

*Seppälä, T., S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAN vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 79. Jyväskylä. s. 44–60.*

Kaisa Hahl & Toni Mäkipää
Helsingin yliopisto

Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetus- määrien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen

Swedish as a second national language is a compulsory subject for all pupils in Finnish-medium basic education and even beyond. In 2016, along with a curriculum reform, learning Swedish was changed to start earlier in Grade 6 instead of the previous Grade 7. Nowadays, pupils study Swedish in four years (Gr. 6–9) instead of three years, but usually still in total 6 weekly lessons. In some municipalities, however, the number of weekly lessons has been raised to a total of 8 in four years. We examined with a Swedish test how pupils' learning results differ either with an increased number of lessons or with a different number of lessons. We examined pupils' learning in one school in Helsinki before and after the curriculum reform (6 and 8 weekly lessons), and in one University of Helsinki teacher training school after the reform (6 weekly lessons). The results show that pupils' Swedish proficiency is on average weak even after the increased number of lessons. The extra hours in the city school have yet supported pupils' learning, although not in all areas. A slightly larger percentage of pupils in the teacher training school reached the level of good competence compared to the city school, while the situation was exactly opposite with those pupils who exceeded the level of good competence. In a curriculum reform, it would be important to utilize language education research so that the changes support and enhance language learning.

Keywords: Swedish competence, learning Swedish, core curriculum, curriculum reform
Asiasanat: ruotsin kielen osaaminen, ruotsin opiskelu, opetussuunnitelmien perusteet, opetussuunnitelmauudistus



1 Johdanto

Toisena kansalliskielenä ruotsin kielellä on erityisasema suomalaisissa kouluissa. Kaikki oppilaat suomenkielisissä kouluissa Suomessa ovat opiskelleet ruotsia 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen, mutta oppilaiden motivaatio ruotsin opiskeluun on tutkimusten mukaan kuitenkin usein alhainen ja oppimistulokset ovat heikkoja (Tuokko 2011; Takala 2012). Ruotsia opiskellaan pakollisena aineena myös lukiossa, vaikka sitä ei ole tarvinnut kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa enää vuodesta 2005 lähtien. Ruotsin asemaa ylioppilaskirjoituksissa on tarkoitus selvittää uudelleen Opetusministeriön toimesta vuonna 2022 (Liiten 2021). Ruotsin opiskelu jatkuu peruskoulun jälkeen pakollisena myös ammatillisessa peruskoulutuksessa sekä yliopisto- ja ammattikorkeakoulutuksessa.

Jokainen oppilas suomenkielisissä peruskouluissa opiskelee ruotsin kieltä toisena kotimaisena kielenä (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, POPS 2014). Sen voi valita joissain kouluissa jo A1- tai A2-kielenä (eli ensimmäisenä pakollisena tai vapaaehtoisena vieraana kielenä peruskoulun alakoulussa), mutta viimeistään se tulee jokaiselle oppilaalle B1-kielenä. Ruotsin kielen opetus B1-kielenä alkoi aiemmin 7. luokalta, mutta vuodesta 2016 lähtien se on alkanut 6. luokalta (POPS 2014). Edellisten peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden ja tuntijaon mukaan oppilaat saivat 6 vuosiviikkotuntia opetusta vuosiluokilla 7–9, mutta nyt opetusta on perusopetuksen tuntijaon mukaan 6 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 6–9 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a). Ruotsin opetusta on siis nykyään neljän vuoden aikana sama määrä kuin sitä oli aiemmin kolmen vuoden aikana. Muutamissa kunnissa on opetusmäärää kuitenkin nostettu niin, että opetusta on 2 vuosiviikkotuntia joka vuosi neljän vuoden ajan eli yhteensä 8 vuosiviikkotuntia. Osa oppilaista Suomessa saa siten enemmän ruotsin opetusta kuin valtaosa oppilaista. Tämän taustatutkimuksen tavoitteena on tutkia ja vertailla oppilaiden ruotsin kielen osaamista peruskoulun lopussa. Tutkimme peruskoulua päättävien oppilaiden ruotsin kielen taitoa joko kolmen tai neljän vuoden opiskelun ja eri opetusmäärien jälkeen. Tutkimuksessa kartoitamme, miten ruotsin kielen opetussuunnitelmauudistus ja kielen eri opetusmäärät vaikuttavat 9.-luokkalaisten osaamiseen ruotsin kielessä.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitä eroja ruotsin kielen oppimistuloksissa havaitaan edellisten ja nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti opiskelleilla oppilailla 9. luokan lopussa?
2. Mitä eroja ruotsin kielen oppimistuloksissa havaitaan nykyisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opiskelleilla oppilailla 9. luokan lopussa, kun opetusmäärät eroavat (6–8 vuosiviikkotuntia)?
3. Kuinka suuri osa 9. luokan oppilaista alittaa, saavuttaa tai ylittää hyvän osaamisen tason?
4. Mitä tyypillisiä virheitä 9. luokan oppilaat tekevät ruotsin kielen kokeessa?

