

Huhta, A. & R. Hildén (toim.) 2016. Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 / n:o 9. 142–166.

Marita Härmälä¹, Raili Hildén² & Dmitri Leontjev¹

¹Jyväskylän yliopisto, ²Helsingin yliopisto

Yhdeksäsluokkalaisten opiskelukäytänteet englannin, ruotsin ja ranskan oppitunneilla ja vapaa-ajalla

The article reports on a quantitative investigation of the differences in Finnish 15–16 year-old students' self-reported foreign/second language (L2) study practices and use across three languages: English ($n=3,476$), Swedish ($n=1,679$), and French ($n=1,023$). The data set consisted of (a) a questionnaire about students' background and L2 study practices/use and (b) their L2 speaking and writing proficiency. The differences between the languages were generally small although the students reported to do their homework in Swedish considerably less regularly than in English and French and English was used more outside classroom than Swedish and French. The differences in the background variables and the correlations between the language practices/use and the language proficiency were generally small, too, although doing homework in French correlated moderately with proficiency. The findings imply paths to enhance coherence across language education integration of language learning in and outside school.

Keywords: study practices, evaluation of learning outcomes, English, Swedish, French

Asiasanat: opiskelukäytänteet, oppimistulosten arviointi, englanti, ruotsi, ranska

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 koulutuksen keskeisiksi tavoitteiksi asetettiin ihmisenä kasvu, kulttuurinen identiteetti ja kansainvälisyys, mediataidot ja viestintä sekä yksilön suhde tieto- ja viestintäteknologiaan (Opetushallitus 2004). Samat teemat toistuvat myös syksyllä 2016 käyttöön otetuissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014: 20–24), joskin oppiminen nähdään niissä entistä vielä laaja-alaisempaan itsestä huolehtimisena ja arjen taitoina. Kielikasvatuksen lähtökohtana on kielen tai kielten käyttö eri tilanteissa ja kielitietoisuus. Oppilaan monikielinen kompetenssi kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla läpi koko elämän (Opetushallitus 2014: 324). Näiden laaja-alaisen oppimistavoitteiden tulisi heijastua kaikkeen opetukseen ja opiskeluun.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman aikana tehdyssä tutkimuksessa (Hildén, Härmälä, Rautopuro, Huhtanen, Puukko & Silverström 2014) tuotiin esiin havaintoja eräiden painoalueiden toteutumisesta kielikasvatuksessa. Modernia tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi huomioida enemmän (Taalas 2005), samoin koulun ulkopuolista kielen käyttöä (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Huolestuneisuutta ilmaistiin myös suullisen harjoittelun (Harjanne & Tella 2011) ja oppilaan autonomiaa tukevan harjoittelun (Hildén & Salo 2011) vähäisyydestä. Tällä opetussuunnitelma-kaudella korostui myös se, että opetuksen tulee tukea oppilaan kulttuurista herkkyyttä (Kaikkonen 2004; Larzén 2005).

Tässä artikkelissa raportoitava tutkimus kohdentuu myös vuoden 2004 perusteeseen, jolloin vieraiden kielten oppimistavoitteisiin perusopetuksessa (Opetushallitus 2004) sisältyivät paitsi kielitaitoon liittyvät tavoitteet myös kulttuuritaidot ja opiskelustrategiat. Opiskelustrategiset valmiudet ovat metakognitiivisia taitoja, kuten esimerkiksi oman työskentelyn suunnittelu ja edistymisen arviointi. Kielenopetuksen tavoitteissa korostuu lisäksi tehokkaiden opiskelutapojen ja pitkäjänteisen viestinnällisen harjoittelun merkityksen ymmärtäminen (Opetushallitus 2004). Tässä artikkelissa opiskelustrategioista käytetään nimitystä opiskelukäytänteet.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä opiskelukäytänteitä oppilailla on englannin, ruotsin ja ranskan kielissä?
2. Mitä oppilaiden taustamuuttujiin liittyviä eroja opiskelukäytänteissä havaitaan?
3. Mitä yhteyksiä opiskelukäytänteillä on oppilaiden englannin, ruotsin ja ranskan kielen puhumis- ja kirjoittamistaitoihin?

Tarkastelemme artikkelissa opiskelukäytänteitä englannin, ruotsin ja ranskan A-oppimäärässä oppilaan näkökulmasta. Paneudumme opiskelukäytänteiden ja kielitaidon yhteyksiin kuvailemalla, analysoimalla ja vertailemalla niitä oppilaan sukupuolen, koulun opetuskielen, oppilaan jatko-opintosuunnitelmien ja vanhempien koulutustason suhteen. Artikkelin pohjautuu Vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013 -hankkeen (jatkossa VK2013) yhteydessä kerättyyn aineistoon (Hildén & Rautopuro 2014; Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014; Härmälä & Huhtanen 2014). Pyrimme tässä artikkelissa luomaan VK2013:ssa raportoituja kielikohtaisia havaintoja kokonaisvaltaisemman kuvan oppilaiden opiskelukäytänteistä koulussa ja vapaa-ajalla, esimerkiksi selvittämällä, mitkä käytänteet ovat kaikille tutkituille kielille yhteisiä, ja mitä käytänteitä harjoitetaan toisissa kielissä kenties enemmän kuin toisissa.

Artikkelin rakenne on seuraava. Aluksi luodaan lyhyt katsaus kieltenopetuksen ja -opiskelun suuntauksiin Suomessa, minkä jälkeen raportoidaan aiemmissa oppimistulosten arviointihankkeissa havaittuja yhteyksiä opiskelukäytänteiden ja oppimistulosten välillä. Sen jälkeen esitellään aineisto, keskeiset analyysimenetelmät ja saadut tulokset. Lopuksi pohditaan tulosten antia perusopetuksen kielikasvatukselle.

2 Kieltenopetuksen ja -opiskelun suuntauksia Suomessa

Suomalaisen kieltenopetuksen ja -opiskelun suuntaukset noudattelevat pienellä viiveellä yleisiä länsimaisia virtauksia. Kirjallista kielenkäyttöä ja sen kieliopillista virheetömyyttä vaalivan perinteisen lähestymistavan rinnalla esiintyi jo 1960-luvulla piirteitä audiolingvaalisesta menetelmästä, jonka katsottiin palvelevan paremmin suullisen taidon kehitystä (Scherer & Wertheimer 1964).

Yhtenäiskoulussa lisääntynyt kieltenopiskelu rakentui sekin aluksi klassisten kielten opetuksen muotopainotteiselle ihanteelle, vaikka jo peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma (POPS 1970) korosti kielen ja sen harjoittelun viestinnällisyyttä. Viestinnällisyyden tunnusmerkkejä olivat tuolloin kuten edelleenkin mielekäs ja merkityspainotteinen kielenkäyttö oppilaan elämään luontevasti liittyvissä yhteyksissä. Oppimiskäsitysten vaihtelut heijastuivat myös kieltenopetukseen ja -opiskeluun: behavioristiseen näkemykseen tukeutuvat lähestymistavat saivat väistyä ensin kognitiivisen ja sosiokonstruktivistisen (Opetushallitus 1994) ja sittemmin sosiokulttuurisen (Opetushallitus 2004) oppimiskäsityksen tieltä. Parhaan metodin metsästyksestä on vihdoin luovuttu niin maailmalla kuin Suomessakin (Kumaravadelu 2006), ja tämän päivän kieliluokissa menneisyys ja moderni elävät rinnan monikerroksisessa opiskelutodellisuudessa, jonka kautta opetus ja kieliaines välittyvät oppilaan muistiin, mieleen ja kielenkäyttöön. Myös laajemmat sosiopoliittiset painotukset Suomen kansainvälistymisen ja talouden globalistumisen myötä vauhdittivat esimerkiksi suullisen kielitaidon ja

kulttuuritaidon opetusta 1990-luvulla. Viime vuosikymmeninä myös kieltenopettajia on kannustettu erityisesti tieto- ja viestintäteknologian pedagogiseen hyödyntämiseen (Opetushallitus 2004, 2014).

Suomalainen kieltenopetus on nykyään lähtökohtaisesti merkitys- ja viestintälähtöistä ja tehtäväperustaista (Ellis, 2012, 2014; Larsen-Freeman 2015; Hildén 2009). Tehtävällä (task) tarkoitetaan useimpien vakiintuneiden määritelmien mukaan merkityskeskistä kielenkäyttötehtävää, joka mahdollistaa oppilaiden kielellisten ja ei-kielellisten resurssien hyödyntämisen jonkin oppilaalle tärkeän ongelman ratkaisemiseksi (Prabhu 1987), merkitysneuvottelun toiminnan aikana (Pica & Doughty 1985) ja monisuuntaisen vuorovaikutuksen opettajan ja oppilastoverien kesken (Gass 2005).

