirjallisesta tekstistä lainatussa virkkeessä on. Edellisen tehtävän keskimääräinen ratkaisuosuus oli vuonna 2014 paperiversion tehneissä kouluissa 27 % ja (sähköisen version kouluissa 26 %), mikä oli noin 3 % (2 %) parempi kuin vuonna 2010 ja 2005. Jälkimmäisen tehtävän keskimääräinen ratkaisuprosentti taas oli vuonna 2014 paperiversion tehneissä kouluissa 39 % ja sähköisen version kouluissa 40 %, mikä oli noin 7 % (8 %) parempi tulos kuin vuosina 2005 ja 2010. Voidaan sanoa, ettei kielentuntemuksen taso ole ainakaan laskenut näissä kahdessa tehtävässä.

Kirjoittamisen ankkuritehtävässä oli kirjoitettava kuvaus tai uutinen kuvan pohjalta. Sekä vuonna 2001 että vuonna 2014 tämä kirjoitustehtävä oli arviointitehtävien viimeinen. Oppilaiden teksteistä oli vuonna 2014 arvioinnin paperiversiossa 61 % uutisia (sähkö 67 %) ja 36 % kuvauksia (sähkö 33 %). Vuonna 2001 vastaavat luvut olivat 65 % ja 23 %, ja 12 %:sta tekstejä ei voitu määrittää tekstilajia (vuonna 2014 paperi noin 3 %, sähkö 0,8 %). Puuttuvien tekstilajien erilaisen määrittelyn ja käsittelyn vuoksi tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia, joskin suuntaa antavia. Vuonna 2001 pojista 85 % ja tytöistä 64 % oli valinnut kirjoitettavaksi uutistekstin. Vuonna 2014 vastaavat luvut olivat arvioinnin paperiversiossa pojilla 69 % ja tytöillä 57 % ja sähköisessä versiossa vastaavasti 72 % ja 62 %.

TAULUKKO 35. Kirjoittamisen ankkuritehtävän tulosten vertailua

Ankkuri- tehtävä	2001			2014 (paperi)			2014 (sähkö)		
	Keski- arvo kaikki (%)	Keski- arvo pojat (%)	Keski- arvo tytöt (%)	Keski- arvo kaikki (%)	Keski- arvo pojat (%)	Keski- arvo tytöt (%)	Keski- arvo kaikki (%)	Keski- arvo pojat (%)	Keski- arvo tytöt (%)
Koko tehtävä	61,7	54,7	68,5	58,7	51,2	66,8	51,5	42,9	59,9
Kuvaus	63,7	51,0	68,3	61,5	49,9	70,3	48,0	33,5	58,2
Uutinen	62,1	56,6	68,7	59,2	52,3	68,0	53,3	46,4	61,1

Koko tehtävän keskimääräiset sekä tehtäväkohtaiset ratkaisusuudet näkyvät taulukossa 35. Kirjoitustehtävä taidettiin vuonna 2014 **arvioinnin paperiversion kouluissa** miltei samantasoisesti kuin vuonna 2001: tyttöjen kokonaistulos oli suuruusluokaltaan miltei sama, mutta poikien kokonaistulos sekä uutisen tulos oli noin 4 prosenttiyksikköä alempi. Tyttöjen ja poikien keskimääräisten ratkaisusuuksien ero oli hieman aiempaa suurempi: vuonna 2001 ero oli noin 14 prosenttiyksikköä ja vuonna 2014 noin 16 prosenttiyksikköä.

Koko tehtävässä vuosien 2001 ja 2014 tulosten ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$) samoin kuin uutisen tulosten ero ($p < 0,05$). Erot olivat kuitenkin merkitykseltään pieniä ($d < 0,30$). Myös poikien kokonaistuloksessa sekä uutisen tuloksessa havaittiin tilastollisesti merkitsevät mutta merkitykseltään pienet erot. Tulos antaa viitteitä poikien hieman heikentyneestä kirjoitustaidosta. Tyttöjen tulosten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Arvioinnin sähköisen version tuloksia ei voi suoraan verrata vuoden 2001 tuloksiin, sillä kirjoitustehtävät tehtiin tuolloin kynä-paperitekniikalla. Taulukosta 35 voi silti havaita, että kokonaistuloksessa oli noin 10 prosenttiyksikön ero vuoteen 2001 verrattuna: poikien tulos oli noin 12 ja tyttöjen 9 prosenttiyksikköä alempi kuin vuonna 2001. Kuvauksen kirjoittamisessa poikien tuloksissa oli 18 prosenttiyksikön ja tyttöjen tuloksessa 10 prosenttiyksikön ero vuoteen 2001 verrattuna. Uutisen kirjoittamisessa poikien tuloksissa oli noin 10 prosenttiyksikön ero ja tyttöjen tuloksissa noin 8 prosenttiyksikön ero vuoteen 2001 verrattuna.

10

Arvioinnin luotettavuus: validiteetti ja reliabiliteetti

Perusopetuksen päättövaiheen arvioinneissa on tavoitteena saada luotettavasti kerättyä ja analysoitua tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden toteutumisesta.

Oppimistulosten arvioinneissa on tehtävien laadinnan teoreettisena, **validiteetin** kannalta keskeisenä perustana käytetty luokittelua sisältöalueen, vaikeustason ja vaadittavan osaamisen syvyyden mukaan (Metsämuuronen 2009, 18–19). Näin pyritään varmistamaan se, että mittari (tehtävä) todella mittaa sitä, mitä sen oletetaan mittaavan. Modernin validiusteorian mukaan validiutta täytyy tarkastella myös kokonaisuutena esimerkiksi testin tai tutkimusasetelman näkökulmasta. Amerikan psykologisen yhdistyksen (APA) standardien mukaan validius tarkoittaa ”niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään”. Vaikka validiteetin yhteydessä voidaan puhua erilaisista validiteetin lajeista, kuten sisältövaliditeetti, kriteerivaliditeetti ja ennustevaliditeetti, tarkastellaan validiteettia nykyisin varsin usein myös yhtenäisenä käsitteenä. Olennaista on muistaa, että validiteetti ei ole mittarin ominaisuus eikä kertaluontoinen tutkimustulos, vaan se kuvaa mittarin avulla tehtyjä päätelmiä ja sitä, mitä mittari todella mittaa, sekä sitä, miten tulokset ovat tulkittavissa ja hyödynnettävissä. Tietoa voidaan hankkia esimerkiksi sisältöön tai mitattavaan käsitteeseen liittyvästä validiteetista. (Ketokivi 2009, 60–61; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 203–205.)

Jotta sisällöllinen validiteetti voitiin taata, arvioinnin viitekehysten ja tehtävien laadinnassa käytettiin apuna asiantuntijaryhmää. Viitekehys ja tehtävien laadinta, tehtävien esitelmä ja vaikeustasojen arviointi on esitetty raportin aiemmissa luvuissa 1 ja 3. Kielentuntemukseen ja kirjoittamiseen valittiin useita tehtäviä, joiden vaikeustaso vaihteli. Tehtävyyt vaihtelivat kielentuntemuksen painopistealueilla. Asiantuntijaryhmän jäsenten kokemuksesta oli runsaasti apua erityisesti silloin, kun sisällöllistä mittaria työstettiin.

Opettajakyselyn lopussa opettajille annettiin mahdollisuus arvioida äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointia sekä antaa siitä palautetta. Paperiversion arviointiin osallistuneista opettajista 210 ja sähköisen arvioinnin opettajista 102 vastasi kysymyksiin. Heistä noin 58 % katsoi **tehtävien vastaavan opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita** *hyvin* ja 34 % *kohtuullisesti*. Noin joka neljäs paperiversion koulun opettaja olisi kaivannut aihealueisiin myös kirjallisuuden liittyviä tehtäviä, sähköisen arvioinnin opettajista vain muutama. **Tehtävien tekoon varattu** aika oli opettajien mielestä riittänyt oppilaille *kohtuullisesti* tai *hyvin* (78,5 % paperi = arvioinnin paperiversio; 55,9 % sähkö = arvioinnin sähköinen versio) tai jopa *erittäin hyvin* (17,5 % paperi; 39,8 % sähkö) – eli aikaa oli käytettävissä liiaksikin. Sähköisestä arvioinnista annetuissa kirjallisissa palautteissa (30/102) korostui kokeeseen annettu aika, jota vastauksissa sanottiin olevan liikaa.

Suurin osa opettajista – eli 80 % (paperi), 76 % (sähkö) – piti **arviointia kokonaisuudessaan yhdeksäsluokkaliselle** sopivana, 17 % (paperi) *vaikeana* ja 3 % (paperi) *helppona*. Sähköisessä arvioinnissa mukana olleista opettajista hieman useampi piti arviointia *helppona* 5 % ja toisaalta myös *vaikeana* 18 %, muutama jopa *erittäin vaikeana* 1 %. **Tehtävät sopivat vaikeustasoltaan perusopetuksen päättövaiheen oppilaille** erityisesti arvioinnin paperiversiossa mukana olleiden opettajien mukaan *hyvin* (65, 2 % paperi; 46,0 % sähkö) tai *erittäin hyvin* (5,4 % paperi; 6,0 % sähkö), erityisesti arvioinnin sähköisessä versiossa mukana olleiden opettajien mukaan myös *kohtuullisesti* (26,0 % paperi; 44,0 % sähkö). Vain harvan opettajan mielestä vaikeustaso soveltui yhdeksäsluokkalaisille *huonosti* (3,4 %; paperi, 4,0 % sähkö). Viisi opettajaa kommentoi tehtävien soveltuvuutta seuraavaan tapaan: *Erityisen tuen piiriin kuuluville oppilaille valtakunnallinen koe oli hyvin baastava*.

Opettajien kirjalliset palautteet koskivat tehtäviä, arviointiohjeita, työmäärää, käytännön järjestelyjä ja taustakyselyä. Sähköisissä opettajakyselyissä palautetta annettiin selkeästi eniten sähköisen arvioinnin toimivuudesta sekä muista käytännön järjestelyistä, kun taas sisällön kommentointi jäi vähemmälle, joskin se oli samansuuntaista kuin paperiversion palaute. Lisäksi arvioinnin sähköisen version kouluissa ongelmaksi koettiin oppilaiden motivointi: koska koulun koko ikäluokka ei voinut tehdä sähköistä koetta, sitä ei voitu myöskään käyttää muun arvioinnin osana. Oppilaiden, opettajien ja rehtorien näkemyksiä on avattu hieman enemmän luvussa 11.

Validiteettiin liittyy myös **reliabiliteetti** eli pisteytyksen luotettavuus ja laadittujen mittarien ulottuvuuksien yhdenmukaisuus, joista jälkimmäinen on raportoitu asiayhteydessään. Sensoroinnin tehtävänä oli varmistaa, että opettajien pisteytyksessä ei ollut systemaattisia tai satunnaisia virheitä. Systemaattinen yhdenmukaisuus voitiin varmistaa vertaamalla opettajien ja sensoreiden antamien pisteiden keskiarvoja toisiinsa. Satunnaisia virheitä esiintyi vähän: sensoreiden ja opettajien antamat pistemäärät korreloivat voimakkaasti keskenään varsinkin perinteisessä kynä-paperitekniikan arvioinnissa.

Opetushallituksen ja nyttemmin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen oppimistulosten järjestämien arviointien yleisen käytännön mukaan kunkin koulun oppilaiden palautetuista tuotamistehtävistä sensoroidaan 10 % (Metsämuuronen 2009, 33). Vuoden 2014 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa havaittiin jo ennen varsinaista sensorointia, että kahden kielentuntemuksen pitkän avovastauksen arviointiohjeet oli tulkittu eri kouluissa eri tavoin. Tästä syystä ne arvioitiin kokonaan uudelleen eikä niitä enää sensoroitu.

Sensorointi toteutettiin siten, että kaksi sensoria tarkisti kirjoitustehtävät ja yksi sensori kielentuntemuksen avovastaukset noin 11 %:lta oppilaista. Jokaisesta koulusta tarkistettiin vähintään yhden tytön ja yhden pojan vastaukset. Ulkopuolisina arvioijina oli neljä kokenutta perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa sellaisista kouluista, jotka eivät kuuluneet otokseen, sekä kaksi äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiset opinnot suorittanutta korkeakouluharjoittelijaa. Sensoreja koulutettiin tehtävään etukäteen kirjoitustehtävien näytteiden etukäteispisteytyksen ja koulutuspäivän avulla.

Paperiversion kielentuntemuksen avovastausten kohdalla opettajien ja sensorien keskimääräinen yhdenmukaisuus korrelaatiokertoimella mitattuna vaihteli välillä 0,73–0,98. Pääosin korrelaatiot olivat tasolla yli 0,9, mikä merkitsee yli 81 %:n selitystasetta, eli sitä, että opettajien ja sensoreiden pisteytyksen keskinäinen vaihtelu selittyy noin 81-prosenttisesti, joten sensorin antamasta pistemäärästä voi ennustaa 81-prosenttisesti myös opettajan antaman pistemäärän.