Seuraavaksi kartoitamme aiempien tutkimusten kautta ensin oppilaiden osaamista ja motivaatiota ruotsin kielessä ja sitten vertaamme ruotsin ja englannin kielen opiskelua ja osaamista. Sen jälkeen kuvaamme ruotsin kielen opetuksessa tapahtunutta varhennusta ja sen aiheuttamia muutoksia opiskelussa.

2 Osaaminen ja motivaatio ruotsin kielen opiskelussa

Ruotsin kielen opiskelu on ollut vuosien ajan vakioaihe mediassa muun muassa pakoruotsikeskusteluissa. Ruotsin kieli on ollut pakollinen kieli kaikille suomenkielisille oppilaille Suomessa 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen, ja oppilaiden motivaatio sen opiskeluun on tutkimusten mukaan usein alhainen. Peruskoulun päättövaiheessa on tehty kansallisia arvioita oppilaiden ruotsin kielen taidosta ja asenteesta ruotsin kieleen. Opetushallitus toteutti arvioinnit B-ruotsista valtakunnallisesti viimeksi vuosina 2001 ja 2008. (Ks. Tuokko 2002, 2009; Karvi 2020.) Nykyään kansallisesta arvioinnista vastaa Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) ja seuraavan valtakunnallisen arvioinnin tuloksia on luvassa vuonna 2023.

Vuosina 2001 ja 2008 toteutetut valtakunnalliset ruotsin kielen kokeet peruskoulun päättövaiheessa osoittavat, että nuorten kielitaito ruotsissa on heikentynyt vuodesta 2001 vuoteen 2008 (Tuokko 2011; Takala 2012). B-ruotsin oppimäärän tavoitetasoa luonnehditaan peruskielitaidon alkuvaiheeksi, jolla selviää tyydyttävästi jokapäiväisen elämän tilanteissa. Vuoden 2008 kokeen mukaan 27 % oppilaista oli saavuttanut tason, joka opetussuunnitelman mukaan vastaa hyvää arvosanaa (8), sen sijaan tätä heikompia suorituksia oli 41 %:lla ja tätä parempia 32 %:lla oppilaista (Takala 2012). Hyvään ruotsin kielen kirjalliseen tuottamiseen ylsi noin puolet ja hyvään ruotsin kielen suulliseen tuottamiseen noin kolmannes oppilaisista. Ymmärtämistaidoissa hyvää osaamista osoitti puolestaan noin 58 % oppilaista. (Tuokko 2011.) Takala (2012: 7) kuvaa oppilaiden taitotasoa kuitenkin ”varsin heikoksi”. Noin 42 % oppilaista jäi tekstin ja puheen ymmärtämisen tavoitetasosta A2.1, joka on jo itsessään varsin alhainen. Oppilaiden taitotaso oli selvästi heikompi puhumisessa ja kirjoittamisessa, joissa tavoitetaso alapuolelle jäi 50–65 % oppilaisista. Lisäksi kirjoittamisessa 14 % oppilaista ja puhumisessa 18 % jäi kokonaan ilman arviointikelpoista tulosta. (Tuokko 2011; Takala 2012.) Tyttöjen ja poikien välillä havaittiin selkeitä eroja: tytöistä 64 % ylsi kirjoittamisessa vähintään hyvän osaamisen tavoitetasolle A1.3, pojista vain 39 %. Puhumistaidoissa puolestaan 43 % tytöistä ja 25 % pojista saavutti vähintään hyvän osaamisen tavoitetaso A1.3. (Tuokko 2011.) Tytöt olivat siis ruotsin osaamisessa selkeästi edellä poikia 9. luokan lopussa.