Tehtävällä on siis selkeä tavoite, joka ei rajoitu ainoastaan kieliaineksen oppimiseen (Ellis & Shintani 2014: 135–137), vaan parhaimmillaan mahdollistaa oppilaan mielekkään osallistumisen tärkeisiin arjen ja oman elämänpiiriin toimintoihin. Kielelliset muodot käsitellään viestinnällisessä yhteydessään ja periaatteessa oppilaan tarpeiden mukaan (Ellis 2012: 272). Opettajan antama oikea-aikainen tuki auttaa oppilasta muokkaamaan tehtävän sisältämää kieliainesta lähikehityksen vyöhykkeelleen sopivaksi ja siten edistämään siitä oppimista (Vygotsky 1982; Aljaafreh & Lantolf 1994). Opettaja voi tukea oppilaan kielitaidon kehitystä käyttämällä opetuksessaan kohdekieltä mahdollisimman paljon (Ellis 1984). Opettajan käyttämän kielen hyödyllisyys riippuu tilanteesta ja tavoitteesta, ja välittävän näkemyksen mukaan kielioppiasiat voidaan käsitellä tehokkaimmin äidinkielellä (Ellis 2012: 126–129).

Tehtäväperustaisen opetuksen ja harjoittelun laatua ei kuitenkaan määritä se, miten tehtävän on suunniteltu etenevän, vaan ennen kaikkea tehtäväsuunnitelman toteutuminen toimintana (Seedhouse 2005). Esimerkiksi parikeskusteluissa tämä tarkoittaa, että vuorovaikutukseltaan tasa-arvoiset ja vastavuoroiset keskustelut tuottavat parempaa oppimista kuin epäsuhtaiset ja toisen osapuolen dominoimat keskustelut (Storch 2002). Pari- ja ryhmätyöskentely tarjoaa myös tilaisuuksia oppimista auttavaan vertaistukeen (Donato & McCormick 1994; Ohta 2000).

Viestinnällisen kielenopetuksen tavoitteena on myös kehittää oppilaan kykyä vaalia ja kartuttaa taitojaan kouluopetuksen ulkopuolella osana omaa autenttista elämänpiiriään. Opiskelun strategiaan tavoitteisiin lukeutuu taito suunnitella opiskeluaan, soveltaa monipuolisia opiskelumuotoja ja arvioida omaa työskentelyään ja sen tuloksia (Oxford ym 2014; Cohen & Macaro 2007; Plonski 2011). Opiskelustrategioiden tehokkuus on mitä suurimmassa määrin yksilöllistä ja tilanteesta riippuvaista, joten niidenkin paremmuudesta on turha kiistellä. Tosin eräät strategiat ovat Suomessakin saaneet muita enemmän huomiota oppimateriaalien tai aktiivisten opettajankouluttajien kautta, kuten esimerkiksi sanaelaborointi (Kristiansen 1998), suullinen kielitaito (Hildén 2000) ja portfoliotyöskentely eurooppalaisen kielisalkun avulla (Kohonen & Pajukanta 2003).

Missä määrin kielten opiskelu koulussa sitten vastaa nykyoppilaan kielitaitotarpeita? Laajassa perusopetuksen 9. luokkalaisten äidinkielen ja vieraiden kielten lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä selvittäneessä hankkeessa (Luukka ym. 2008) todettiin muun muassa, että oppilaat sosiaalistuvat nyky-yhteiskunnan uusiin tekstikäytänteisiin enemmän vapaa-ajallaan kuin formaalissa opetuksessa. Koulun ja vapaa-ajan käytänteet eivät ole tasa-arvoisessa asemassa, sillä oppilas voi valita vapaa-ajan käytänteet omien intressiensä mukaan, kun taas koulussa opettaja useimmiten määrittelee tekstit, joiden kanssa työskennellään. Tutkimuksessa havaittiin myös eroja oppilaiden ja opettajien raportoimien työskentelytapojen välillä. Oppilaiden mielestä opettajajohtoista työskentelyä oli tunneilla enemmän kuin opettajien mielestä. (Luukka ym. 2008, 236–241.)

3 Opiskelukäytänteiden yhteyksiä osaamiseen

Opiskelukäytänteiden yhteyksistä oppimistuloksiin on hankittu tietoa kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa, jotka ovat kohdistuneet varsin kattavasti perusopetuksessa opiskeltaviin oppiaineisiin. Viimeisimmissä, 2010-luvulla tehdyissä arvioinneissa on havaittu muun muassa tehtävien säännöllisen tekemisen selittävän tyttöjen menestymistä matematiikassa (Julin & Rautopuro 2016) ja olevan yhteydessä paitsi osaamiseen, myös asenteiden myönteisyyteen esimerkiksi historiassa ja yhteiskuntaopissa (Quakrim-Soivio & Kuusela 2012). Sen sijaan läksyihin käytetyn ajan pituus ei näyttäisi ainakaan terveystiedossa liittyvän osaamisen laatuun (Summanen 2014).

Oppilaan harrastuneisuudella (esim. kirjojen lukemisella, elokuvien katselulla, pelien pelaamisella) ja osaamisella on havaittu olevan myönteinen yhteys suoriutumiseen historiassa ja yhteiskuntaopissa (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012) sekä äidinkielessä ja kirjallisuudessa (Lappalainen 2011; Harjunen & Rautopuro 2015). Myös kotitaloudessa kohtalainenkin harrastuneisuus vapaa-ajalla oli yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Venäläinen 2015).

Kielten oppitunneilla käytetyt työtavat näyttäisivät muuttuneen vain vähän vuosien mittaan. Esimerkiksi toisen kielen (S2) oppitunneilla opetus keskittyi kielen rakenteisiin, tekstien tuottamiseen ja ymmärtämiseen. Opettajajohtoinen opetuskeskustelu oli tyypillisin opetusmenetelmä. Vaikka pelejä ja leikkejä käytettiin melko yleisesti, tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen oli vähäistä. Työtavoista ainoastaan pelien ja leikkien maltillinen käyttö (joskus tai vain harvoin) tuotti keskimäärin parempaa osaamista. (Kuukka & Metsämuuronen 2016.)

Myös VK2013:ssa havaittiin että vapaa-ainana tapahtuneella englannin harrastamisella oli kohtalainen yhteys oppilaan kielitaitoon (Härmälä ym. 2014: 162), muissa arvioiduissa kielissä yhteys oli heikompi. Englannin oppimistulosten edellisessä arvioin-

nissa vuonna 1999 (Tuokko 2000) yhteys oli ollut vain pieni (korrelaatiot: kirjeenvaihtoveri 0,28; lehtien lukeminen 0,23; internet 0,21). Englanninkielisiä internetsivuja selaili tuolloin oppilaista noin joka toinen (51 %), samoin noin puolet pelasi tietokonepelejä (50 %), pojat huomattavasti tyttöjä enemmän.

Eurooppalaisessa kielitaidon arviointitutkimuksessa (European Commission 2012) havaittiin positiivinen yhteys oppilaiden ja vanhempien kielitaidon välillä sekä sillä, missä määrin opettaja ja oppilaat käyttivät kohdekieltä kielen oppitunneilla. Myös perinteisen ja nykyaikaisen median käytön todettiin olevan yhteydessä oppilaiden parempaan kielitaitoon. Yllättävä havainto oli kuitenkin, että tieto- ja viestintäteknologian käytöllä oli negatiivinen yhteys kotona tapahtuvaan kielenopiskeluun (European Commission 2012: 96). Vaikka opettajat käyttivät tieto- ja viestintäteknologiaa oppituntien ulkopuolella, he toivat nettisisältöjä oppitunneilleen vain harvoin. Osasyyski ilmoitettiin materiaalin huono saatavuus. Oppilaat sen sijaan käyttivät nettiä koulun ulkopuolella moniin eri tarkoituksiin, eivät kuitenkaan vieraan kielen läksyjen tekemiseen. Erityisesti englannin opetuksen ongelmana on, miten kuroa umpeen kuilu (ks. myös Olsson & Sylvén 2011) koulussa tapahtuvan ja koulun ulkopuolisen (Sundqvist 2013) englannin kielen käytön välillä. Kuilun on havaittu heikentävän 13–16-vuotiaiden opiskelumotiivaatiota englannin tunneilla.

4 Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät

Artikkelin aineisto on kerätty VK2013:n yhteydessä, ja se koostuu oppilaskyselyistä ja oppilaiden tuloksista kielitaitoa mittaavissa tehtävissä (puhuminen ja kirjoittaminen). Oppilasmäärät tarkasteltavissa kielissä on ryhmitelty taulukossa 1 koulun opetuskielen mukaan. Sulkeissa ilmoitetaan arviointiin osallistunut oppilasmäärä kielittäin. Oppimistulosten arvioinneissa otoskoulut valitaan niin, että ne edustavat tasapuolisesti maan eri osia (AVI-alueet) ja toimintaympäristöjä (kaupunki, taajama, maaseutumainen kunta). VK2013:ssa arviointi suoritettiin samanaikaisesti viidessä eri kielessä ja kahdessa oppimäärässä. Arviointiin osallistui samasta koulusta korkeintaan kaksi oppiainetta.