Kirjoitustehtävissä opettajan ja kahden sensorin keskimääräinen yksimielisyys vaihteli välillä $0,77 < r < 0,89$ (selitystaste 60–80 %). Tämän perusteella pisteytyksen luotettavuutta ei tarvitse epäillä. Sensorienkin keskinäinen yksimielisyys vaihteli välillä $0,82 < r < 0,93$ (selitystaste 67–86 %).

Sähköiseen arviointiin osallistuneiden koulujen kielentuntemuksen avotehtävissä erottui kaksi tehtävää, joiden arvioinnissa sensorien ja opettajien pisteytykset vertautui muita tehtäviä heikommin toisiinsa ($r = 0,65$). Näissä tehtävissä piti joko selittää, mihin sarjakuvan viitsi perustuu, tai perustella, miksi tekstikatkelman lauseessa on käytetty tiettyä aikamuotoa. Näitä tehtäviä ei kuitenkaan lähdetty arvioimaan uudelleen. Muutoin opettajan ja sensorin keskimääräinen yksimielisyys korrelaatiokertoimella mitattuna vaihteli välillä 0,78–0,85 (selitystaste 60–72 %).

Sähköisten kirjoitustehtävien sensoridatan tuloksia ei voi pitää täysin luotettavina. Koska sähköinen ympäristö oli uusi sekä opettajille että sensoreille, syyn löytäminen vaatii jatkoanalysointia. Hake muksen arvioinnissa sensorien ja opettajan keskimääräinen yksimielisyys korrelaatiokertoimella mitattuna vaihteli välillä 0,80–0,90, paitsi kahden sensorin kohdalla ($r = 0,60$ ja $r = 0,68$). Sensorien keskinäinen yksimielisyys vaihteli välillä $0,87 < r < 0,91$ (selitystaste 76–83 %) yhtä sensoriparia lukuun ottamatta ($r = 0,60$; selitystaste 36 %). Vastineen arvioinnissa sensorien ja opettajan keskimääräinen yksimielisyys korrelaatiokertoimella mitattuna vaihteli välillä 0,87–0,91, mutta yhden sensorin kohdalla yhteys jäi alhaisemmaksi ($r = 0,72$). Sensorien keskinäinen yksimielisyys vaihteli välillä $0,75 < r < 0,94$. Vastineen ja uutisen kohdalla sensorien ja opettajan keskimääräinen yksimielisyys korrelaatiokertoimella mitattuna vaihteli välillä 0,58–0,86, koska yhden sensorin pisteytykset vertautui opettajan pisteytykseen alhaisella kertoimella ($r = 0,58$). Sensorien keskinäinen yksimielisyys vaihteli välillä 0,80–0,86. Tulos osoittaa, erityisesti kirjoitustehtävien arviointi sähköisessä ympäristössä poikkeaa huomattavasti opettajille ja myös sensoreille tutusta kynä-paperitekniikan arvioinnista. Sensoreilla ja Karvin asiantuntijoilla ei ollut sähköisen arvioinnin kokeilua aiempaa kokemusta sähköisessä ympäristössä arvioinnista, joten sensorikoulutuksessa olisi pitänyt kiinnittää siihen enemmän huomiota.

Kaiken kaikkiaan opettajien ja sensoreiden pisteytyksiä voi pitää riittävän yhdenmukaisena.

11

Arviointi ja sen käytännön järjestelyt oppilaiden, opettajien ja rehtorien näkökulmasta

11.1 Oppilaiden näkökulma

Oppilaiden kielentuntemuksen tehtävävihon yksi sivu ja sähköisen kielentuntemuksen arvioinnin viimeinen kenttä oli varattu oppilaiden kommentteille ja palautteelle. Kirjoitustehtävien jälkeen oppilaat eivät enää antaneet palautetta. Sähköisessä arvioinnissa antoi palautetta 1 102 oppilasta eli 61 % otosoppilaista. Mukaan ei laskettu vastauksia, joissa oli esim. pelkkä piste tai lausahdus ”en anna”.

Kommenteissa saatettiin kertoa yhdellä tai kahdella sanalla tehtävien olleen esim. kiinnostavia, sopivan haastavia, kokonaisvaltaisia, ajankohtaisia, vaihtelevia tai monipuolisia ja käytännöllisiä. Toiset taas pitivät tehtäviä esim. outoina, kummallisina, typerinä, ärsyttävinä, pitkäveteinä tai tehtäväsarjaa turhan pitkänä.

Arvioinnin sähköisessä versiossa mukana olleista oppilaista 209 kertoi tehtävien olevan helppoja, sopivia tai (positiivisessa mielessä) haastavia. Oppilaista 242 kirjoitti tehtävien vaikeudesta. Osa totesi: *osa oli helppoja ja osa oli taas vaikeita*. Tehtäviä tai tehtävänantoja piti selkeinä 66 ja epäselkeinä 23 oppilasta. Tehtävien erikoisuus, kummallisuus tai outous sai 35 mainintaa. Arviointia (tai tehtäviä) piti hyvänä 393, mielenkiintoisena tai monipuolisena 82, ärsyttävänä tai huonona 79, hauskana 11, jännittävänä tai stressaavana 11 ja käytännöllisenä 5 oppilasta. Liian pitkänä kielentuntemuksen osuutta tai tehtäviä piti 57 oppilasta, esim. *Liian pitkä koe, en jaksanut keskittyä/vastata huolellisesti*.

Tehtävien tekoon varattu aika oli ollut erityisesti sähköisessä arvioinnissa liian pitkä, muutamille taas lyhyt. Palautteessa kommentoitiin myös tehtävien odotuksenmukaisuutta, ominaislaatuja ja tuttuutta myönteisessä ja kielteisessä hengessä. Erityisesti paperiversion tehneiden oppilaiden kommenttien mukaan tehtävien oli odotettu mittaavan kieliopin käsitteiden ja rakenteiden osaaamista. Kontekstisidonnaiset, pääosin kielenkäyttöilanteisiin sidotut tehtävät eivät jättäneet asiaan tarttuneita oppilaita kylmäksi:

Tehtävät olivat hieman erilaisia, mitä meillä on yleensä äidinkielen tunneilla ja kokeessa.

Koe oli odotettua selkeämpi ja helpompi.

Jotkut tehtävät olivat epäselkeitä, mikä vaikeutti niiden tekoa.

Kokeessa oli yllättävän paljon tehtäviä asioiden tulkitsemisesta. Tätä harvemmin käydään äidinkielen tunneilla, mutta minusta ne ovat hyödyllisiä ja siksi onkin hyvä, että niitä tästä kokeesta löytyi.

Tehtävät olivat kokonaisuudessaan yllättävän helppoja, helpompia kuin mitä odotin. Haastaviakin tehtäviä oli. Etenkin ne, joissa piti selittää ja perustella tuottivat vähän vaikeuksia.

Mielipiteeni kokeesta: se on turha, eikä anna minkäänlaista kokonaiskuvaa äidinkielen opiskelusta. En voi mitenkään käsittää, miten arjen tilanteet, (jonka jokaisen tulisi hallita) voi kertoa mitään oppiaineen opiskelusta.

Tehtävät olivat hyviä, sillä niillä mitattiin, miten äidinkielen tunneilla oppimia taitoja osaa hyödyntää käytännössä.

Koe oli siinä mielessä helppo, että siinä ei tarvinnut muista kovin paljon kielioppia, mutta perustelu ja selittäminen oli vaikeaa. En tykännyt kokeesta.

Tehtävät olivat vähän hankalia, mutta mielestäni suoriuduin kiitettävästi. Tehtävissä piti miettiä kunnolla ja keskittyä täytyi.

Sähköisessä arvioinnissa mukana olleet kommentoivat myös itse järjestelmää ja keksivät parannusehdotuksiakin:

Näitä taitoja tarvitaan tulevaisuudessa aivan varmasti!

Silmäni sekosivat, kun luin näitä tehtäviä. Olen dysfasia oppilas ja en hirveästi tajunnut mitä tehtävät tarkoittivat, ja minusta oli vaikea lukea tehtävät.

Tehtävissä joissa analysoidaan materiaalia, olisi hyvä jos voisi nähdä tekstin kokonaisena kysymysten kanssa.

Toinen tehtävä ei toiminut oikein, en valinnut vastausta, minkä kone kolmannessa tehtävässä väitti minun valinneen. Muuten koe oli onnistunut ja kysymykset selkeitä. Olisi mukavaa tehdä kokeita tietokoneella useamminkin.

Ihan kivoja tehtäviä, vaikka tosin olisi kivempi sellainen järjestely, että vastauksia ei voi muuttaa, mutta tietokone antaa heti vastauksen, onko teksti oikein vai ei.

11.2 Opettajien näkökulma

Paperiversion arviointiin osallistuneista opettajista 210 ja sähköisen arvioinnin opettajista 102 vastasi kysymyksiin.

Eniten palautetta (60/210 paperi) opettajat antoivat **tehtävistä** ja **arviointiohjeista** (45/210 paperi). Pääosin tehtäviä pidettiin melko onnistuneina. Ne eivät juuri saaneet kritiikkiä osakseen, paitsi ankkuritehtävänä olleen uutisen tai kuvauksen kirjoittamisen yhteydessä ollut kuva, jota pidettiin sopimattomana, esim. *Uutisen kirjoittaminen museoviraston kuvan pohjalle ei ollut mielestäni paras lähtökohhta.*

Samaisen uutistehtävän arviointiohje sai erityistä kritiikkiä osakseen: ohjeet olivat vastaajien mukaan pikkutarkkoja, arviointikriteereiden perusteella tehtävänannon vastaisellakin tekstilajilla saattoi saada hyvät pisteet. Nähtävästi aika oli osin ajanut tämän kirjoitustehtävän ohi. Myös kahden muun kirjoitustehtävän, hakemuksen ja vastineen, kriteereitä pidettiin joiltain osin tulkinna-varaisina ja tarkennuksia vaativina, joskin huomioita oli vain muutama ja ne keskittyivät lähinnä yksityiskohtiin: *Oikeakielisyyden arvioinnista tuntui puuttuvan keskeistä: "kohtuullisen luettavan" ja melko hyvin yleiskielen osaavan väliin jää se keskeiverto.* Muutamat opettajat kommentoivat ylipäättään arviointikriteerien tiukkuutta: *Kokeen vaikeus syntyi lähinnä arvostelun armottomuudesta.* Sähköisen arvioinnin kommentit (21/102) olivat samansuuntaisia paperiversion opettajien kanssa: *Tehtävät sinänsä olivat hyviä ja aihealueet tuttuja ja Tehtävät tuntuivat kuitenkin pääosin hyviltä. Niiden pisteytys sen sijaan vaikutti todella tiukalta.*

Seuraavaksi eniten (34/210 paperi) opettajat kommentoivat arviointiin kuluneen **työmäärän** suuruutta. Arviointia pidettiin aikaa vievänä ja tehtäviä työläänä tarkistaa. Sähköisen arvioinnin järjestelytyötä saatettiin kuvata työlääksi: *Koejärjestelyt ja valmistelutyö vievät paljon aikaa.* Lisäksi jotkut opettajat pitivät koetta raskaana ja pitkänä myös oppilaille, mikä opettajien mukaan saattoi vaikuttaa myös motivaatioon ja tuloksiin:

*Koe oli liian pitkä. Osa oppilaista väsyi ja jätti sen kesken. Puolet lyhyempi ensi kerralla kiitos!
Oppilaiden mukaan kieliosio oli helppo mutta kirjoittamisosio hyvin raskas. Aikaa oli kieliosissa liikaa suurimmalle osalle oppilaista ja kirjoitusosiossa niille, jotka eivät tuottaneet juuri mitään.*

Arvioinnin **käytännön järjestelyistä ja toteutuksesta** annettuun palautteeseen sisältyvät kommentit esimerkiksi arvioinnin ajoituksesta ja sähköisen arvioinnin haasteista. Näistä kommentteja tuli paperiversion koulujen opettajilta lähes yhtä paljon (30/210) kuin kokeen vaatimasta työmäärästä. Opettajat pohtivat muun muassa, voisiko kokeen ajoittaa johonkin muuhun ajankohtaan kuin kii-reiseen kevääseen. Selkeästi eniten mainintoja (32/103) saivat sähköisen arvioinnin toteuttamisessa ilmenneet ongelmat, esimerkiksi järjestelmän takkuilu ja paikoin monimutkainen pisteytysjärjestelmä. Haasteet olivat saattaneet vaikuttaa myös tulokseen: *Tekniset outoudet kokeen tekemisessä ja käytöllisyydessä vähensivät oppilaiden innokkuutta. ja Näyttää siltä, että vastausten tallentamisessa tai vastaustilan huomaamisessa on ollut ongelmia, sillä ns. hyvätkään oppilaat eivät ole vastanneet kaikkiin kohtiin.*

Muutamissa vastauksissa tarkasteltiin arviointia kokonaisuutena sekä sen hyötyä ja merkitystä omalle työlle:

Koe ja oppilaiden vastaukset saivat ajattelemaan omaa opettajuutta ja innostivat kehittelemään uutta.