TAULUKKO 1. Oppilasmäärät kielittäin.

Kieli ja oppimäärä	suomenkieliset	ruotsinkieliset	yhteensä
A-englanti	2 966 (95 %)	510 (99 %)	3 476
A-ruotsi	1 679 (90 %)	-	1 679
A-ranska	1 023 (86 %)	-	1 023

Oppilaskyselyn taustatiedoissa kysyttiin äidinkielen lisäksi oppilaan kotikieli, jatko-opintosuunnitelmat, vanhempien koulutustaso, oppilaan A1-kieli, viimeisin arvosana arvioitavassa oppiaineessa ja oppilaan käsitys arvosanan osuvuudesta. Lisäksi tiedusteltiin oppilaan läksyihin käyttämää aikaa ja tehtävien teon säännöllisyyttä.

Opiskelukäytänteisiin luettiin oppitunneilla käytetyt opiskelukäytänteet sekä oppilaan vapaa-ajallaan harjoittamat toiminnot arvioitavalla kielellä. Opiskelukäytänteiden monipuolisuuden ja erityisesti koulun ulkopuolisen harrastuneisuuden määrän ja laadun katsottiin kertovan oppilaan valmiuksista tarttua ympäristössään tarjoutuviin oppimismahdollisuuksiin. Oppilaskyselyn käytänteitä koskevat kysymykset laadittiin vastaamaan teoreettista tietoa tehtäväperustaisen opetuksen ja opiskelun tunnusmerkeistä. Valtaosa kyselyn käytänteistä kuvaa varsin perinteisiä kielen opetuksessa ja opiskelussa käytettyjä työtapoja, osa pohjautuu jonkin verran uudempiin käsityksiin. Oppilaat vastasivat oppitunneilla harjoitettuja käytänteitä kartoittaviin kysymyksiin (21 osiota) 5-portaisella Likert-asteikolla (*ei koskaan–vain harvoin–joskus–usein–lähes aina*) ja koulun ulkopuolisiin käytänteisiin (8 osiota) 4-portaisella asteikolla (*ei koskaan–joskus–viikoittain–päivittäin*). Kysymykset on esitelty liitteessä 1.

Kyselyaineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Johtuen aineiston luonteesta (Likert-asteikolliset osiot) sekä siitä, että oppilaiden vastausten histogrammijakaumat olivat erittäin vinoutuneita valtaosassa kyselyosiota, analyysit tehtiin ei-parametrisilla menetelmillä. Myös taustamuuttujien osalta jouduttiin tekemään useita ratkaisuja analyysien mielekkyyden ja luotettavuuden varmistamiseksi. Oppilaiden jatko-opintosuunnitelmista otettiin mukaan ainoastaan lukio ja ammatillinen koulutus, sillä muita vaihtoehtoja (välivuosi ja töihin meno) valitsi vain noin 1 % ja 0,2 % oppilaista. Lisäksi yhdistettiin kysymykset, joissa tiedusteltiin erikseen oppilaan isän tai äidin ylioppilastustaa (0 = ei kumpikaan ylioppilas; 1 = äiti ylioppilas; 2 = isä ylioppilas; 3 = molemmat ylioppilaita). Myös tapaukset, joissa oppilaat olivat vastanneet "en tiedä", poistettiin. Sellaisissa koulun ja vapaa-ajan opiskelukäytänteissä, joissa oli enemmän kuin kaksi luokkaa (esim. kolme kieltä), ryhmien välisiä eroja analysoitiin Kruskal-Wallisn testeillä. Mann-Whitney U -testillä puolestaan selvitettiin, oliko ryhmien välillä merkitseviä eroja esimerkiksi sukupuolten välillä. Erojen raportoinnissa käytettiin seuraavia raja-arvoja: hyvin pieni, jos $r < 1$; pieni, jos $r \geq 1$; kohtalainen, jos $r = 3$; suuri, jos $r \geq 5$ (tai suurempi).

Koulun ja vapaa-ajan opiskelukäytänteiden välistä yhteyttä kielitaitoon selvitettiin ei-parametrisen korrelaatioanalyysien avulla. Oppilaiden kielitaito (kuullun ja luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen) oli päätutkimuksessa (esim. Härmälä & Huhtanen 2014) kuvattu Eurooppalaisen viitekehyksen suomalaisella soveluksella (Opetushallitus 2004), jossa käytettiin taitotasoja A1.1–B2.1. Ranskan kielessä luetun ja kuullun ymmärtämistehtävissä luotettavasti todennettu asteikko oli kuitenkin lyhyempi kuin englannissa ja ruotsissa (A-ranska: A1.3–B1.1, muissa A1.1–B2.1), ja siksi korrelaatioanalyysi rajoitettiin koskemaan ainoastaan puhumisen ja kirjoittamisen

osakokeita. Koulun opetuskielen yhteyttä käytänteiden harjoittamiseen tarkasteltiin vain englannin kielen osalta, sillä kaikki ruotsin ja A-ranskan arviointiin osallistuneet oppilaat olivat suomenkielisistä kouluista. Saatujen tulosten valtavan määrän vuoksi tässä artikkelissa raportoidaan vain koko otosta koskevat havainnot. Muista mielenkiintoisista tuloksista tehdään yhteenveto ja esitetään tulokset, joissa korrelaatiot ja efektiivisyydet olivat vähintään pieniä.

5 Tulokset

Seuraavassa kootaan tutkimuksen päätulokset ja vastataan tutkimuskysymyksiin. Ensin kuvaillaan oppilaiden opiskelukäytänteitä sekä oppitunneilla että vapaa-ajalla. Sen jälkeen tarkastellaan koulun ja vapaa-ajan opiskelukäytänteiden yhteyttä oppilaan sukupuoliin, koulun opetuskielen, oppilaan jatko-opintosuunnitelmiin ja vanhempien koulutustasoon sekä oppilaan kielitaitoon. Kielitaidosta selvitettiin yhteydet puhumiseen ja kirjoittamiseen, joissa taitotasoluokitus oli yhteismitallinen. Opiskelukäytänteiden yhteydet kuullun ja luetun ymmärtämistaitoihin on kuvattu tarkemmin kielikohtaisissa raporteissa (Hildén & Rautopuro 2014; Härmälä & Huhtanen 2014; Härmälä ym. 2014). Kaikille kielille yhteisten tulosten lisäksi annetaan myös esimerkkejä muutamista kielikohtaisista havainnoista.

5.1 Koulun ja vapaa-ajan opiskelukäytänteet

Koulun ja vapaa-ajan opiskelukäytänteissä olevien erojen selvittämiseksi (tutkimuskysymys 1), laskettiin ensin tilastolliset tunnusluvut ja frekvenssit kyselylomakkeen osi-
oille kielittäin. Tuloksista (Liite 2) ilmeni esimerkiksi, että oppilaat ilmoittivat tekevänsä ruotsin tehtävät huomattavasti harvemmin kuin englannin ja ranskan tehtävät. Siksi oli tarpeen selvittää, oliko oppilaiden vastauksissa myös muita kielten välisiä eroja, jotka Kruskal-Wallis testillä pystyy paljastamaan. Seuraavassa raportoidaan näistä eroista ne, joissa efektiivisyys oli vähintään pieni ($r \geq 0,1$).

Kuten odotettua, kielten väliset erot tehtävien teon säännöllisyydessä olivat merkitseviä ($\chi^2(2, N=6\ 128)=2\ 925,58, p<,001$). Ero englannin ja ruotsin välillä oli suuri ($n=5\ 109, Z=-53,241, p<,001, r=,74$), samoin ruotsin ja ranskan välillä ($n=2\ 683, Z=-37,421, p<,001, r=,51$). Käytännössä tämä tarkoitti, että oppilaat ilmoittivat tekevänsä ruotsin tehtävät harvemmin kuin englannin ja ranskan tehtävät. Vaikka ero englannin ja ranskan välillä oli merkitsevä, se oli käytännössä melko pieni ($n=4\ 464, Z=-5,911, p<,001, r=,09$) ja jäljitettävissä ainoastaan suuresta otoskoosta johtuvaksi.

Kaikki muut kielten väliset erot olivat pieniä, eivätkä kaikki edes tilastollisesti merkitseviä. Osiot, joissa kahden kielen väliset erot olivat havaittavissa (vaikka pieniä), on koottu taulukkoon 2. Taulukosta ilmenee, että ranskan kielen tunneilla harjoitetaan ainakin osin erilaisia opiskelukäytänteitä kuin englannin ja ruotsin tunneilla. Ranskan kielen ääntämisen ja oikeinkirjoituksen erityisluonteen vuoksi on varsin ymmärrettävää, että tunneilla kuunnellaan esimerkiksi enemmän musiikkia ja tuotetaan enemmän tekstiä kirjallisesti. Ranskan oppilaat kokivat myös opettajan kannustavan heitä englantia ja ruotsia enemmän ranskan käyttöön vapaa-ajalla. Englannin ja ruotsin tunneilla tehdään puolestaan ranskaa enemmän sanaston elaborointiharjoituksia.