Tällainen kansallinen arviointi on erinomainen juttu. Sen avulla saa motivoitua oppilaita!

Oppilaat ovat mielestäni onnistuneet kirjoittaessaan tekstejään – monet yli normaalin tasonsa. Tehtävänänot ovat siis onnistuneet.

11.3 Rehtorien näkökulma

Rehtoreita pyydettiin vastaamaan rehtorikyselyyn heti arvioinnin jälkeen. Paperiversion kouluista yhtä lukuun ottamatta kaikki rehtorit vastasivat kyselyyn, eli vastauksia tuli 98. Sähköisen version kouluista 60 % (30) rehtoreista vastasi kyselyyn.

Niin paperiversiona kuin sähköisenäkin toteutetun arvioinnin tiedotus oli rehtorien mielestä yhtä rehtoria lukuun ottamatta hoidettu hyvin, ja ohjeistusta pidettiin selkeänä sekä yksityiskohtaisena. Toimivan tiedotuksen hyvänä puolena pidettiin paperiversion kouluissa myös sitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat osasivat resursoida työajan etukäteen ja arviointia voitiin käyttää osana 9. luokan kokeita. Sähköisen arvioinnin opastusvideoita sekä keuhuttiin että moitittiin.

Toisaalta osa rehtoreista mainitsi, että arviointi – erityisesti avotehtävien pisteytys – oli kuormittanut ja rasittanut opettajia melkoisesti. Monissa kouluissa opettajille olikin maksettu työstä korvaus. Sähköisen arvioinnin työtaakka oli tuntunut monesta opettajasta erityiseltä rasitukselta, koska koko ikäluokka ei voinut osallistua arviointiin eikä tuloksia voitu siten hyödyntää oppilasarvioinnissa.

Järjestelyjen kerrottiin toimineen hyvin, joskin joissakin kouluissa oli ollut vaikeuksia järjestää arvioinnin vaatimia rupeamia.

Arviointiosien (70 min ja 90 min) pituus sen sijaan saattoi ylittää sen, mihin perusopetuksen oppilas on rehtorien mukaan yleensä tottunut. Jaksamisen kanssa oli osalla ollut ongelmia eikä keskittyminen ollut kaikilla onnistunut. Kirjoitustehtävät olivat valvovan opettajan mukaan olleet joissain kouluissa muutamille oppilaille vaativia, toiset rehtorit taas kertoivat oppilaiden pitäneen tehtäviä sopivan vaativina. Arviointi oli toteutunut asianmukaisesti annettujen ohjeiden perusteella.

Päätelmiä ja kehittämisehdotuksia

Päätelmiä arviointikysymysten (luku 1.1) perusteella

1. Miten opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tavoitteet saavutetaan perusopetuksen päättövaiheessa?

Arvioinnissa tyttöjen ja poikien kielentuntemuksen ja kirjoittamisen osaamisen erot olivat suuret.

Kielentuntemuksen tulokset osoittavat, että monelle oppilaalle kielen ja kielenkäytön havainnointi, ajattelu ja arviointi, päätelmien tekeminen ja niiden kielentäminen on hankalaa. Nämä taidot ovat kuitenkin näkyvästi esillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa. Näitä taitoja tavoitellaan myös uusien opetussuunnitelman perusteiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä suomen kieli ja kirjallisuus (POPS 2014).

Oppilaat hallitsivat kielentuntemuksessa parhaiten yleiskielen normit: arvioinnin paperiversiossa tytöt jopa selkeästi hyvin ja pojat kohtalaisesti (ks. tasojen kuvaukset luvussa 4). Painopistealueen tehtävissä oppilaiden oli helpompaa havaita virhe ja valita oikea vaihtoehto mekaanisessa, yhteen virhetyyppiin keskittyvässä monivalintatehtävässä kuin soveltaa tietämystään tekstin korjaamiseen.

Kirjoittamisen tulokset osoittavat, että hakemuksen kirjoittaminen oli tehtävänä tytöille hyvin helppo, toisin kuin pojille: arvioinnin paperiversiossa tytöistä hieman yli puolet sai vähintään selkeästi hyvän tuloksen, pojista noin viidesosa. Arvioinnin paperiversiossa poikien hakemuksista noin viidesosa ja sähköisessä versiossa neljäsosa oli tasoltaan heikkoja, eli heidän näyttämänsä osaaminen ei olisi todennäköisesti yltänyt arkielämässä työpaikan hakuun. Tyttöillä heikkojen hakemusten osuudet olivat noin 4 % ja 7 %. Tässä helpoimmaksi osoittautuneessa kirjoitustehtävässä tyttöjen ja poikien tulosten ero oli erityisen suuri.

Arvioinnissa olivat mukana myös tehostettua tai erityistä tukea saaneet oppilaat. Heistä suurin osa oli poikia, joista osa joutui tekemään tasolleen liian vaikeita tehtäviä ja joiden osaaminen oli valtaosin tasoltaan heikkoa. Vaikutus kokonaistulokseen oli kuitenkin pieni. Tukea saavien oppilaiden mukana olo antaa viitteitä siitä, miten heterogeenisiä yleisopetuksen ryhmätkin voivat olla.

Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) vuosiluokkien 6–9 oppiaineen osuudessa nostetaan esiin näkemysten perustelun ja toisten ajatusten kommentoinnin sekä kantaa ottavan tekstin kirjoittamisen taito. Arvioinnissa tätä aluetta edusti vastine. Vastineen kirjoittamisessa mielipiteen esittäminen sujui hyvin, tytöiltä jopa erittäin hyvin, mutta perustelu ja eritoten omasta näkemyksestä poikkeavien näkemysten esittäminen mutta myös pohjatekstin käyttäminen ja siihen viittaaminen tuottivat monelle hankaluuksia. Erilaisten näkemysten tiedostamisen ei silti olettaisi olevan oppilaille vaikeaa, mutta niiden muotoileminen vastineeseen, jossa oma henkilökohtainen mielipide tuntuu päällimmäiseltä ja tärkeältä, on jo hankalaa. Tämä ei ole mikään ihme, sillä kaksisuuntainen argumentointi ja dialogisuus ovat kehittyneen argumentoijan taitoja. Norjan kansallisessa äidinkielen päättökokeessa on havaittu, että suurin piirtein kaikki oppilaat hallitsevat kertomuksen tekstistrategiat, mutta argumentoinnin tekstistrategiat ovat vain joidenkin taitavien kirjoittajien hallussa (Hertzberg 2006, 298).

Mainitut taidot ovat esillä myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) oppimäärässä suomen kieli ja kirjallisuus. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa riittää työtä jatkossakin.

2. Miten koulutuksen tasa-arvo toteutuu oppimistuloksissa alueellisen jakautumisen sekä koulujen, oppilaiden sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan kannalta?

Oppimistulosten alueelliset ja koulukohtaiset erot olivat merkitykseltään pieniä, joskin kirjoittamisessa hieman kielentuntemusta suurempia. Arvioinnin paperiversion tuloksissa huomion kiinnittää silti se, että ainoastaan Itä-Suomen tyttöjen ja poikien osaaminen oli maan keskiarvoa hieman parempaa sekä kielentuntemuksessa että kirjoittamisessa. Myös terveystiedon ja kotitalouden oppimistulosten arvioinnissa Itä-Suomen oppilaat menestyivät parhaiten (Summanen 2014, 82; Venäläinen 2015, 100). Taustamuuttajat eivät kuitenkaan tarjonneet selitystä asialle.

Huomion kiinnittää lisäksi Länsi- ja Sisä-Suomen poikien ja Lapin tyttöjen arvioinnin paperiversion tulosta hieman parempi sähköisen version tulos. Itä-Suomessa ero arvioinnin paperi- ja sähköisen version tulosten välillä oli sekä tytöillä että pojilla AVI-alueiden suurin. Erityisesti kirjoittamisessa paperiversion tulosten parhaimmiston kuulunut AVI-alue oli sähköisessä versiossa alueiden heikoin: Itä-Suomen poikien tulos oli noin 10 ja tyttöjen 8 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi (kielentuntemuksessa noin 7 prosenttiyksikköä alempi).

Kuntatyypeistä taajaan asutuilla alueilla menestys oli heikointa. Tyttöjen kirjoittamisen tulos oli jopa 10 ja poikien 9 prosenttiyksikköä koko maan tyttöjen ja poikien keskiarvoa alempi ja tyttöjen 11 ja poikien 7 prosenttiyksikköä paperiversion tulosta alempi.

Arvioinnin sähköisessä versiossa mukana olleiden otosoppilaiden taustamuuttujissa ei juuri löytynyt eroja paperiversion tehtävät tehneisiin otosoppilaisiin verrattuna. Otoskoulujen tieto- ja viestintäteknisten teknisten välineiden varustetaso ja saatavuus vaihtelivat suuresti. Siten niiden opetuskäyttökin vaihteli kouluittain. Tällöin tietotekniikan käyttöön harjaantuminen, jolla on vaikutusta myös arvioinnin sähköisen version tuloksiin, riippuu suuresti oppilaan vapaa-ajan harrastuksista ja kodin varustetasosta, eikä koulu voi aina tasa-arvoistaa tilannetta.

Oppilaiden sukupuolella, jatko-opintoihin suuntautumisella ja vanhempien koulutustaustalla oli yhteyttä oppimistuloksiin. Tätä havainnollistakoon seuraava paperiversion tulosten yleistys: Tyypillinen kielentuntemuksen arvioinnissa parhaimpaan kymmenykseen yltänyt oppilas oli kielentuntemuksesta kiinnostunut ja kehittymishaluinen ylioppilastaustaisten vanhempien tytö, jonka vanhemmat olivat kiinnostuneita tämän koulunkäynnistä, jolla oli kiitettävä arvosana äidinkielestä ja kirjallisuudesta, joka teki lähes aina äidinkielen kotitehtävät, luki vähintään kolme kirjaa kuukaudessa ja aikoi pyrkiä lukioon. Tyypillinen kirjoittamisen arvioinnissa parhaimpaan kymmenykseen yltänyt oppilas oli tyttö, jonka vanhemmista ainakin toinen oli ylioppilas, jonka vanhemmat olivat kiinnostuneet tämän koulunkäynnistä, jonka arvosana äidinkielessä ja kirjallisuudessa on kiitettävä ja joka aikoi pyrkiä lukioon. Silti oppimistulosten arvioinnissa heikommin menestyneet pojat luottivat omaan osaamiseensa enemmän kuin arvioinnissa heitä paremmin menestyneet tytöt.

Erityisesti kirjoittamisessa osaamisen ero poikien ja tyttöjen välillä oli suuri. Lisäksi arvioinnin paperiversiossa tyttöjen kirjoittamisen ja kielentuntemuksen tuloksilla oli jonkin verran suurempi yhteys viimeksi annettuun arvosanaan kuin poikien tuloksilla: arvosana siis saattoi ilmaista tytöillä ja pojilla eri asioita ja perustua erilaiseen osaamiseen. Arvioinnin sähköisessä versiossa tyttöjen ja poikien välillä ei tätä eroa ollut.

Kaikki oppilaat eivät olleet yhdenvertaisessa asemassa sikäli, että heidän äidinkielen ja kirjallisuuden opettajallaan ei ollut muodollista kelpoisuutta. Näiden oppilaiden oppimistulokset jäivät muita heikommiksi (paperiversion opettajista 12 %:lla ei ollut muodollista kelpoisuutta).

3. Millaisia yhteyksiä oppimistulosten ja oppilaisiin liittyvien taustamuuttujien välillä on?

Taustamuuttujien yhteydet oppimistuloksiin olivat lähinnä pieniä tai kohtalaisia. Oppimistulosten ja omaan osaamiseen luottamisen välillä oli selkeä yhteys, kuten myös oppimistulosten ja sen, että oppilas pitää oppiainetta ja sen opiskelua hyödyllisenä. Säännöllisellä kotitehtävien tekemisellä, vanhempien koulutustaustalla (ylioppilastutkinto) ja kiinnostuksella lapsen koulutyötä kohtaan oli myös yhteyttä oppimistuloksiin. Myös lukuharrastuksella oli yhteyttä tuloksiin: sellaisten oppilaiden oppimistulokset, jotka eivät lukeneet vapaa-aikanaan kuukaudessa lainkaan muita kuin oppikirjoja (pojista 70 % ja tytöistä 40 %), olivat 10 prosenttiyksikköä alemmat kuin niiden oppilaiden tulokset, jotka lukivat ainakin yhden kirjan kuukaudessa.

Äidinkieli ja kirjallisuus ei tuntunut tavoittavan eikä innostavan ammatillisiin opintoihin suuntautuvia: he suhtautuivat oppiaineeseen neutraalimmin tai negatiivisemmin kuin lukioon aikovat ja he myös menestyivät arvioinnissa lukioon aikovia heikommin. Erityisesti heidän luottamuksensa omaan osaamiseen oli heikompi kuin lukioon aikovien.

4. Miten kielentuntemusta ja kirjoittamista opetetaan peruskoulun yläluokilla ja millaisia yhteyksiä opetuskäytänteillä on oppimistuloksiin?

Kirjoittamista oli opiskeltu yläluokilla sekä opettajien että oppilaiden näkemysten mukaan useimmiten siten, että oppilaat olivat kirjoittaneet tekstejä yksin ja saaneet opettajalta numeroarvion ja opettajien mukaan myös kirjallista palautetta valmiista teksteistään. Opettajien näkemysten mukaan myös tekstien suunnittelu ja luonnostelu sekä eri tekstilajien kirjoittaminen oli yleistä, kuten myös se, että oppilaat olivat voineet ilmaista itseään omalla persoonallisella tavallaan. Vallitsevat käytännöt olivat perinteisiä, joskin niiden lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä myös vuorovaikutteisia kirjoittamisen menetelmiä keskimäärin *joskus*. Tekstejä oli myös kirjoitettu tekstinkäsittelyohjelmalla *joskus*, mutta tekstejä ei ollut juurikaan julkaistu tai julkistettu.

Kielentuntemuksen arvioinnin kohteena olleista sisällöistä taas sekä oppilaiden että opettajien näkemysten mukaan yleisintä oli ollut kieliopin peruskäsitteiden ja oikeinkirjoituksen opiskelu sekä kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittäminen. Toki opetuksessa oli ollut esillä myös monia muita yläkoulun sisältöjä. Kielentuntemusta oli opettajien mukaan opetettu yleisimmin oppikirjan ja työkirjan avulla, keskustellen, kirjoittamalla ja tutkimalla, mutta toiminnallisemmat menetelmät kuten ilmaisuharjoitusten tekeminen sekä kilpaileminen ja pelaaminen olivat harvinaisia. Osa opettajista kertoi käyttävänsä opetuksessa sähköisiä ympäristöjä, jotkut ongelmanratkaisumenetelmiä, yhteistoiminnallista oppimista tai vaikkapa askartelua ja piirtämistä.

Opetuskäytänteiden ja oppimistulosten välisten yhteyksien osoittaminen on pulmallista: arvioinnit ovat otospohjaisia, joten yhden opettajan oppilaita on harvoin mukana koko luokallista ja lisäksi opettaja on saattanut opettaa ryhmäänsä vain vähän aikaa.

Opettajakyselyssä kysyttiin, millaisilla menetelmillä opettajat opettivat kielentuntemuksen sisältöjä. Seuraavien opetuskäytänteillä oli pieni positiivinen yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen oppimistuloksiin: kielen tutkimisella arvioinnin paperiversion tuloksissa ja ilmaisuharjoitusten tekemisellä ja kilpailemisella sekä pelaamisella sähköisen arvioinnin tuloksissa.

Oppilas- ja opettajakyselyssä kysyttiin, millaisin menetelmin oppilaat opiskelevat kirjoittamista. Opettajien osalta havaittiin yksin kirjoittamisen ja numeroarvioinnin, eli yleisimmän kouluissa käytetyn kirjoittamisen opetuskäytänteen, ja oppimistulosten välillä oli kohtalaisen suuri yhteys arvioinnin paperiversiossa. Pieni yhteys oli myös oppimistulosten ja sen välillä, että oppilaalla on opettajan mielestä mahdollisuus ilmaista itseään omalla persoonallisella tavalla.

Sähköisessä arvioinnissa opettajien näkemyksistä löytyi kohtalaisen suuri yhteys oppimistulosten ja seuraavien kirjoittamisen opetuskäytänteiden välillä: Vuorovaikutteinen kirjoittaminen, Prosessikirjoittaminen sekä Palautteen antaminen ja saaminen.

Oppilaiden näkemysten ja oppimistulosten yhteydestä havaittiin arvioinnin sähköisessä versiossa kohtalainen yhteys oppimistulosten ja seuraavien kirjoittamisen käytänteiden välillä: Yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi ja Eri tekstilajien kirjoittaminen. Pieni yhteys havaittiin oppimistulosten sekä sen välillä, että oppilaalla on mielestään mahdollisuus ilmaista itseään omalla persoonallisella tavalla.

Opetuskäytänteiden merkitys saisi syvyyttä, mikäli oppimistulosten arviointiin yhdistettäisiin myös laadullista aineistoa, kuten opettajien ja koulujen itsearviointia sekä arviointikäyntejä. Siten olisi mahdollista saada syvällisempää tietoa koulun kulttuurista.

Eryteisesti kirjoittamisen opetus vaatisi tarkempaa havainnointia ja analysointia. Parmenius Swärd (2008, 246–250) havaitsi ruotsalaisten lukiolaisten kirjoittamiskäytänteitä ja -käsitteitä käsittelevässä tutkimuksessaan, että oppilaat jäävät kirjoittamisen opiskelussa helposti yksin, koska he eivät saa koulussa todellista kirjoittamisen opetusta. Kirjoittamaan ei opi vain kirjoittamalla ja saamalla tekstistä numeroarvion vaan opiskelemalla kirjoittamista ja saamalla tukea taitojen kehittämiseen.

5. Miten tieto- ja viestintätekniikkaa käytetään kouluissa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla?

Opettajat kertoivat käyttävänsä tietokonetta opetuksessa keskimäärin jonkin verran. Tieto- ja viestintätekniikkaa (tvt) käytetään tunneilla lähinnä tiedonhankintaan ja tekstin muokkaukseen ja viimeistelyyn. Yhteiset kirjoitusalueet (esim. wiki, Google Drive) olivat kuitenkin käytössä vähintään jonkin verran reilulla kolmasosalla opettajista. Tvt:n käyttö ei siis kuulu laajasti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen arkeen.

Oppimäärän suomen kieli ja kirjallisuus vuosiluokkien 7–9 tavoitteissa (POPS 2014) nostetaan esiin oppilaan taito kirjoittaa, tuottaa ja lukea monimuotoisia tekstejä monimediasessa ympäristössä sekä oppilaan tv:n käyttötaidon vahvistaminen tekstien tuottamisessa. Nämä tavoitteet asettavat haasteita koulujen laitekannalle ja oppiaineen opetukselle.

6. Miten arvioinnin paperi- ja sähköisen version tulokset eroavat toisistaan?

Sähköinen arvioinnin kokeilu oli laatuaan ensimmäinen kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa. Suurin osa oppilaista teki tehtävät kynä-paperitekniikalla, joten myös tehtävät laadittiin lähinnä paperiversiota silmällä pitäen. Jotkin tehtävätyypit eivät siten soveltuneet yhtä hyvin sähköiseen versioon tai poikkesivat paperiversiosta käytettävyydeltään. Oppilas ei esimerkiksi voinut nähdä pidempää tekstiä kuten kolumnia tai mainosta yhdessä näytössä, mikä saattoi vaikuttaa kokonaisuuden hahmottamiseen. Jotkin kielentuntemuksen tehtäväosioista muodostivat konkreettisen jatkumon ja lähes kaikki osiot kontekstiin sidottuja jatkumojä (esim. kesätöissä). Oppilaan saattoi olla vaikeampi hahmottaa jatkumojä sähköisessä arvioinnissa, vaikka niistä muistutettaisiinkin jokaisessa tehtäväosiossa.

Kaikki oppilaat ovat tottuneet tekemään kokeita kynä-paperitekniikalla, mutta eivät välttämättä tietokoneella. Mikäli oppilas ei ole tottunut kirjoittamaan tekstejä tietokoneella tai hänellä on ollut tapana tulostaa tekstinsä ja tarkastella paperilta sen ajatuksenkulkua, rakennetta ja kieliasua, sähköinen ympäristö asettaa hänelle uusia haasteita. Sähköiset tehtävät vaativat myös kynä-paperitekniikasta poikkeavaa tarkkuutta sekä taitoa näppäimistön ja hiiren käytössä. Lisäksi arvioinnin paperiversiossa tehtävävihot olivat kaikilla samat, mutta sähköisessä versiossa tietokoneet olivat käytettävyydeltään erilaisia ja näytön resoluutiokin saattoi vaihdella. Erityisen tärkeää on tietysti myös se, että sähköinen ympäristö on käytettävyydeltään hyvä. Opettajat kommentoivatkin esimerkiksi sähköisen ympäristön outouden tai sen toiminnan mahdollisen takkuilun saattaneen vaikuttaa tulokseen (luku 11.2). Näin ollen ei ole ihme, että arvioinnin sähköisen version tulokset olivat pääasiassa hieman alhaisemmat kuin arvioinnin paperiversion tulokset.

Arvioinnin paperiversion kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin verrattuna harvemmat tytöt ylsivät arvioinnin sähköisessä versiossa korkeimpiin ja kirjoittamisessa myös keskitasoiin pistemääriin ja alhaisempiin tuloksiin jääneitä oli enemmän. Pojista taas korkeimpiin pistemääriin yltäneitä on lähes yhtä paljon, mutta keskivertoa osaamista oli vähemmän ja heikkoa osaamista enemmän kuin arvioinnin paperiversion tuloksissa.

Arvioinnin sähköisen version yleistulokset olivat kirjoittamisessa 3 prosenttiyksikköä ja kielentuntemuksessa 5 prosenttiyksikköä alemmat kuin paperiversiossa, jossa kielentuntemuksen ratkaisuosuus oli 56 % ja kirjoittamisen 59 %. Suurimmat erot löytyivät sekä kielentuntemuksen että kirjoittamisen painopistealueella Yleiskielen normit – hieman enemmän tyttöjen kuin poikien tuloksessa: ratkaisuosuus oli kielentuntemuksessa pojilla 6 ja tytöillä 8 prosenttiyksikköä alempi ja kirjoittamisessa pojilla 2 ja tytöillä 6 prosenttiyksikköä alempi. Yleiskielen normien kielentuntemuksen keskimääräinen ratkaisuosuus oli arvioinnin paperiversiossa pojilla 54 % ja tytöillä 67 %, kirjoittamisessa pojilla 50 % ja tytöillä 72 %.

Kaiken kaikkiaan arvioinnin sähköisen version tuloksissa tyttöjen ja poikien väliset erot olivat joillain alueilla (esim. yleiskielen normien hallinnassa) hieman pienemmät kuin arvioinnin paperiversiossa. Kenties pojat olivat tyttöjä tottuneempia tieto- ja viestintäteknikan käyttäjiä tai sähköinen ympäristö lisäsi poikien intoa tehdä tehtäviä.

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (POPS 2014) edellyttää laaja-alaisena osaamisena jo toteutuakseen oppiaineiden rajat ylittävää yhteistyötä, joten perusopetuksen oppimistulosten arvioinneissa olisi kenties jatkossa luontevaa myös arvioida sen toteutumista kansalaistaitona.

Arvioinnin arviointi

Arvioinnin tavoitteena oli tuottaa luotettava kuva opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen tasosta kielentuntemuksen osaamisessa ja kirjoitustaidossa sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta.

POPS 2004 on paikallisen opetussuunnitelman laadinnan kansallinen kehys, joka vaatii oppimistulosten arvioinnin suunnittelijalta perusteellista analyysia ja muuntamista mahdollisimman eksaktiin viitekehysten muotoon, jotta arvioinnin laatijat ja raportin lukijat tietäisivät, mitä oli tarkalleen ottaen tarkoitus arvioida, miten ja miksi. Siten arviointi on läpinäkyvää ja itse arviointia ja sen tavoitteiden toteutumista on mahdollista arvioida.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 tarjoaa päättövaiheen arviointiin hyvän osaamisen (8) kriteerit, joissa määritellään oppilaan osaamista, taitoa ja tietämystä. Kriteereissä mainitaan esimerkiksi, että oppilas osaa kirjoittaa hakemuksen, mutta ei sitä, mitä edellytetään hakemukselta saati millainen on hyvä (8) hakemus. Perusopetussuunnitelman perusteiden arvioinnin kriteeriperustaisuuden soveltaminen oppimistulosten arviointiin ei ole helppoa: se vaatii analyyttisten arviointikriteerien laatimista laajoihin tuottamistehtäviin ja tulosten hyvän osaamisen alueen määrittelyä. Tästä syystä kirjoitustehtävien kriteereissä määriteltiin tekstilajin avainpiirteet ja tulosten tasojen kuvailussa käytettiin nimityksiä, joita ei voitaisi yhdistää kouluarvosanoihin mutta joiden avulla voitaisiin määritellä hyvän osaamisen alue (luku 4 ja liitteet).