TAULUKKO 2. Kyselylomakkeen osiot, joissa on kahden kielen välisiä eroja.

Taustakyselyn osio	<i>n</i>	Z-arvo	<i>p</i> -arvo	efektikoko (<i>r</i>)
Enemmän elokuvia ja lauluja (17):				
ranskassa kuin englannissa	4 462	-13,239	< ,001	,20
ranskassa kuin ruotsissa	2 682	-8,294	< ,001	,16
Enemmän sanastoharjoituksia (13):				
englannissa kuin ranskassa	4 431	-13,846	< ,001	,21
ruotsissa kuin ranskassa	2 664	-9,978	< ,001	,19
Enemmän kirjallista tuottamista (31):				
ranskassa kuin englannissa	4 416	-11,403	< ,001	,17
ranskassa kuin ruotsissa	2 661	-7,681	< ,001	,15
Opettaja kannustaa kielen käyttämiseen vapaa-ajalla enemmän ranskassa (32):				
kuin englannissa	4 429	-11,385	< ,001	,17
kuin ruotsissa	2 664	-7,813	< ,001	,15
Internetiä käytetään vähemmän tiedonhakuun (23):				
ruotsissa kuin englannissa	5 079	-9,230	< ,001	,13
ranskassa kuin englannissa	2 679	-8,769	< ,001	,17
Kielioppia harjoitellaan tietokoneella enemmän (22):				
ruotsissa kuin ranskassa	2 680	-10,895	< ,001	,21

Tulokset koulun ulkopuolisesta kielen käyttämisestä olivat varsin odotuksenmukaisia, ja ne tukevat aikaisempia tutkimustuloksia suomalaisnuorten englannin kielen käytös-

tä (Luukka ym. 2008; Leppänen, Pitkänen-Huhta, Nikula, Kytölä, Törmäkangas, Nissinen, Kääntä, Virkkula, Laitinen, Pahta, Koskela, Lähdesmäki & Jousimäki 2009). Myös tässä tutkimuksessa tulos oli, että yhdeksäsluokkalaiset käyttivät englantia vapaa-ajalla merkittävästi enemmän kuin ruotsia ja ranskaa. Erot englannin ja ruotsin välillä vaihtelivat kohtalaisesta (pienin ero kielen käyttäminen turistien kanssa, $n=5\ 076$, $Z=-20,828$, $p<,001$, $r=,29$) suureen (musiikin kuunteleminen, $n=5\ 087$, $Z=-57,687$, $p<,001$, $r=,81$). Ainoa poikkeus oli kielen käyttäminen ystävien ja sukulaisten kanssa, missä ero englannin ja muiden kielten välillä oli vain pieni ($n=5\ 084$, $Z=-13,852$, $p<,001$, $r=,19$). Tulokset olivat samansuuntaiset englannin ja ranskan välillä, missä erot vaihtelivat kohtalaisesta (kielen käyttäminen ystävien ja perheen kanssa: $n=4\ 442$, $Z=-19,847$, $p<,001$, $r=,29$) suureen (musiikin kuunteleminen: $n=4\ 444$, $Z=-48,868$, $p<,001$, $r=,73$).

Kaikki ruotsin ja ranskan väliset erot kielen käyttämisessä vapaa-ajalla olivat pieniä. Esimerkkinä havaittavissa olevista eroista voidaan mainita musiikin kuunteleminen ja sosiaalisen median käyttäminen. Oppilaat kuuntelivat musiikkia enemmän ranskassa ($n=2\ 677$, $Z=-5,037$, $p<,001$, $r=,10$), mutta käyttivät sosiaalista mediaa puolestaan enemmän ruotsissa ($n=2\ 675$, $Z=-5,521$, $p<,001$, $r=,11$). Ruotsia käytettiin myös ranskaa enemmän ystävien ja perheen kanssa ($n=2\ 674$, $Z=-7,544$, $p<,001$, $r=,15$), mikä onkin ymmärrettävää ruotsin kielen virallisen aseman vuoksi.

Yhteenvetona voidaan todeta, että vaikka tutkitut kolme kieltä olivat oppimistavoitteiltaan yhteneväisiä, oli oppilaiden ilmoittamissa opiskelukäytänteissä jonkin verran myös kielikohtaisia, kielen erikoisluonteen huomioon ottavia eroja, kuten esimerkiksi ääntämisen ja oikeinkirjoituksen säännöllisempi harjoittelu ranskassa. Odotuksenmukaista sen sijaan oli, että oppilaiden vapaa-ajan käytänteissä oli selkeitä eroja. Osa eroista selittyy ainakin osaksi englannin asemalla median ja joukkoviestinten valtakielinä. Ruotsin osalta olisi kuitenkin tärkeää selvittää, miksi A-ruotsin valinneet oppilaat ilmoittivat käyttävänsä kieltä vapaa-ajalla varsin vähän ja tekevänsä tehtävät jonkin verran harvemmin kuin muissa tutkituissa kielissä.

5.2 Käytänteiden yhteys taustatekijöihin

Tutkimuskysymyksen 2 tarkoittamista oppilaan taustatekijöistä analysoitiin sukupuolen, koulun opetuskielen, oppilaan jatko-opintosuunnitelmien ja vanhempien koulutustason yhteyttä opiskelukäytänteiden harjoittamiseen. Seuraavassa selostetaan päätulokset sekä muutamia kielten välillä havaittuja eroja. Tilastollisesti merkitsevien erojen kielentämisessä ohjenuorana oli, että lähellä arvoa $r=,30$ olevat arvot indikoivat kohtalaisia eroja, sen alle jäävät pieniä.

Vaikka Mann-Whitney U -testit paljastivat joitakin tyttöjen ja poikien välisiä eroja, olivat erot hyvin pieniä (suurin niistä $r=,20$). Myös kielten väliset erot olivat pieniä. Efektikooltaan suurimmat erot havaittiin tehtävien tekemiseen käytetyn ajan pituudes-

sa, nekin kuitenkin vain suuren otoskoon ansiosta (englanti: $n=3\ 431$, $Z=-11,695$, $p<,001$, $r=,20$; ruotsi: $n=1\ 664$, $Z=-4,959$, $p<,001$, $r=,12$; ranska: $n=1\ 016$, $Z=-4,447$, $p<,001$, $r=,10$). Vaikka tytöt käyttivät kaikissa tutkituissa kielissä poikia enemmän aikaa kotitehtäviin, ei oppilaan sukupuolella ollut juurikaan yhteyttä oppituntien opiskelukäytänteisiin.

Toinen mainitsemisen arvoinen kielikohtainen tulos oli, että tytöt kertoivat käyttävänsä ruotsin kieltä enemmän vapaa-ajallaan kuin pojat. Vaikka kaikissa koulun ulkopuolista kielen käyttöä koskevissa osioissa havaittiin sukupuolten välillä tilastollisesti merkitseviä eroja, olivat ne käytännössä pieniä (arvot $r=,10$:n ja $r=,20$:n välillä). Tytöt ilmoittivat esimerkiksi kuuntelevansa vapaa-ajallaan ranskalaista musiikkia jonkin verran useammin kuin pojat ($n=1\ 015$, $Z=-7,234$, $p<,001$, $r=,22$).

Kuten luvussa 4 mainittiin, koulun opetuskielen yhteyttä opiskelukäytänteiden harjoittamiseen selvitettiin ainoastaan englannin kielen osalta, sillä ruotsin ja A-ranskan arviointiin ei osallistunut ruotsinkielisten koulujen oppilaita. Englannin osalta päätulos oli, että erot suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen välillä olivat pieniä tai jopa hyvin pieniä. Suurin yksittäinen ero liittyi suullisiin pariharjoituksiin, joita tehtiin suomenkielisissä kouluissa useammin kuin ruotsinkielisissä kouluissa ($n=3\ 429$, $Z=-13,977$, $p<,001$, $r=,24$). Ruotsinkielisissä kouluissa pidettiin puolestaan kirjallisia kokeita päivän läksystä useammin kuin suomenkielisissä. Ero kieliryhmien välillä oli kohtalainen ($n=3\ 403$, $Z=-20,722$, $p<,001$, $r=,36$).

Samoin kuin sukupuolen ja koulun opetuskielen, myös oppilaan jatko-opintosuunnitelmien osalta kielten väliset erot olivat pieniä, lähes olemattomia. Ainoa kohtalainen ero havaittiin englannin kielessä, missä lukioon jatkavat oppilaat ilmoittivat tekevänsä kotitehtävät säännöllisemmin kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat ($n=3\ 358$, $Z=-16,300$, $p<,001$, $r=,28$). Tässä yhteydessä on syytä myös todeta, että A-ruotsin ja A-ranskan valinneissa oppilaisissa oli ammatilliseen koulutukseen aikovia kokonaisuudessaan vähemmän (ruotsi 23 %, ranska 10 %) kuin englannissa (43 %).