Arvioinnissa onnistuttiin menemään syvemmälle kirjoittamisen kuin kielentuntemuksen osaamiseen. Tavoitteiden ja osaamisen toteutumisen kuvailussa pureuduttiin kohdennetusti esimerkiksi argumentointiin ja yleiskielen normien taitamiseen erilaisissa tehtävissä. Kielentuntemuksen ja kirjoitustehtävien välille rakennettiin yhteyksiä (esim. yleiskielen normin osaaminen ja vuorovaikutuksen taju).

Hakemuksen kirjoittaminen ei onnistunut kaikilta oppilailta, toisille tehtävä oli miltei liian helppo. Vastineen tekstilaji ei liene ollut kaikille tuttu, eivätkä yksityiskohtaiset ohjeetkaan ohjanneet kaikkia tekstilajin jäljille. Osalle kirjoittajista vastine oli ikään kuin vastaus: he olivat joko laatineet henkilökohtaisen vastauksen pohjatekstin kirjoittajalle tai ryhtyneet kirjoittamaan omaa mielipidettä keskustelupalstamaisella ”kysymyksen vastaus” -tyylillä, jolloin vastineeseen kuuluvat aloitus ja lopetus unohtuivat kokonaan. Jotkut taas kirjoittivat vastineen kirja- tai elokuva-arvostelun tapaan. Kirjoittamisen tehtävät osoittautuivat osalle tytöistä liian helpoiksi ja osalle pojista liian vaikeiksi.

Andersson (2014, 237–241) havaitsi kolmasluokkalaisten poikien Ruotsin kansallisen arvioinnin tekstejä tutkiessaan, että pojilla on monenlaisia kirjoitustaitoja, mutta nuo taidot eivät kuitenkaan sisältyneet opetussuunnitelman perusteisiin eivätkä siten kansallisiin arviointeihinkaan. Andersson (2014, 242) väittääkin, että opetussuunnitelman perusteet ja opetussuunnitelman perusteisiin perustuva arviointi eivät sisältäneet poikien koulussa ja koulun ulkopuolella tarvitsemia, olennaisia kirjoittamisen taitoja ja elementtejä. Jääkö meidän opetussuunnitelman perusteissamme (POPS 2004) ja oppimistulosten arvioinnissa jotain olennaista huomaamatta ja arvioimatta?

Kielentuntemuksen tehtävät olivat tulosten perusteella oppilaille vaikeita. Ne olivat kuitenkin opetussuunnitelman perusteiden mukaisia, ja niitä laadittaessa oli otettu huomioon myös osaamisen syvyys eli ajattelun tasot. Vaikeiksi tehtäviksi osoittautuvatkin erityisesti analysointia ja arviointia vaativat avovastaukset.

Onko niin, että äidinkielessä ja kirjallisuudessa ei ole riittävästi aikaa opiskella ajattelun, perustelun ja ajatusten kielentämisen taitoa? Keskitytäänkö opetuksessa johonkin muuhun? Voi myös kysyä, onko tavoitteet (hyvän osaamisen kriteerit) mitoitettu oikein. Omien havaintojen kielentäminen ja ajatusten esille tuominen ei ole kuitenkaan asia, joka olisi pelkästään koulun ja opettajien opetettavissa ja koulussa opiskeltavissa.

Arvioinnin yhteydessä voi aina pohtia, miten todellisen kuvan yksittäinen arviointitilanne antaa oppilaiden osaamisesta. Oppilaskyselyistä kävi ilmi esimerkiksi koetilanteen jännitystä, innostusta ja myös välinpitämättömyyttä. Koulun opiskelu- ja arviointikulttuurilla, arvioinnissa mukana olevien opettajien asennoitumisella ja sitä myöten oppilaiden motivoitumisella arviointiin lienee yhteyttä tuloksiin.

Kehittämisehdotuksia

1. Oppiaineen opiskelua ja oppimateriaalia on kehitettävä siten, että useampi oppilas kokisi kielentuntemuksen, kirjoittamisen ja koko oppiaineen opiskelun hyödylliseksi, merkitykselliseksi ja omaan maailmaansa kuuluvaksi.
2. Kielentuntemuksen opetuksessa on syytä tukea oppilaiden luottamusta omaan havainnointikykyyn, ajatteluun, päättely- ja perustelutaitoon. Yhtäältä käsitteet ja rakenteiden taju ovat tärkeitä, mutta ne eivät saisi jäädä kielenkäytöstä irrallisiksi opiskelun kohteiksi. Toisaalta kun puhutaan ja keskustellaan teksteistä ja vuorovaikutustilanteista, ei riitä, että on tietoa teksteistä ja vuorovaikutuksesta, vaan täytyy olla myös tietoa kielestä. Kielitieto edesauttaa kielitaitoa.
3. Kirjoitustaitojen suurten erojen perusteella on syytä pohtia sitä, miten koulu voi tarjota kullekin oppilaalle sopivan haastavat oppimisen mahdollisuudet ja tukea taidoissa kehittymiseen. Tekstilajien mallintaminen ja kirjoittamisen pohjustaminen madaltavat kirjoittamisen kynnyksiä. Autenttiset kirjoitustilanteet, eriyttävät tehtävät, projektit, monimediaiset ympäristöt ja arjessa (esim. opiskelussa ja harrastuksissa) tarvittavat tekstilajit osoittavat, että kirjoitustaitoa, tietämystä teksteistä ja yleiskielen normien hallintaa tarvitaan. Myöskään taitavia kirjoittajia ei pidä unohtaa.
4. Kirjoittamisessa on syytä painottaa yksin kirjoittamisen lisäksi vuorovaikutteisia kirjoitustilanteita ja yhdessä kirjoittamista, joita myös tarvitaan arjessa ja elämässä. Tällöin kirjoittamisessa korostuvat myös metakognitiiviset ja sosiaaliset taidot, ei pelkkä hyvin muotoiltu teksti. Vuorovaikutteisuus ja vuorovaikutteiset ympäristöt (esim. oppimisolustat ja keskustelupalstat) antavat tilaisuuksia aitoon dialogiin. Ne mahdollistavat rohkean mutta ei jyrkän omien näkemysten kertomisen, perustelemisen sekä rakentavan eri mieltä olemisen harjoittelun, kuten myös hiotun ja toista auttavan palautteen annon, tekstin prosessoimisen ja julkistamisen. Argumentointitaito on kansalaistaito.
5. Oppilaille on taattava yhdenvertaiset mahdollisuudet tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön eri puolilla maata, eri kuntatyypeissä ja kaikissa kouluissa. Laitekanta ja sen käyttö tulee uudistaa ja yhdenmukaistaa, mikä luo edellytykset tasa-arvolle. Opettajan-koulutuksen on tarjottava tuleville opettajille valmiuksia tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön sekä verkossa tuotettujen (multimodaalisten) tekstien arviointiin. Opettajille on tarjottava aiheesta täydennyskoulutusta. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttötaito on nykypäivän kansalaistaito.

6. Oppilaalla on oikeus saada realistista palautetta ja realistinen kuva osaamisestaan ja taidoistaan sekä arvosanat samoin perustein – sukupuoleen, opettajaan ja kouluun katsomatta. Yhtä tärkeää on luoda konkreettinen kuva siitä, mihin kunkin oppilaan oma tavoitteenasettelu johtaa: millaiset äidinkielen ja kirjallisuuden taidot ovat nykymaailmassa riittävät, mitä hyötyä ja lisäarvoa elämään osaaminen tuo tai mihin oppilas saattaisi yltyä.
7. Oppimistulosten arviointeja olisi hyvä avata myös vanhemmille. Vanhempainilloissa tulee nostaa esiin esimerkiksi oppimistulosten yhteys kodin kiinnostukseen lapsen koulunkäyntiä kohtaan.
8. Oppilaan oppimisen kannalta on tärkeää pitää kiinni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien rekrytoinnissa opettajien muodollisista pätevyysvaatimuksista.
9. Arviointijärjestelmää on syytä kehittää, mihin rehtori- ja opettajakyselykin antaa viitteitä. Sähköinen arviointijärjestelmä tuo arviointiin tältäkin kannalta uusia mahdollisuuksia, mutta myös haasteita.

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S., Tukia, S. 2009. *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdana. Virittäjä* 113(3), 402–423.
- Alanen, R., Huhta, A. & Tarnanen M. 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. In Bartning, M. Martin & I. Vedde (Eds.) *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. EUROSLA Monographs. European Second Language Association, 21–56.
- Alanen, R., Huhta, A., Jarvis, S., Martin, M. & Tarnanen, M. 2012. Issues and Challenges in Combining SLA and Language Testing Research. In D. Tsagari & I. Csépeš (Eds.) **Collaboration in Language Testing and Assessment**. Frankfurt: Peter Lang, 15–30.
- 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 Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. New York: Addison Wesley Longman.
- Andersson, K. 2014. *Pojkar kan ja visst skriva! Skrivkompetensen på nationellt prov I svenska I Sverige*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Andrews, R. & Smith, A. 2011. *Developing Writers. Teaching and learning in the digital age*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Clariana, R. & Wallace, P. 2002. Paper-based versus computer-based assessment: key factors associated with the test mode effect. *British Journal of Educational Technology* 33(5), 593–602.
- Coe, R. 2002. It's the effect size, stupid: what effect size is and why it is important, paper presented to the Annual Conference of the British Educational Research Association. Exeter: University of Exeter.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L. & Manion, L. 1995. *Research methods in education*. 4th edition. London: Routledge.
- Diederich, P. B. 1974. *Measuring growth in English*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Harjunen, E. & Juvonen, R. 2011. Kun teksti kirjoitetaan omaksi. Teoksessa E. Harjunen & R. Arvilommi (toim.) *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi?* ÄOL:n vuosikirja 2013. Laatusana: Helsinki, 9–23.
- Harjunen, E. & Juvonen, R. 2011. Oma ääni pohtivissa teksteissä. Teoksessa E. Harjunen, R. Juvonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Säaskilahti & M. Örnmark Miten peruskoululaiset kirjoittavat? *Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010*. Raportit ja selvitykset 2011:2. Helsinki: Opetushallitus, 5–13. Saatavissa osoitteessa http://www.oph.fi/download/132345_Miten_peruskoululaiset_kirjoittavat.pdf.
- Hertzberg, F. 2008. Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Malmö: Studentlitteratur, 295–317.
- Hirvi, V. 1974. *Tuloksia eräissä toisen asteen oppilaitoksissa lukuvuonna 1972–1973 pidetyistä äidinkielen kokeista*. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 227. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huisman, T. 2006. *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielen ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Huot, B. 1990. The literature of direct writing assessment: major concerns and prevailing trends. *Review of Educational Research* 60(2), 237–263.
- Ihalainen, L. & Selin, L. 2015. Yhdeksäsluokkalaiset kielen ja kuvan äärellä. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa osoitteessa <http://karvi.fi/publication/tekstitpuntarissa/>

- Ivanič, R. 1997. *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18(3), 220–245.
- Jakku-Sihvonen, R. 2010. *Oppimistulosten arvioinnin puntarointia*. Hallinnon tutkimus 29(4), 317–324.
- Jakku-Sihvonen, R. 2011. Oppimistuloksia arvioidaan koulutuksen kehittämisen perustaksi. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 6–12.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räsänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013: 3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Jeffery, J. 2010. *Voice, genre, and intentionality: an integrated methods study of voice criteria in the evaluation of secondary students writing*. Ann Arbor (MI): Proquest, UMI Dissertation Publishing.
- Juvonen, R. 2015. Kokeessa vai kesätyötä hakemassa? Kesätyöhakemustehtävän vuorovaikutuksesta. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa osoitteessa <http://karvi.fi/publication/tekstitpuntarissa/>
- Kauppinen, A. 2011. Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaailmat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 303–383.
- Ketokivi, M. 2009. *Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Korhonen, R. 2015. ”Maalaisjärjellä ja perustiedoilla tästä kokeesta selviää” – Kielitaito ja kielestä puhumisen taito. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa osoitteessa <http://karvi.fi/publication/tekstitpuntarissa/>
- Korkeakoski, E. 2001. *Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla 2000. Kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin*. Oppimistulosten arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Krathwohl, D. R. 2002. A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. *Theory into Practice* 41(4), 212–218.
- Kuusela, J. 2011. Kun kirjoittaminen ei suju. Teoksessa E. Harjunen, R. Juvonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Sääsikiähti & M. Örnmark. *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä: Perusopetuksen 9. luokan oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa*. Raportit ja selvitykset 2011:2. Helsinki: Opetushallitus, 14–22.
- Kärnä, P. & Aksela, M. 2013. Työskentely- ja arviointitaitojen opetus kouluopetuksessa. Teoksessa A. Räsänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013: 3. Helsinki: Opetushallitus, 119–140.
- Kärnä, P., Hakonen, R. & Kuusela, J. 2012. *Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki 628/1998. Perusopetuslaki.
- Laki 1295/2013. Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta.
- Lappalainen, H.-P. 2000. *Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999*. Oppimistulosten arviointi 1/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2001. *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001*. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2003. *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsinki: Opetushallitus.