Vanhempien koulutustason vaikutusta opiskelukäytänteiden harjoittamiseen selvitettiin Kruskal-Wallis-testillä. Kyselylomakkeessa oppilaat ilmoittivat vanhempien koulutustason valitsemalla vaihtoehdoista "kumpikaan vanhemmista ei ylioppilas", "äiti ylioppilas", "isä ylioppilas", "molemmat vanhemmat ylioppilaita" Huomionarvoista on, että merkitseviä, vanhempien koulutustasoon yhteydessä olevia eroja ilmeni ainoastaan englannin kielen käyttämisessä vapaa-ajalla. Kahdeksasta koulun ulkopuolista kielen käyttöä koskevasta osiosta ainut, jolla ei englannissa ollut yhteyttä vanhempien koulutustasoon, oli englannin käyttäminen sosiaalisessa mediassa.

Englannin ohella ainoastaan yhdessä ruotsin osiossa (ruotsinkielisten televisio-ohjelmien katseleminen) oppilaiden vastaukset vaihtelivat vanhempien koulutustason mukaan. Kahden ylioppilasvanhemman lapset ilmoittivat katsovansa enemmän ruot-

sinkielistä televisiota kuin ei-ylioppilasvanhempien lapset. Tosin ero ryhmien välillä oli jälleen hyvin pieni ($n=837$, $Z=-2,687$, $p=.04$, $r=.09$).

Lähes samankaltainen trendi oli osiossa, jossa tiedusteltiin englannin käyttämistä koulun ulkopuolella. Tässä osiossa oli myös suurin ero ei-ylioppilasvanhempien ja kahden ylioppilasvanhemman lasten välillä. Ylioppilasvanhempien lapset käyttivät englantia koulun ulkopuolella merkitsevästi enemmän kuin ei-ylioppilasvanhempien lapset. Ero oli kuitenkin efektikooltaan pieni ($r=.09$ vs. $r=.15$).

Mielenkiintoista oli, että englanninkielisten televisio-ohjelmien katseleminen ja erilaisten englanninkielisten tekstien lukeminen vaihtelivat merkitsevästi sen mukaan, oliko ylioppilasvanhempi oppilaan isä vai äiti. Oppilaat, joiden isä oli ylioppilas, katsoivat enemmän englanninkielisiä ohjelmia televisiosta ja he myös lukivat enemmän englanninkielisiä tekstejä kuin oppilaat, joiden äiti oli ylioppilas ($n=1\ 029$, $Z=-3,397$, $p=.004$, $r=.11$ (pieni) ja $n=1\ 027$, $Z=-3,743$, $p=.001$, $r=.12$). Ero ryhmien välillä oli kuitenkin edelleen pieni.

Kaiken kaikkiaan oppilaan sukupuolen, jatko-opintosuunnitelmien ja vanhempien koulutustason yhteys opiskelukäytänteiden harjoittamiseen oli pieni, eikä niiden pohjalta voida tehdä laajakantoisia johtopäätöksiä. Mielenkiintoinen yksittäinen havainto oli kuitenkin, että koulun opiskelukäytänteissä esiintyi jonkin verran eroja suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä, tosin eroja voitiin selvittää tässä tutkimuksessa ainoastaan englannin kielen osalta.

5.3 Käytänteiden yhteys kielitaitoon

Seuraavaksi tarkastellaan opiskelukäytänteiden ja oppilaiden puhumis- ja kirjoittamistehtävissä saamien tulosten välistä yhteyttä tutkimuskysymyksen 3 mukaisesti. Ensin raportoidaan koulussa harjoitettujen käytänteiden ja kielitaidon väliset yhteydet kieli-kohtaisten esimerkkien avulla. Sen jälkeen selvitetään, mikä yhteys oppilaiden vapaaajalla tapahtuvalla kielen harrastamisella oli kielitaitoon, ja annetaan esimerkkejä kieli-kohtaisista eroista.

Useimpien oppitunneilla harjoitettujen opiskelukäytänteiden yhteys kielitaitoon oli heikko tai jopa lähes olematon. Kielten välillä havaittiin kuitenkin useita eroja. Yksi niistä liittyi tehtävien teon säännöllisyyteen, mikä ranskan kielessä oli kohtalaisessa yhteydessä sekä puhumiseen ($r_s=.410$, $p<.001$) että kirjoittamiseen ($r_s=.493$, $p<.001$). Englannissa tehtävien teon säännöllisyys korreloi kirjoittamiseen kuitenkin vain heikosti ($r_s=.217$, $p<.001$) ja puhumiseen jopa hyvin heikosti ($r_s=.197$, $p<.001$). Ruotsin kielessä tehtävien teon säännöllisyyden yhteys sekä puhumiseen että kirjoittamiseen oli heikko ($r_s=.146$ ja $r_s=.160$) ja merkitsevää ainoastaan suuren otoskoon vuoksi.

Toinen ero kielten välillä liittyi opettajan antamaan kannustukseen. Ruotsissa opettajan kannustus käyttää kieltä myös koulun ulkopuolella oli heikossa yhteydessä

oppilaiden kirjoittamistaitoon ($r_s = .212, p < .001$). Yhteys ruotsin kielen puhumiseen oli hyvin heikko ($r_s = .170$). Ranskassa opettajan kannustuksella oli yhteyttä oppilaiden puhumistaitoon ($r_s = .203, p < .001$), kun taas yhteys kirjoittamiseen oli jonkin verran heikompi ($r_s = .199$). Englannissa sen sijaan opettajan kannustamisen ja kielitaidon yhteys oli lähes olematon ($r_s = .090$ ja $r_s = .059$). Oli myös mielenkiintoista havaita, että oppilaiden harjoittama itsearviointi ranskan kielessä oli heikossa yhteydessä kielitaitoon ($r_s = .235, p < .001$ ja $r_s = .279, p < .001$). Vastaavaa yhteyttä ei ollut havaittavissa englannin tai ruotsin kielissä.

Myös kielen käyttäminen vapaa-ajalla oli vain heikosti yhteydessä oppilaan kielitaitoon, joskin yhteys oli englannin kielessä hiukan vahvempi kuin ruotsissa ja ranskassa. Englannissa esimerkiksi television katsominen vapaa-ajalla korreloi oppilaan kielitaitoon ($r_s = .370, p < .001$ and $r_s = .358, p < .001$ puhuminen ja kirjoittaminen). Yhteys oli huomattavasti heikompi ruotsissa ($r_s = .286, p < .001$ ja $r_s = .273, p < .001$) ja ranskassa ($r_s = .226, p < .001$ and $r_s = .274, p < .001$). Samankaltaisia trendejä oli myös muissa vapaa-ajan opiskelukäytänteissä. On kuitenkin syytä huomata, että tulos oli toinen, jos oppilas ilmoitti käyttävänsä kieltä ystävien ja sukulaisten kanssa. Silloin korrelaatio oli ruotsissa korkeampi ($r_s = .315, p < .001$ ja $r_s = .324, p < .001$ puhuminen ja kirjoittaminen) kuin englannissa ($r_s = .290, p < .001$ ja $r_s = .280, p < .001$) ja ranskassa ($r_s = .215, p < .001$ and $r_s = .251, p < .001$).

Yhteenvedona voidaan todeta, että tehtävien säännöllinen tekeminen kannattaa kielissä, joiden käyttömahdollisuudet koulun ulkopuolella ovat rajalliset. Näissä kielissä, opettajan kannustus ja opastus tarjoumien löytämiseksi ovat ensiarvoisen tärkeitä. Tulisi myös miettiä keinoja, joilla vapaa-ajan opiskelukäytänteet voitaisiin nykyistä paremmin nivoa osaksi koulussa tapahtuvaa kielenopiskelua (ks. myös Luukka ym. 2008).

6 Johtopäätökset

Artikkelissa raportoitiin perusopetuksen päättövaiheessa olevien englantia, ruotsia ja ranskaa opiskelleiden opiskelukäytäntöjä sekä koulussa että vapaa-ajalla. Aineistona käytettiin VK2013:ssa kerättyjä oppilaiden taustakyselyjä ja heidän kielitaidon eri osa-alueita mitanneissa tehtävissä saamiaan taitotasoja. Kielitaidon osa-alueista valittiin puhuminen ja kirjoittaminen, sillä niissä taitotasoasteikot olivat yhteismitalliset kaikissa kolmessa kielessä. Analyysin rajoittaminen tuottamistaitoihin oli perusteltua myös siksi, että kuullun ja luetun ymmärtämisen yhteydet opiskelukäytänteisiin on kuvattu yksityiskohtaisesti VK2013:n kielikohtaisissa raporteissa (Hildén & Rautopuro 2014; Härmälä ym. 2014; Härmälä & Huhtanen 2014).