- Lappalainen, H.-P. 2004. *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2006. *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2008. *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 2/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2011. *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Leiwo, M. & Luukka, M.-R. 2002. Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö (toim.) *Äidinkielen merkitykset*. SKS 869. Helsinki: SKS, 178–190.
- Lundgren, B. 2012. *Elvaåringars skrifthändelser i och utanför skolan*. Teoksessa H. Lehti-Eklund, A. Slotte-Lüttge, B. Silén & R. Ylikallio (red.) *Skriftpraktiker hos barn och unga*. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten. Rapport 35/2012, 82–101.
- Luukka, M.-R. 2004. Tekstejä, luovuutta, prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiibtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Helsinki: Laatusana, 9–22.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaaailmat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 62–88.
- Makkonen-Craig, H. 2015. Lausesujuvuudesta tilanteiseen sujuvuuteen. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa osoitteessa <http://karvi.fi/publication/tekstitpuntarissa/>
- Malin, A. 2005. Tutkimusaineiston rakenne ja kvantitatiiviset analyysimenetelmät. *Psykologia* 5–6(05). University of Bristol, Centre for Multilevel Modelling, 489–501.
- Mattila, L. & Rautopuro, J. 2013. Koulukohtaisia tuloksia. Teoksessa J. Rautopuro (toim.) *Hyödyllinen pakko-lasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 55–64.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana*. Oppimistulosten arviointi 5/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa*. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. *Tutkimusaineiston analyysi*. Porvoo: WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. *Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:14. Helsinki: OKM.
- Parmenius Swärd, S. 2008. *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö Studies in Educational Sciences No 42. Malmö: Malmö högskola.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Quakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.

- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W.J. & Goldstein, H. 2004. *A user's guide to MLwiN*. Centre for Multilevel Modelling: University of Bristol.
- Rautopuro, J., Harjunen, E. & Heinäluoma, E. 2015. Sähkösoikki? Kokemuksia sähköisestä arvioinnista. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Sajavaara, K., Luukka, M.-R. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 13–44. Saatavissa osoitteessa www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf.
- Summanen, A.-M. 2014. *Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Sääskilahti, M. 2011. Miten yhdeksäsluokkalaiset argumentoivat? Teoksessa E. Harjunen, R. Juvonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Sääskilahti & M. Örnmark *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010*. Raportit ja selvitykset 2011:2. Helsinki: Opetushallitus, 32–39. Saatavissa osoitteessa http://www.oph.fi/download/132345_Miten_peruskoululaiset_kirjoittavat.
- Sääskilahti, M. 2015. Dialogisuus yhdeksäsluokkalaisten vastineissa. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa osoitteessa <http://karvi.fi/publication/tekstitpuntarissa/>
- Takala, S. 1987. Kirjoitelmien arviointimenetelmien tarkastelua. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 43–66.
- TALIS 2013 = Taajamo, M., Puhakka E. & Välijärvi, J. 2014. *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014: 15. Helsinki: OKM. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/TALIS_2013.html?lang=fi
- Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Törmäkangas, K. & Törmäkangas, T. 2009. *Osioanalyysi testien arvioinnissa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Venäläinen, S. 2015. *Arjen tiedot ja taidot hyvinvoinnin perustana. Kotitalouden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014*. Julkaisut 2015:5. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Weigle, S. C. 2011 [2002]. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Åkerfeldt, A. 2014. Re-shaping of writing in the digital age. A Study of pupils' writing with different resources. *Nordic Journal of Digital Literacy* 9(3), 172–193.

14

Liitteet

LIITE 1. Tehtävä 1: Kesätyöpaikkahakemus

Haet kesätöitä ja kiinnostut oheisesta lehti-ilmoituksesta.

Avustaja vanhusten hoitotiimiin
Hoivapalvelu Iltatähti Oy, Helsinki

Hoivapalvelu Iltatähti Oy on hoitajien perustama yritys. Olemme välittäneet hoitoalan sijaisia ja aputyöntekijöitä vuodesta 1995.

Etsimme nuoria kesätyöntekijöitä yksityisiin vanhusten hoitotiimeihin koko maan alueella. Työtehtävissä ei niinkään korostu hoidollinen osaaminen, vaan kyky seurustella vanhusten kanssa. Sinun tulee olla pienten avustusrutiinien lisäksi valmis juttelemaan, pelaamaan lautapelejä, ulkoilemaan, lukemaan lehtiä ja kirjoja – yksinkertaisesti tuottamaan hyvää mieltä ja vähentämään vanhuksen yksinäisyyttä.

Odotamme, että olet suorittanut peruskouluopinnot kesään mennessä ja että sinulla on kokemusta ja/tai mielenkiintoa vanhusten kanssa työskentelyyn.

Tarjoamme sinulle mahdollisuuden arvokkaaseen ja mielenkiintoiseen työhön, tiimin tuen sekä neuvoteltavat työajat. Palkkaus on hoitoalan työehtosopimuksen mukainen.

Hakemus tulee lähettää postitse tai sähköpostin liitetiedostona 30.4.2014 mennessä:

Koordinaattori Salla Mielonen, salla.mielonen@iltatahti.fi

Syyskatu 7 a, 00500 Helsinki

Kirjoitusohjeet, tehtävä 1

Kirjoita **hakemus** Hoivapalvelu Iltatähti Oy:lle.

Kerro hakemuksessa, mitä työpaikkaa olet hakemassa. Ota huomioon työnantajan odotukset sekä toiveet ja kuvaa omaa soveltuvuuttasi sekä osaamistasi. Kirjoita hakemus, joka herättää työnantajassa kiinnostusta.

Kirjoitustilan ylälaidassa näet hakemuksen alkuun merkittävät olennaiset tiedot (kuten hakijan osoitteen). Sinun ei tarvitse kuitenkaan kirjoittaa kohtiin mitään. Kirjoita vain varsinainen hakemusteksti. Kiinnitä huomiota tekstin aloitukseen ja lopetukseen.

Kirjoita teksti **joka riville selkeällä käsialalla**. Lopullinen hakemus on tarkoitus toimittaa työnantajalle joko postitse tai sähköpostin liitetiedostona.

LIITE 2. Hakemuksen arviointiohje

KIRJOITUSTEHTÄVÄ 1: HAKEMUKSEN ARVIOINTI

Arvioinnin kohteet	0	1	2	3
A. Hakemuksen tarkoituksen kuvaaminen ja johdonmukaisuus	Teksti ei ole hakemus.	Teksti hahmottuu kesätyöpaikkahakemukseksi, mutta siitä ei käy ilmi kirjoittamisen syy (haettava työpaikka). Hakemus ei etene johdonmukaisesti.	Teksti on hakemus, jossa kirjoittaja kertoo hakevansa kyseistä työtehtävää. Hakemus etenee lähes johdonmukaisesti.	Edellisestä hakemus poikkeaa siinä, että etenee hallitusti lopetukseen asti.
B. Työnantajan näkökulman huomioiminen ja oman osaamisen kuvaus	Kirjoittaja ohittaa työpaikan kannalta keskeiset asiat (esim. peruskoulupintojen suorittamisen ja kyvyn sekä halun seurustella ja toimia vanhuksen kanssa) eli hän ei kuvaa omaa taustaansa, soveltuvuuttaan ja osaamistaan.	Kirjoittaja ottaa huomioon työpaikan kannalta joitain keskeisiä asioita. Työnantaja saa jonkinlaisen käsityksen hakijasta, mutta ei riittävästi tietoa valintapäätöstä varten.	Kirjoittaja nostaa esiin työpaikan kannalta keskeisiä asioita, joten työnantaja saa riittävästi haluamaansa tietoa hakijan taustasta, soveltuvuudesta ja osaamisesta.	Edellisen lisäksi teksti sisältää perusteluja ja on vakuuttava ”henkilökohtainen mainos”.
C. Myönteisen vuorovaikutussuhteen synnyttäminen	Teksti on epäkorrekti: se on kauttaaltaan liian tuttavallinen, epäkohtelias, yliolkainen tai epäasiallinen. Teksti ei ole tarkoitukseseen sopiva.	Teksti on töksähtävä. Sen sävy on paikoin esim. liian tuttavallinen, epäkohtelias tai vaateilias, vaikka kirjoittaja osoittaisikin kiinnostusta työpaikkaa kohtaan.	Teksti on sävyllään kohtelias ja asiallinen. Kirjoittaja osoittaa kiinnostusta kyseistä työpaikkaa kohtaan.	Edellisen lisäksi hakija ilmaisee halukkuuttaan yhteydenpitoon työnantajan kanssa tai on muuten erityisen vuorovaikutteinen.
D. Yleiskielen normien hallinta	Teksti on niin lyhyt, että on vaikea arvioida, miten hyvin kirjoittaja hallitsee yleiskielen normit. TAI Tekstissä on runsaasti perustavimlaatuista virheitä. Lisäksi teksti voi olla hyvin puhekielinen tai vaikeasti ymmärrettävä.	Teksti on kohtuullisen luettavaa, vaikka se osoittaakin, että kirjoittaja hallitsee yleiskielen normit puutteellisesti.	Teksti on helppolukuista ja osoittaa, että kirjoittaja hallitsee yleiskielen normit suhteellisen hyvin, vaikka tekstissä olisi pieniä puutteitakin.	Kieli on hallittua ja lähes moitteetonta. Yleiskielen normien hallinta on hyvää.
KIELI				
TEKSTILAJIN AVAINPIIRTEET				

LIITE 3. Tehtävä 2: Vastine

Lue ensin teksti.



Tuomas Kaseva tuomas.kaseva@hs.fi
Kirjoittaja on HS:n Lauantai-Iitteen
toimitussihteeri.

Entä jos koulussa ei olisi kokeita?

Kukaan ei ole tainnut pitää kirjaa siitä, kuinka moneen kokeeseen oppilas joutuu kouluvuosinaan vastaamaan.

No, tein tuttujen opettajien kanssa vähän laskelmia. Ensimmäisellä ja toisella luokalla ei kokeita juuri ole, mutta 3.–6. luokalla niitä on ”varovaisesti arvioiden” 25 lukuvuodessa. Yläkoulussa kokeita on lukuvuodessa keskimäärin 50. Ja jos jatkaa lukioon, alle 70 kokeella ei taida kolmen vuoden opintourakasta selvitä.

Jatkoin laskemista. Peruskoulussa kokeet kestävät kolme varttia eli niihin kuluu noin 190 tuntia. - -

Eikä tässä puhuttu vielä mitään sanakokeista ja kertotaulupistareista. - -

Jos kokeita kuitenkin halutaan pitää, ensiksi voisi katsoa tehtäviä. Eräessä helsinkiläisessä koulussa rehtori vaati eri aineiden kokeet kaikkien opettajien nähtäville. Moni opettaja järkyttyi siitä, miten paljon koulu vaatii nimien ja vuosilukujen muistamista sekä oppikirjojen taulukoiden ulkolukua. Vähemmistöissä olivat tehtävät, joissa asioita piti soveltaa tai kytkeä aiemmin opittuun ja kaikkeen maailmassa ja ympärillä tapahtuvaan.

Knoppien testaaminen tuntuu pelottavalta aikana, jolloin kaikkialla vaaditaan yhä enemmän soveltamista ja Pähkinäsaaren rauhansopimusvuoden voi tarkistaa kännykällä missä vain.

Onneksi on hyviäkin esimerkkejä. Eräessä lukiossa ruotsinopettaja pani oppilaat kokeen sijaan nettiin ruotsinkielisille keskustelupalstoille juttelemaan. Harjoitus konkretisoi varmasti monelle kielitaidon tason paremmin kuin yksikään koenumero, ja mikä parasta, tehtävä muistutti, että opittavilla asioilla on käyttöä koulun jälkeenkin.

JA LOPUKSI vielä pistarit: kuinka monta tuntia oppilas käyttää perusopetusvuosinaan kokeisiin vastaamiseen?

Vastaus: _____

Helsingin Sanomat 6.8.2013 (lyhennetty kolumni)

Kirjoitusohjeet, tehtävä 2

Kirjoita Tuomas Kasevan kolumniin **vastine**, jossa otat perustellusti kantaa kolumnissa esitettyihin ajatuksiin. Vastine on tarkoitus julkaista samassa lehdessä kuin itse kolumni.

Tekstissäsi tulee siis olla selkeä oma mielipide ja sen perusteluja. Pidä lähtökohtana Kasevan kolumnia, ja kun käytät sitä, viittaa siihen eli kerro lähde. Ota huomioon myös omasta mielipiteestäsi poikkeavia näkökantoja ja pohdi niitä. Kirjoita monipuolisesti.