Tutkimuksen päätarkoitus oli kuvata ja analysoida, mitä opiskelukäytänteitä oppilaat harjoittivat eri kielissä, mitä oppilaan taustamuuttujiin liittyviä eroja käytänteiden harjoittamisessa oli, ja mitä yhteyksiä opiskelukäytänteillä oli oppilaiden suulliseen ja kirjalliseen kielitaitoon. Päätutkimuksessa (esim. Härmälä ym. 2014), opiskelukäytänteitä oli analysoitu kielittäin ilman, että eri kielissä saatuja tuloksia olisi vertailtu keskenään. Kaikki kolme tutkittua oppimäärää olivat pitkiä eli oppilaan ensimmäiseksi vieraaksi kielekseen valitsemia. Siksi niiden opiskelu luo perustaa myöhemmille kielipinnoille ja työtaivoille. Tutkittujen kolme kielen pitkän oppimäärän tavoitteet olivat samat lukuun ottamatta hyvän osaamisen tasoa, joka oli englannissa määritelty yhtä tasoaskelmaa korkeammaksi kuin ranskassa ja ruotsissa.

Tulokset osoittivat, että strategisten taitojen (joihin tutkitut työskentely ja käytänteet kuuluvat) ja kulttuurisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa ei ollut huomattavia eroja kielten välillä. Täten opetussuunnitelman perusteiden tarkoittama yhtenäisyys kielten pitkien oppimäärien tavoitteiden saavuttamisessa toteutui suureksi osaksi saatujen tulosten perusteella.

Erot englannin, ruotsin ja ranskan pitkän oppimäärän opiskelijoiden opiskelukäytänteissä olivat yleensä hyvin pieniä ja jäljitettävissä suuresta otoskoosta johtuviksi. Tehtävien teon osalta havaittiin, että ruotsin kielessä oppilaat ilmoittivat tekevänsä tehtävät huomattavasti harvemmin kuin englannissa ja ranskassa. Odotuksenmukainen havainto aiemman tutkimuksen perusteella (esim. Sundqvist 2013) puolestaan oli, että englantia käytettiin koulun ulkopuolella useammin kuin ruotsia ja ranskaa. Erot opiskelukäytänteissä oppilaan sukupuolen mukaan ryhmiteltyinä jäivät pieniksi, eivätkä yleensä olleet käytännössä merkitseviä.

Opiskelukäytänteiden yhteydestä kielitaitoon (puhuminen ja kirjoittaminen) mielenkiintoisin tulos oli tehtävien teon säännöllisyyden ja kirjoittamis- ja puhumistaidon välinen yhteys ranskan kielessä. Ranskassa myös opettajan antama kannustus kielen käyttöön vapaa-ajalla oli yhteydessä oppilaiden puhumistaitoon ja heikosti myös kirjoittamistaitoon. Englannissa tätä yhteyttä ei ollut. Sen sijaan vapaa-ajan kielen käytöllä, esimerkiksi englanninkielisten televisio-ohjelmien ja videokatkelmien katselemisella oli yhteyttä oppilaan kielitaitoon. Ruotsissa puolestaan kielen käyttäminen sukulaisten ja ystävien kanssa oli yhteydessä sekä puhumis- että kirjoittamistaitoon. Havainto selittynee sillä, että ruotsin käyttö koulun ulkopuolella liittyy usein henkilöiden väliseen kanssakäymiseen kotimaan kaksikielisissä ympäristöissä, kun taas englantia on tyypillisesti käytössä mediavälitteisissä kansainvälisissä yhteyksissä.

Lähes olemattomat erot koulun opiskelukäytänteiden harjoittamisessa olivat osin odotuksenmukaisia aiemman tutkimuksen perusteella (esim. Härmälä ym. 2014; Hildén & Rautopuro 2014; Härmälä & Huhtanen 2014). Kielestä riippumatta tavallisimmat työtavat oppitunneilla olivat oppikirjan suulliset pariharjoitukset ja sanakokeet, vaikka esimerkiksi englannin tunneilla olisi mahdollista hyödyntää oppilaiden kielitai-

toa ja mielenkiinnon kohteita nykyistä monipuolisemmin (esim. media). Vaikka viestinnälliseen tehtävään perustuva kielenopetus on ollut opettajankoulutuksen valtavirtaa jo parin vuosikymmenen ajan, sen tunnusmerkkien toteutuminen käytännössä on vaihtelevaa, kuten tämäkin tutkimus osoitti. Kansainvälisestikin todettu ilmiö opettajien menetelmällisten ihanteiden ja arkikäytännössä harjoittamien opetustapojen välillä (Macaro 2001) pätee myös Suomessa sekä kansallisten oppimistulosarviointien (Härmälä ym. 2013; Hildén & Rautopuro 2014) että muun tutkimuksen valossa (esim. Harjanne, Reunamo & Tella 2015: 921; Luukka ym. 2008).

Toisaalta myös erilaisten opiskelustrategioiden tehokkuus ja opetettavuus riippuvat monista tilannetekijöistä eikä ole likikään opettajan vallassa, miten oppilaat ohjattuinaakaan lopulta haluavat opiskella ja mitä käytänteitä omaksua. Esimerkiksi Plonskyn (2011) suorittama meta-analyysi osoitti vain pieniä tai kohtalaisia vaikutuksia strategiaopetuksen ja oppimistulosten välillä.

Suullisten pariharjoitusten suosio suomalaisessa kielenopetuksessa on vankka kaikissa kielissä ja oppimäärissä (Hildén ym. 2014). Niiden yhteydet oppilaan kielitaitoon tai muihin tavoitteisiin ovat kuitenkin satunnaisia, eivätkä ne aina ole tehokkaita edes suullisen kielitaidon kehittymisen kannalta. Esimerkiksi suomenkielissä kouluissa tehdään enemmän paritöitä englannin tunneilla kuin ruotsinkielisissä kouluissa, mutta ruotsinkielisten oppilaiden englannin taito oli silti parempi kuin suomenkielisissä kouluissa (Härmälä ym. 2014). Paritehtävät tarjoavat toki peruslähtökohdan vuorovaikutteiselle opiskelulle ja vertaistuelle, mutta tehtävien laatu ja järjestäminen kaipaisivat pedagogista terävöittämistä. Huomion arvoista olisi tutkia, mikä on erityyppisten ja eri määriin ohjattujen pariharjoitusten todellinen vaikuttavuus esimerkiksi kuuntelu- ja myötäilytaitoihin, ilmaisuvaraston rikastumiseen ja viestintärutiinien automaattistumiseen.

Koulun ulkopuolisten käytänteiden osalta oli odotettua, että englantia käytetään huomattavasti enemmän kuin muita kieliä. Yllättävä kielikohtainen tulos oli kuitenkin, että yhdeksäsluokkalaiset käyttivät ruotsia lähes yhtä vähän koulun ulkopuolella kuin ranskaa. Muiden kielten kuin englannin käyttöä koulun ulkopuolella tulisi tukea ohjaamalla sitä tarkemmin: tunneilla tehtäville tulisi asettaa selkeä tavoite ja aikaraja, kotiläksyiksi pitäisi antaa nykyistä enemmän ja monimuotoisempia tiedonhankintatehtäviä verkossa tai lähiympäristössä esimerkiksi kaksikielillä seuduilla. Multimedia ja sisältöjen tuottaminen ovat monien oppilaiden arkea, jonka koulu ja sen kielenopetus ilmeisesti vielä paljolti sivuuttavat ymmärtämättömyyttään tai osaamattomuuttaan. Uusimmat opetussuunnitelman perusteet kiinnittävät paljon huomiota oppilaan tieto- ja viestintätekniisiin taitoihin, kulttuuriseen sensitiivisyyteen ja itseohjautuvuuden kehittymiseen. Nämä kaikki koskevat myös kielten opetusta mitä suurimmassa määrin, ja kaikkien kohentamiseksi on paljon tehtävää sekä tutkituissa että muissa perusopetuksessa opetettavissa kielissä.

Tässä raportoitu tutkimus antoi yhden näkökulman oppilaiden kokemuksiin vieraiden kielten tuntityöskentelystä. Vaikka kyselylomakkeen osiot keskittyivät pääosin varsin perinteisiin vieraiden kielten opiskelukäytänteisiin, nousi tuloksista kuitenkin esiin asioita, joita opettajankoulutuksessa tulisi pohtia. Miten esimerkiksi ruotsin kielen opiskelu toisena kotimaisena kielenä saataisiin paremmin nivottua oppilaiden vapaa-aikaan? Miten kielten oppitunneilla uskallettaisiin hyödyntää entistä ennakkoluulottomammin erilaisia tekniikan suomia mahdollisuuksia ja sitä kautta ohjata oppilaita itsenäiseen opiskeluun ja vastuunottoon omasta oppimisestaan? Kuten englannin tulokset osoittivat, ei tuntityöskentely juurikaan näy oppilaiden kielitaidossa, vaan kieltä opitaan itselle mielekkäissä, autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Koulun ulkopuolella opitun kielitaidon tunnustaminen voi osaltaan olla edesauttamassa monikielisyyden kehittymistä. Oppilaiden itsensä valitsemien tekstien ja materiaalien pohjalta syntyvien tilanteiden luominen ja niiden vaikuttavuuden analyysi tulevat jatkossa olemaan kielikasvatustutkimuksen keskeisiä aiheita.