Anna tekstillesi otsikko ja kirjoita se ensimmäiselle tyhjälle viivalle. Kirjoita **vähintään kolme kappaletta**. Kirjoita **joka riville selkeällä käsialalla**. Lopeta teksti **allekirjoitukseen**.

LIITE 4. Vastineen arviointiohje

KIRJOITUSTEHTÄVÄ 2: VASTINEEN ARVIOINTI

ARVIOINNIN KOHDE	0	1	2	3
A. Mielipiteen esittäminen	Kirjoittajan mielipide puuttuu.	Mielipidettä ei ilmaista selkeästi, joten kirjoittajan kanta jää epäselväksi.	Kirjoittajan mielipide jää hieman epäselväksi lukijalle.	Kirjoittajan mielipide ilmenee tekstistä selkeästi.
B. Mielipiteen perustelevuus	Perustelut puuttuvat.	Mielipidettä on perusteltu. Perustelut ovat kuitenkin niukkoja, yksipuolisia tai perustuvat virheellisiin tietoihin tai perustelemattomiin yleistyksiin.	Mielipidettä on perusteltu kohtuullisen monipuolisesti ja johdonmukaisesti. Perustelun vakuuttavuudessa voi kuitenkin olla puutteita, esim. vähäisiä ylilyöntejä.	Mielipidettä perustellaan monipuolisesti ja vakuuttavasti.
C. Omasta näkemyksestä poikkeavien (esim. vastakaisten tai vaihtoehtoisten) näkemysten huomioiminen	Kirjoittaja ei huomioi omasta näkemyksestä poikkeavia näkemyksiä.	Kirjoittaja nostaa esiin jonkin omasta näkemyksestä poikkeavan näkemyksen.	Kirjoittaja ottaa huomioon omasta näkemyksestä poikkeavia näkökantoja.	Edellisen lisäksi kirjoittaja peilaa omasta näkemyksestä poikkeavia näkökantoja omaan näkemykseensä ja/tai pyrkii horjuttamaan niitä. JA/TAI Tekstissä on havaittavissa kustelevuutta eri näkemysten välillä (myös siinä tapauksessa, kun kirjoittaja on samaa mieltä pohjatekstin kirjoittajan kanssa).
D. Pohjatekstin hyödyntäminen	Kirjoittaja on saanut oman tekstin aiheen (kokeet) pohjatekstistä, mutta sivuttaa sen muuten. TAI Oma teksti on pohjatekstin referaatti.	Kirjoittaja on ottanut pohjatekstin huomioon poimimalla siitä vähintään yhden väitteen (esim. koulussa on liian paljon kokeita) tai perustelun (esim. kokeisiin kulutettu aika perusopetuksen aikana) tai viittaamalla pohjatekstiin kerran. TAI Kirjoittaja lähinnä referoi pohjatekstiä (ehkä virheellisestikin), mutta esittää lisäksi muutaman oman ajatuksen ja on ehkä maininnut pohjatekstin kerran.	Kirjoittaja poimii pohjatekstistä useamman kuin yhden väitteen tai perustelun ja viittaa siihen tavalla tai toisella (esim. kolumnistin tai kolumnin nimeen tai julkaisupaikkaan). TAI Teksti sisältää kolmen pisteen tunnusmerkkejä, mutta kirjoittaja ei viittaa lainkaan pohjatekstiin.	Kirjoittaja esittelee pohjatekstiä ja hyödyntää sitä oman tekstinsä rakentamisessa. Hän myös viittaa pohjatekstiin edellistä täydellisemmin (esim. kolumnistin nimi ja kolumnin julkaisupaikka sekä -aika).

TEKSTILAJIN AVAINPIIRTEET

E. Tekstin rakenne ja johdonmukaisuus	Teksti on hyvin lyhyt tai jäsentymätön, hahmoton ja sekava.	Tekstissä on perusrakenne eli aloitus, käsittelyosa ja lopetus, vaikka teksti olisi lyhytkin. Otsikko voi puuttua tai se ei välttämättä vastaa sisältöä. Asian esitys on joko ennenkin johdonmukaista. Virkkeiden muodostuksessa voi olla puutteita.	Tekstissä on sisältöön sopiva otsikko, aloitus, käsittelyosa ja lopetus. Kappalejako on tarkoituksenmukainen. Virkkeistuksessa voi olla pieniä puutteita. Otsikon puuttuminen tai toivotun kappalemäärän (3) allittaminen laskee rakenteeltaan muuten onnistuneen tekstin kakkoseksi.	Tekstissä on osuva otsikko sekä aloitus, käsittelyosa ja lopetus. Teksti on jäsentynyt ja sidosteinen. Rakenne on hallittu ja tukee keskeisen sisällön esittämistä.
F. Yleiskielen normien hallinta	Teksti on niin lyhyt, että on vaikea arvioida, miten hyvin kirjoittaja hallitsee yleiskielen normit. TAI Tekstissä on runsaasti perustavanlaatuisia virheitä. Lisäksi teksti voi olla hyvin puhekielinen tai vaikeasti ymmärrettävä.	Teksti on kohtuullisen luettavaa, vaikka se osoittaakin, että kirjoittaja hallitsee yleiskielen normit puutteellisesti.	Teksti on helppolukuista ja osoittaa, että kirjoittaja hallitsee yleiskielen normit suhteellisen hyvin, vaikka tekstissä olisi pieniä puutteitakin.	Kieli on hallittua ja lähes moitteetonta. Yleiskielen normien hallinta on hyvää.
G. Ilmaisun monipuolisuus	Teksti on niin lyhyt, että on vaikea arvioida, kuinka monipuolisesti ja taitavasti kirjoittaja käyttää kieltä.	Tekstissä käytetään melko suppeaa sanastoa ja ilmauksia, jotka ovat esim. yksipuolisen puhekielisiä. Teksti voi olla lyhyt. Teksti etenee pääasiassa lyhyiden päälauseiden varassa tai hahmottomina ketjulauseina.	Kielenkäyttö on suhteellisen monipuolista. Sananvalinnat, ilmaukset ja rakenteet ovat kohtuullisen vaihtelevia ja tekstilajiin sopivia. Ilmaisun melko moitteetonta asiatyylä.	Kielenkäyttö on edellistä vivahteikkaampaa. Sananvalinnat osoittavat laajaa sanavarastoa ja/tai tyyliä. Ilmaukset ovat osuvia ja rakenneratkaisut monipuolisia.

LIITE 5. Tehtävä 3: Kuvaus tai uutinen

Lue ohje ensin tarkasti. Tekstiä arvioidaan paitsi sisällön, myös mm. sen perusteella, miten olet suunnitellut sen, millainen on sisältö ja miten luettavaa tekstisi on.

SINULLA ON KAKSI VAIHTOEHTOA:

- kuvaus *tai*
- uutinen.

VALITSE NÄISTÄ NYT YKSI.

Vaihtoehto A: KUVAUS

Laadi seuraavan sivun **kuvan aiheeseen** liittyvä 10–12 rivin mittainen **kuvaus**. Se olisi tarkoitettu julkaistavaksi itsenäisenä tekstinä (valokuvan yhteydessä) teoksessa "Ajaton muisto". Luonnosteile kuvausta ensin valokuvan jälkeiselle sivulle esimerkiksi luetelmaviivoin, käsitekartan tai rakennesuunnitelman avulla. Kirjoita valmis kuvaus sitten viimeistellyllä käsialalla luonnostelun alla olevaan tilaan. Käytä kirjakieltä. Pysähdy kuvaamaan ja käyttämään erilaisia aistivaikutelmia. Anna tekstillesi otsikko.

Vaihtoehto B: UUTINEN

Laadi **kuvan aiheeseen** liittyvä 10–12 rivin mittainen **uutinen** paikallis- tai aluelehteen. Luonnosteile kuvausta ensin valokuvan jälkeiselle sivulle esimerkiksi luetelmaviivoin, käsitekartan tai rakennesuunnitelman avulla. Kirjoita uutinen sitten viimeistellyllä käsialalla luonnostelun alla olevaan tilaan. Käytä kirjakieltä. Anna tekstillesi otsikko.

VALITSE VAIHTOEHTO

A kuvaus B uutinen

Alleiviivaa ↑ vaihtoehto, jonka olet valinnut.



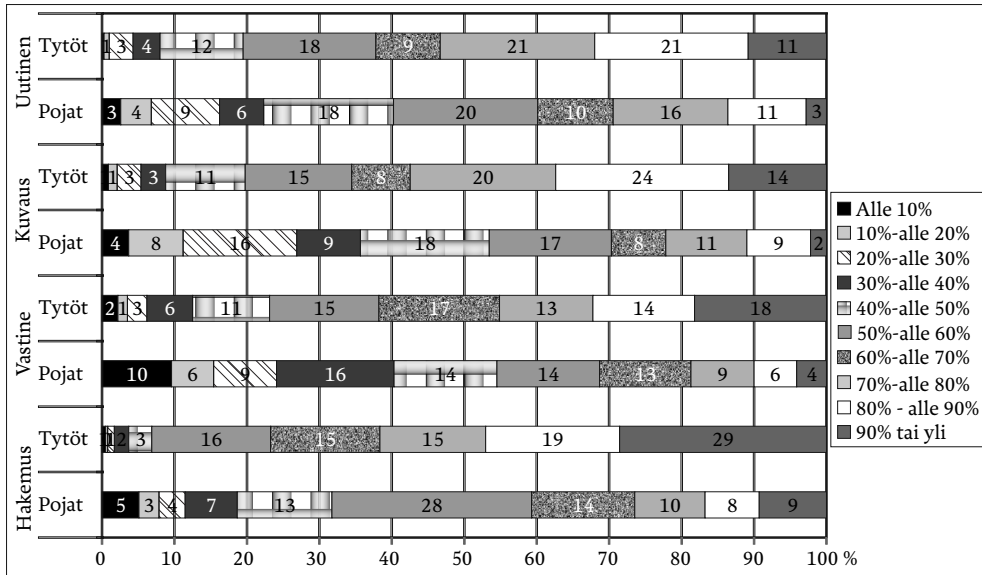
Kuvaaja: Sakari Pälsi
Museovirasto

LIITE 6. Kirjoitustehtävän 3 pisteytysohjeet

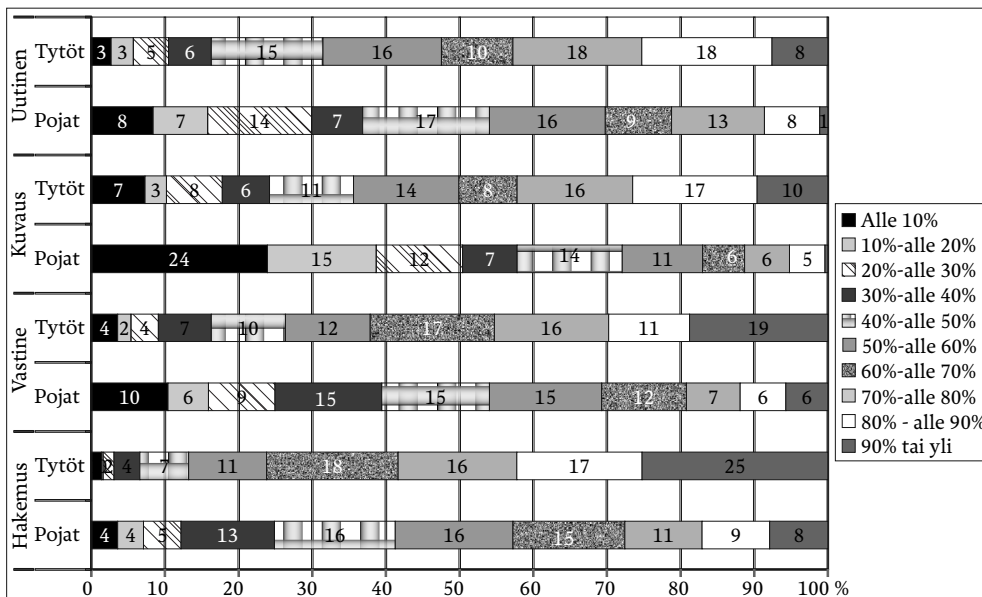
Tehtävä 3: Kuvaus tai uutinen (yhteensä 17 pistettä)

	Kuvaus	Pisteet
3A.	liittyy kuvan aiheeseen	0, 1
3B.	ohjeen mukainen pituus	0, 1
3C.	tekstiä vastaava otsikko	0, 1
3D.	luonnostelu, jäsentely etukäteen	0, 1, 2
3E.	vedottu ainakin kahteen aistiin (esim. näkö- ja kuulomielikuvia)	0, 1, 2
3F.	pysähtynyt aika; ei tarinaa tai kerrontaa	0, 1, 2
3G.	kuvailevia adj., subst. tai verbejä	0, 1, 2
3H.	viimeistely oikeinkirjoitus	0, 1, 2
3I.	luova oma näkemys	0, 1, 2
3J.	tekstin asettelu ja käsiala	0, 1, 2
	Uutinen	Pisteet
3A.	liittyy kuvan aiheeseen	0, 1
3B.	ohjeen mukainen pituus	0, 1
3C.	tekstiä vastaava otsikko	0, 1
3D.	luonnostelu, jäsentely etukäteen	0, 1, 2
3E.	tapahtuma-aika ja -paikka mainittu	0, 1, 2
3F.	syitä ja seurauksia käsitelty	0, 1, 2
3G.	asiatyö ja kirjakieli	0, 1, 2
3H.	viimeistely oikeinkirjoitus	0, 1, 2
3I.	selkeä tilannekuvaus	0, 1, 2
3J.	tekstin asettelu ja käsiala	0, 1, 2

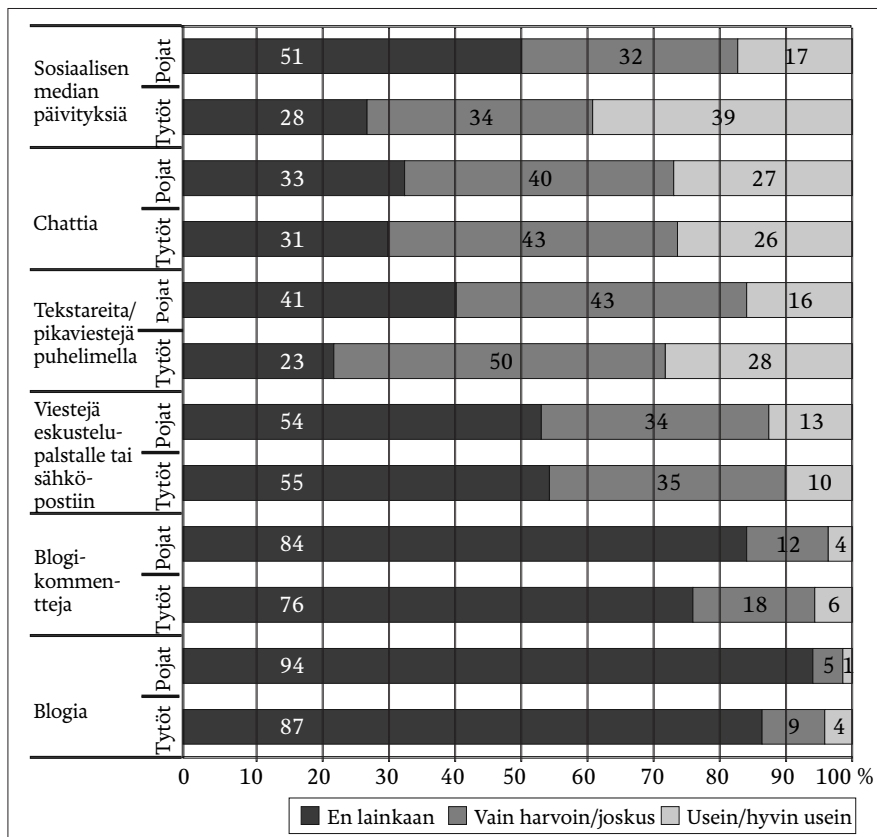
LIITE 7.



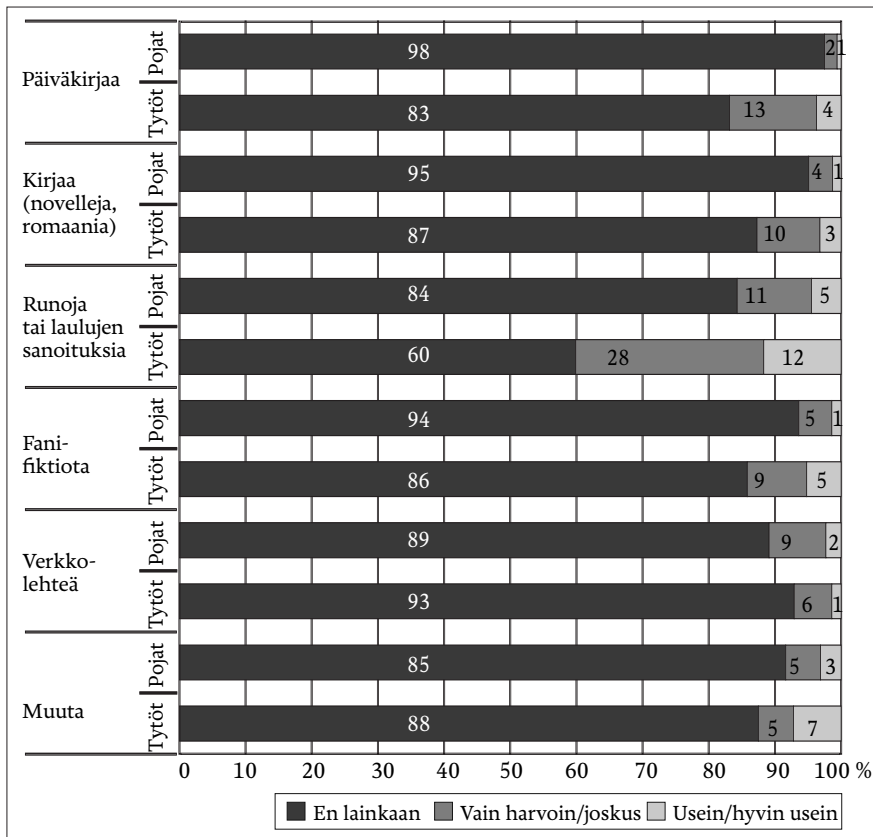
KUVIO 49. Kirjoitustehtävien ratkaisusuuksien jakauma sukupuolen mukaan arvioinnin paperiversiossa



KUVIO 50. Kirjoitustehtävien ratkaisusuuksien jakauma sukupuolen mukaan arvioinnin sähköisessä versiossa



KUVIO 51. Tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kirjoittaminen vieraalla kielellä: henkilökohtaiset tai henkilökohtaista näkökulmaa painottavat uusmediatekstilajit (paperiversio)



KUVIO 52. Tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kirjoittaminen vieraalla kielellä (%): pidemmät kaunokirjalliset ja asiatekstit sekä päiväkirja (paperiversio)

LIITE 8. Esimerkit eritasoisista sähköisessä ympäristössä kirjoitetuista hakemuksista

LIITE 8. Esimerkit eritasoisista sähköisessä ympäristössä kirjoitetuista hakemuksista

Erittäin hyvä hakemus (12 p.)

Olen 16-vuotias tyttö Mäntästä ja haen kesätyöpaikkaa Hoivapalvelu Iltatähti Oy:ltä. Luonteeltani olen positiivinen, tunnollinen, huolellinen ja ystävällinen ja koen tärkeäksi auttaa muita. Tulen toimeen erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa.

Haen Hoivapalvelu Iltatähti Oy:lle kesätyöntekijäksi, koska haluan tehdä työtä, jonka kautta voin olla avuksi ja ilahduttaa yksinäisiä ja seuraa tarvitsevia ihmisiä. Tekisin mielelläni työtä, jossa tarvitaan ja joka vaatii työilmoituksessanne mainitsemia piirteitä, osaamista ja motivaatiota työntekijältä. Koen soveltuvani vanhustenhoitotyöhön, sillä omaan juuri nämä piirteet ja halun levittää hyvää.

Olen parhaillani käymässä 9.-luokkaa, ja päätän peruskoulun tänä keväänä (vuonna 2014). Kokemusta hoitotyöstä sekä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjoittamisesta minulla on jo melko paljon. 8.-luokan viikon pituisen TET-jakson työskentelin Tammivuoren vanhainkodissa Mäntässä, ja 9.-luokan kahden viikon pituisen TET:in suoritin Päiväkoti Pousussa. Molemmista työpaikoista olen saanut tietoja ja taitoja hoitotyöhön ja siihen liittyviin vaatimuksiin.

Olisi ilo päästä työskentelemään teille tulevana kesänä. Työjakson pituuden suhteen toivoisin noin 2-3 viikkoa kestävästä työsuhdesta heinäkuun aikana.

Yhteydenottoanne odotellessa!

Ystävällisin terveisin,

Malla Rasilainen

Selkeästi hyvä hakemus (10 p.)

Hei!

Olen 15-vuotias nuori Rovaniemeltä, ja haluaisin kesätöihin teille Iltatähteen. Käyn Rovaniemen yhteiskoulua, ja valmistun kevään lopussa.

Olen sosiaalinen, ja tulen hyvin toimeen vanhuksien kanssa. Olen kohtelias ja positiivinen, sekä oma-aloitteinen. Olen valmis järjestämään kaikennäköistä aktiviteettia ja tekemistä.

Minulla ei ole kokemusta vanhusten hoitamisesta erityisemmin, mutta olen nopea oppimaan, ja olen kiinnostunut alasta.

Terveisin,
Minna-Mari Muukkonen

Keskiverto (lähes hyvä) hakemus (8 p.)

Hei!

Olen Martti Peltonen ja olen 15-vuotias. Olen urheilullinen ja sosiaalinen. Opiskelen Vehmaan yläasteella. Minä olen ollut TET- Harjoittelussa päiväkodeissa. Olen kiinnostunut kesätyöpaikasta, koska pidän vanhusten/ lasten hoitamisesta. Olen omistautunut työlle ja olen luotettava ,sekä avulias. Yläasteen jälkeen aion jatkaa sosiaali- ja terveys alalle. Asun lähellä työpaikkaa, joten matkat eivät ole ongelma. Haluaisin saada lisää kokemusta tulevia jatko-opintojani varten. Voin tehdä kesätöitä koko kesän ajan mukaanlukien viikonloppuina. Olen nopea oppimaan uutta pienellä avustuksella. Minulla on paljon vapaa-aikaa

Kohtalainen hakemus (6 p.)

Hei!

Olen 15-vuotias poika ja olisin kiinnostunut työpaikasta. Olen sosiaalinen ja tulen toimeen vanhusten ja muidenkin ikäisten ihmisten kanssa. Minulta onnistuu hoitotyöt ja en pelkää tutustua uusiin asioihin. Op in uusia asioita todella helposti. Tykkään jutella, pelailla lautapelejä, ulkoilla ja jutella vanhusten kanssa, kirjojen ja lehtien lukemisenkaa ei ole ongelma.

Välttävä hakemus (5 p.)

Hei! Olen 15-vuotias tyttö Ähtäristä. Olen erittäin sosiaalinen ja puhelias tyttö. Tykkään kuunnella ja avustaa ihmisiä, uskon että vanhukset pitävät minun kaltaisista ihmisistä. Olen hoitanut pikkuveljeäni ja silloin tällöin äitiäni kun hän on ollut sairas, joten minulla on hieman hoitokokemusta. Toivottavasti minusta olisi apua vähentämään vanhusten yksinäisyyttä.

Nykyään harvoin sukulaisetkaan käyvät vanhainkodissa, koska heillä ei riitä aika tai jostain syystä eivät pääse lähtemään.

Sara Hallila

Heikko hakemus (3 p.)

Hei olen Palovuorelainen 16-vuotias poika. Olen sosiaalinen ja iloinen. Haluaisin tänne töihin, koska pidän vanhusten kanssa olemisesta ja tarvitsen rahaa.

Karvi järjesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin perusopetuksen 9. vuosiluokalla keväällä 2014. Tiedot kerättiin 149 peruskoulusta. Tulokset saatiin yhteensä 5 144 otosoppilaalta, joista 3 345 oli mukana paperiversiona ja 1 799 oppilasta sähköisessä muodossa tehdyssä arvioinnissa.

Raportissa etsitään vastausta esim. kysymyksiin:

- Miten opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tavoitteet saavutetaan perusopetuksen päättövaiheessa?
- Miten koulutuksen tasa-arvo toteutuu oppimistuloksissa alueellisen jakautumisen sekä koulujen, oppilaiden sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan kannalta?
- Miten kielentuntemusta ja kirjoittamista opetetaan peruskoulun yläluokilla ja millaisia yhteyksiä opetuskäytänteillä on oppimistuloksiin?

Lisäksi kartoitettiin seuraavia seikkoja:

- Miten tieto- ja viestintäteknikkaa käytetään äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla?
- Miten arvioinnin paperi- ja sähköisen version tulokset eroavat toisistaan?

ISBN 978-952-206-283-3 nid.
ISBN 978-952-206-284-0 pdf
ISSN-L 2342-4176

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) perustettiin toukuussa 2014, kun Korkeakoulujen arviointineuvosto, Koulutuksen arviointineuvosto ja Opetushallituksen arviointitoiminnot yhdistyivät.

Arviointikeskus tuottaa tietoa koulutuspoliittista päätöksentekoa ja koulutuksen kehittämistä varten.

Arvioinnit antavat tietoa koulutusjärjestelmän toimivuudesta, opetuksen ja koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen toiminnasta sekä oppimistuloksista. Keskus tukee myös opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä sekä korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa.

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

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

karvi.fi