Kirjallisuus

- Aljaafreh, A. & P. Lantolf 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78 (4), 465–483. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x.
- Cohen, A. D. & E. Macaro (toim.). 2007. *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Donato, R. & D. McCormick 1994. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78 (4), 453–464. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02063.x
- Ellis, R. 1984. *Classroom second language development: a study of classroom interaction and language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. 2012. *Language teaching research and language pedagogy*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. & N. Shintani 2014. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Abingdon, Oxon: Routledge. Saatavilla osoitteessa <http://helka.linneanet.fi/cgi-bin/Pwebrecon.cgi?BBID=2659411>.
- European Commission 2012. *First European survey on language competences: Final report*. Directorate-General for Education and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gass, S. 2005. Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning*, 55 (4), 575–611. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2005.00318.x
- Harjanne, P. & S. Tella 2011. Kieliluokkien todellisuus kielenopettajan näkökulmasta: KIELO-hankkeen alustavia tutkimustuloksia. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. Suomen Ainedidaktisen Tutkimusseuran Julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia, 1, 97–113.
- Harjanne, P., J. Reunamo & S. Tella 2015. Finnish foreign language teachers' views on teaching and study reality in their classes: The KIELO project's rationale and results. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (5), 913–923. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0605.02>.

- Harjunen, E., & J. Rautopuro 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielenämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla osoitteessa <http://helka.linneanet.fi/cgi-bin/Pwebrecon.cgi?BBID=2840876>.
- Hildén, R., M. Härmälä, J. Rautopuro, M. Huhtanen, M. Puukko & C. Silverström 2014. *Kielten oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013* (tiivistelmä). Informaatioaineistot 2014:1. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus/Opetushallitus.
- Hildén, R. & J. Rautopuro. 2014. *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla osoitteessa <http://helka.linneanet.fi/cgibin/Pwebrecon.cgi?BBID=2669581>
- Hildén, R. 2000. *Att tala bra, bättre och bäst*. Tutkimuksia 217. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Helsinki.
- Hildén, R. 2009. Transforming language curricula through a research and development project – a case from Finland. Teoksessa E. Ropo & T. Autio (toim.) *International conversations on curriculum studies: subject, society and curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers, 235–256.
- Hildén, R. & O. Salo 2011. *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajan-koulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro.
- Härmälä, M., & M. Huhtanen 2014. *Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla osoitteessa <http://helka.linneanet.fi/cgibin/Pwebrecon.cgi?BBID=2669590>.
- Härmälä, M., M. Huhtanen & M. Puukko 2014. *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla osoitteessa <http://helka.linneanet.fi/cgibin/Pwebrecon.cgi?BBID=2669591>.
- Julin, S. & J. Rautopuro 2016. *Läksyt tekijäänsä neuvovat. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015*. Julkaisut 20: 2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kohonen, V. & U. Pajukanta 2003. *Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kristiansen, I. 1998. *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkinä kielet*. Helsinki: WSOY.
- Kumaravadivelu, B. 2006. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuukka, K. & J. Metsämuuronen 2016. *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Julkaisut 13: 2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Lappalainen, H.-P. 2011. *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Larsen-Freeman, D. 2015. Research into practice: grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48 (2), 263–280.
- Larzen, E. 2005. *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Virkkula, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousimäki 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä Studies in Humanities; 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus 1994. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.

- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu. Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/36607>.
- Macaro, E. 2001. Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 531–548. DOI: 10.1111/0026-7902.00124
- Ohta, A. S. 2000. Rethinking recasts: a learner-centred examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. Teoksessa J. Hall & L. Verplaeste (toim.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 47–71.
- Olsson, E. & L. K. Sylvén 2011. Extramural English and academic vocabulary. A longitudinal study of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9, 77–103. DOI: <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201512234129>.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Oxford, R., J. Rubin, A. Uhl Chamot, K. Schramm, R. Lavine, P. Gunning & C. Nel 2014. The learning strategy prism: perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.02.004>.
- Pica, T. & C. Doughty 1985. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), 233–248. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100005398>.
- Plonsky, L. 2011. The effectiveness of second language strategy instruction: a meta analysis. *Language Learning*, 61 (4), 993–1038. DOI: 10.1111/j.14679922.2011.00663.x.
- POPS 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. *Opetussuunnitelman perusteet: oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Quakrim-Soivio, N. & J. Kuusela 2012. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012: 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Seedhouse, P. 2005. "Task" as research construct. *Language Learning*, 55 (3), 533–570. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2005.00314.x
- Scherer, G. & M. Wertheimer 1964. *A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*. McGraw-Hill.
- Storch, N. 2002. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52 (1), 119–158. DOI: 10.1111/1467-9922.00179.
- Summanen, A.-M. 2014. *Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Sundqvist, P. 2013. Classroom vs. extramural English: teachers dealing with demotivation. *Language and Linguistics Compass*, 7 (6), 329–338. DOI:10.1111/Inc3.12031.
- Taalas, P. 2005. *Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching. Towards multimodal language learning environments*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tuokko, E. 2000. *Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999*. Oppimistulosten arviointi 3/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Venäläinen, S. 2015 *Arjen tiedot ja taidot hyvinvoinnin perustana. Kotitalouden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014*. Julkaisut 2015: 5. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin Göös.

LIITE 1.

Oppilaskyselyn osiot koulussa ja vapaa-ajalla harjoitetuista opiskelukäytännöistä.

Yläkoulun (vuosiluokat 7-9) englannin/ruotsin/ranskan tunneilla...	1 = ei koskaan, 2 = vain harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = lähes aina
12. pidämme suullisia esityksiä englanniksi/ruotsiksi/ranskaksi.	
13. harjoitteleminen sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti.	
14. harjoitteleminen kielioppiasiaa tekemällä omia lauseita.	
15. teemme oppikirjasta suullisia pariharjoituksia.	
16. opettaja käyttää englannin/ruotsin/ranskan kieltä puhuessaan koko luokalle.	
17. katsomme/kuuntelemme englannin/ruotsin/ranskankielisiä elokuvia, lauluja tms.	
18. luemme englannin/ruotsin/ranskankielisiä lehtiä tai kirjoja.	
19. tallennamme puheharjoituksia videolle.	
20. suunnittelen omaa työskentelyäni (esim. Mitä opiskelen ensi viikolla?)	
21. kokoamme kielisalkkua tai kirjoitamme opiskelupäiväkirjaa.	
22. harjoitteleminen kielioppia tietokoneella (pelit tms.).	
23. käytämme internetiä tiedonhakuun.	
24. saamme itse valita, mitä kotitehtäviä teemme.	
25. annamme palautetta toisen oppilaan englannin/ruotsin/ranskan osaamisesta (esim. puhetehtävässä).	
26. arvioin omaa englannin/ruotsin/ranskan kielen osaamistani (esim. pohtimalla, miten onnistuin, tai ehdottamalla arvosanaa).	
27. keskustelen opettajan kanssa omasta edistymisestääni.	
28. teemme sanakokeita (vastauksina yksittäiset sanat).	
29. meillä on kirjallisia kokeita päivän läksystä.	
30. opettaja kuuntelee ja antaa palautetta, kun keskustelemme parin kanssa englanniksi/ruotsiksi /ranskaksi.	
31. kokeissa on vapaata kirjallista tuottamista englanniksi/ruotsiksi/ranskaksi (ei vain käännöstä tai täydennystä).	
32. opettaja kannustaa käyttämään englantia/ruotsia/ranskaa koulun ulkopuolella.	
Kohdekielen käyttö koulun ulkopuolella	1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = viikoittain, 4 = päivittäin
33. katselen englannin/ruotsin/ranskankielisiä elokuvia tai videokatkelmia.	
34. kuuntelen englannin/ruotsin/ranskankielistä musiikkia.	
35. seuraan englannin/ruotsin/ranskankielisiä keskustelupalstoja (YouTube, Facebook jne).	

36. osallistun englannin/ruotsin/ranskankielisiin verkkokeskusteluihin (blogit, Facebook, chat, Twitter jne).
37. luen englannin/ruotsin/ranskankielisiä verkkolehtiä tai muita verkkotekstejä.
38. kirjoitan englannin/ruotsin/ranskankielisiä tekstejä (tekstiviestit, runot jne.).
39. puhun englantia/ruotsia/ranskaa esim. turistien kanssa.
40. käytän englantia/ruotsia/ranskaa kavereiden tai sukulaisten kanssa.

LIITE 2.

Kuvailevat tunnusluvut kyselylomakkeen osioille kielittäin.

		Keski- arvo	Hajonta	Mediaani
Kuinka paljon käytät aikaa englannin/ruotsin/ ranskan/ruotsin/ranskan läksyihin	Englanti	1,99	0,481	2
	Ruotsi	1,97	0,444	2
	Ranska	1,96	0,523	2
Kuinka säännöllisesti teet englannin/ruotsin/ ranskan/ruotsin/ranskan opiskeluun liittyvät tehtävät	Englanti	4,07	1,030	4
	Ruotsi	1,97	0,438	2
	Ranska	3,81	1,193	4
KYS12 Pidämme suullisia esityksiä englanniksi/ ruotsiksi/ranskaksi.	Englanti	2,38	0,947	2
	Ruotsi	2,34	0,972	2
	Ranska	2,28	0,948	2
KYS13 Harjoitteleme sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti.	Englanti	2,71	0,971	3
	Ruotsi	2,83	0,989	3
	Ranska	2,90	1,048	3
KYS14 Harjoitteleme kielioppiasiaa tekemällä omia lauseita.	Englanti	3,23	0,970	3
	Ruotsi	3,29	0,971	3
	Ranska	3,34	1,006	3
KYS15 Teemme oppikirjasta suullisia pariharjoituksia.	Englanti	3,86	0,924	4
	Ruotsi	3,86	0,919	4
	Ranska	4,00	0,896	4

KYS16 Opettaja käyttää englannin/ruotsin/ranskan kieltä puhuessaan koko luokalle.	Englanti	3,90	1,055	4
	Ruotsi	3,85	1,000	4
	Ranska	4,07	0,895	4
KYS17 Katsomme/kuuntelemme englannin/ruotsin /ranskankielisiä elokuvia, lauluja jne.	Englanti	2,73	0,852	3
	Ruotsi	2,85	0,858	3
	Ranska	3,14	0,843	3
KYS18 Luemme englannin/ruotsin/ranskankielisiä lehtiä tai kirjoja.	Englanti	1,71	0,799	2
	Ruotsi	1,81	0,905	2
	Ranska	1,73	0,792	2
KYS19 Tallennamme puheharjoituksia videolle.	Englanti	1,15	0,474	1
	Ruotsi	1,10	0,372	1
	Ranska	1,13	0,436	1
KYS20 Suunnittelen omaa työskentelyäni.	Englanti	1,54	0,798	1
	Ruotsi	1,54	0,807	1
	Ranska	1,58	0,846	1
KYS21 Kokoamme kielisalkkua tai kirjoitamme opiskelupäiväkirjaa.	Englanti	1,13	0,505	1
	Ruotsi	1,14	0,544	1
	Ranska	1,10	0,473	1
KYS22 Harjoittelemme kielioppia tietokoneella.	Englanti	2,04	0,932	2
	Ruotsi	1,85	0,884	2
	Ranska	2,26	1,002	2
KYS23 Käytämme internetiä tiedonhakuun.	Englanti	2,19	0,916	2
	Ruotsi	1,94	0,917	2
	Ranska	2,27	0,955	2
KYS24 Saamme itse valita, mitä koti-tehtäviä teemme.	Englanti	1,44	0,657	1
	Ruotsi	1,37	0,590	1
	Ranska	1,45	0,716	1
KYS25 Annamme palautetta toisen oppilaan englannin/ruotsin/ranskan osaamisesta.	Englanti	1,74	0,879	2
	Ruotsi	1,70	0,838	1
	Ranska	1,78	0,928	2
KYS26 Arvioin omaa englannin/ruotsin/ranskan kielen osaamistani.	Englanti	2,30	0,991	2
	Ruotsi	2,20	0,971	2
	Ranska	2,24	1,002	2

KYS27 Keskustelen opettajan kanssa omasta edistymisestääni.	Englanti	1,81	0,82	2
	Ruotsi	1,83	0,809	2
	Ranska	1,85	0,827	2
KYS28 Teemme sanakokeita.	Englanti	3,65	0,990	4
	Ruotsi	3,53	0,993	4
	Ranska	3,14	1,052	3
KYS29 Meillä on kirjallisia kokeita päivän läksystä.	Englanti	1,98	0,924	2
	Ruotsi	1,88	0,84	2
	Ranska	1,71	0,796	2
KYS30 Opettaja kuuntelee ja antaa palautetta, kun keskustelemme parin kanssa englanniksi/ ruotsiksi/ranskaksi.	Englanti	2,70	1,038	3
	Ruotsi	2,72	1,059	3
	Ranska	3,05	1,048	3
KYS31 Kokeissa on vapaata kirjallista tuottamista englanniksi/ ruotsiksi/ ranskaksi.	Englanti	3,05	1,182	3
	Ruotsi	3,17	1,161	3
	Ranska	3,53	1,201	4
KYS32 Opettaja kannustaa käyttämään englantia/ruotsia /ranskaa koulun ulkopuolella.	Englanti	2,95	1,156	3
	Ruotsi	3,05	1,156	3
	Ranska	3,43	1,146	3
KYS33 Katselen englannin/ruotsin/ ranskankielisiä elokuvia tai videokatkelmia.	Englanti	3,29	0,780	3
	Ruotsi	1,66	0,594	2
	Ranska	1,73	0,560	2
KYS34 Kuuntelen englannin/ruotsin / ranskankielistä musiikkia.	Englanti	3,69	0,641	4
	Ruotsi	1,63	0,689	2
	Ranska	1,78	0,746	2
KYS35 Seuraan englannin/ruotsin/ ranskankielisiä keskustelupalstoja (YouTube, Facebook).	Englanti	3,36	0,905	4
	Ruotsi	1,41	0,702	1
	Ranska	1,32	0,605	1
KYS36 Osallistun englannin/ruotsin / ranskankielisiin verkkokeskusteluihin (blogit, Facebook jne.).	Englanti	2,49	1,120	2
	Ruotsi	1,24	0,567	1
	Ranska	1,14	0,435	1
KYS37 Luen englannin/ruotsin / ranskankielisiä verkkolehtiä tai muita verkkotekstejä	Englanti	2,36	0,978	2
	Ruotsi	1,33	0,586	1
	Ranska	1,22	0,480	1

KYS38 Kirjoitan englannin/ruotsin/ ranskankielisiä tekstejä (tekstiviestit, runot jne.)	Englanti	2,08	0,979	2
	Ruotsi	1,36	0,647	1
	Ranska	1,25	0,513	1
KYS39 Puhun englantia/ruotsia/ rans- kaa esim. turistien kanssa	Englanti	1,91	0,693	2
	Ruotsi	1,51	0,631	1
	Ranska	1,39	0,546	1
KYS40 Käytän englantia/ruotsia/ rans- kaa kavereiden tai sukulaisten kanssa.	Englanti	2,07	0,898	2
	Ruotsi	1,73	0,817	2
	Ranska	1,49	0,658	1

LIITE 3.

Taustamuuttujien frekvenssit.

Koulun kieli (vain englanti)			
		Oppilasmäärä	%
	suomi	2966	85,3
	ruotsi	510	14,7
	Yhteensä	3476	
Sukupuoli			
Kieli		Oppilasmäärä	%
Englanti	poika	1766	51.0
	tyttö	1697	49.0
	Yhteensä	3463	
Ruotsi	poika	686	40.9
	tyttö	993	59.1
	Yhteensä	1679	
Ranska	poika	318	31.1
	tyttö	703	68.9
	Yhteensä	1021	

Perusopetuksen jälkeen			
Kieli		Oppilasmäärä	%
Englanti	pyrin ensisijaisesti lukioon.	1903	55.5
	pyrin ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen.	1466	42.7
	hankin lisävalmiuksia jatko-opintoihin	50	1.5
	aion mennä töihin tai pitää vapaavuoden.	12	0.3
	Yhteensä	3431	
Ruotsi	pyrin ensisijaisesti lukioon.	1266	76.1
	pyrin ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen.	387	23.3
	hankin lisävalmiuksia jatko-opintoihin	9	0.5
	aion mennä töihin tai pitää vapaavuoden.	2	0.1
	Yhteensä	1664	
Ranska	pyrin ensisijaisesti lukioon.	924	90.6
	pyrin ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen.	94	9.2
	hankin lisävalmiuksia jatko-opintoihin	1	0.1
	aion mennä töihin tai pitää vapaavuoden.	1	0.1
	Yhteensä	1020	
Onko äiti/isä ylioppilas			
Kieli		Oppilasmäärä	%
Englanti	ei kumpikaan	1038	38.0
	äiti	842	30.8
	isä	190	7.0
	molemmat	661	24.2
	Yhteensä	2731	
Ruotsi	ei kumpikaan	305	21.9
	äiti	409	29.4
	isä	139	10.0
	molemmat	538	38.7
	Yhteensä	1391	
Ranska	ei kumpikaan	89	9.6
	äiti	230	24.8

166 YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN OPISKELUKÄYTÄNTEET

	isä	63	6.8
	molemmat	546	58.8
	Yhteensä	928	