On huomioitava, että tavoitetaivotaso kuullun ja luetun ymmärtämisessä oli kehittyvän kielitaidon asteikolla POPS 2004:ssä A2.1, mutta POPS 2014:ssä tavoite on laskettu yhtä alemmalle tasolle A1.3. Opetussuunnitelmauudistuksessa on siis nähtävästi huomattu, että aiempaan taitotasotavoitteeseen ei päästy, joten sitä on

laskettu. Taso A1.3 luonnehditaan toimivaksi alkeiskielitaidoksi, kun taas taso A2.1 on peruskielitaidon alkuvaihe. Tasolla A1.3 ”oppilas ymmärtää yksinkertaista, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sisältävää kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta asiayhteyden tukemana” (POPS 2014). Tasolla A2.1 oppilas ymmärtää helppoa, tuttua sanastoa ja ilmaisuja kirjoitetusta tekstistä sekä selkeää puhetta. Kehittyvän kielitaidon tekstin tuottamistaitojen tavoitetaso on POPS 2014:ssä samalla tasolla kuin puhumisen ja kirjoittamisen tavoitetaso POPS 2004:ssä eli tasolla A1.3.

Asenne ruotsin opiskeluun muuttui kielteisemmäksi jo vuodesta 2001 vuoteen 2008 mennessä (Karvi 2020). Peruskoululaisten motivaatiota tarkasteltiin silloin kolmella ulottuvuudella: oma arvio kielenhallinnasta, hyötynäkökulma ja aineesta pitäminen. Pojat suhtautuivat ruotsiin selvästi kielteisemmin kuin tytöt, ja heillä oli negatiivisemmat vastaukset kaikilla ulottuvuuksilla: erityisesti monet pojat olivat sitä mieltä, että he osaavat ruotsin kieltä heikosti. (Tuokko 2011; Takala 2012). Vain 5 %:lla oppilaista ruotsi kuului lempiaineisiin ja vain 29 % oppilaista opiskeli sitä mielellään. Toisaalta oppilaista 43 % koki ruotsin osaamisen tärkeäksi. (Takala 2012). Vaikka tytöt pitivät ruotsin kieltä hyödyllisenä, he eivät kuitenkaan pitäneet siitä aineena kovin paljon (Tuokko 2011). Oppilaista 42 % katsoi ruotsin tarpeelliseksi jatko-opinnoissa ja 35 % piti sitä tarpeellisenä työelämässä (Takala 2012).

Tutkimuksissa on todettu, että myös ammatillisten perustutkinto-opintojen opiskelijoilla on kriittinen suhtautuminen omaan ruotsin kielen taitoonsa. Kun heitä pyydettiin arvioimaan omia tuottamistaitojaan, suullisessa kielitaidossa 50 % ja kirjoittamisessa vain 45 % opiskelijoista arvioi taitonsa tasolle A1. Opettajat arvioivat heidän taitonsa kuitenkin hieman korkeammalle. (Kantelinen 2011.) Myös korkeakouluissa joudutaan kertaamaan opiskelijoiden ruotsin perustaitoja lukion jälkeen, sillä noin viidennes opiskelijoista ei saavuta valtionhallinnon kielitutkinnon tyydyttäviä taitoja vastaavaa ruotsin kielen tasoa (B1-taso) (Rossi ym. 2017). Tutkijat ovat ehdottaneet, että varsinkin miespuolisten oppilaiden ja opiskelijoiden motivaation ja oppimistulosten kohentamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota (esim. Juurakko-Paavola 2012).

3 Ruotsin ja englannin opiskelun ja osaamisen eroja

Tutkimuksella on tarkasteltu myös englannin ja ruotsin opiskelun ja osaamisen eroja. Kalaja ja kumppanit (2011) havaitsivat tutkimuksessaan, että englannin ja ruotsin opiskelijat kuvailivat itseään koulussa kielten oppijoiksi ja oppikirjojen kuluttajiksi. Kielen opiskelu oli painottunut enemmän kielen muodolliseen puoleen. Kieltä ei siis koettu käytettävän tunneilla aktiivisesti viestinnän välineenä, vaan harjoittelu perustui enemmän oppikirjatehtävien ja sanakokeiden tekemiseen. Vapaa-ajalla koulun ulkopuolella oppilaat kertoivat käyttäneensä englantia runsaasti, ja he olivat kokeneet myös oppivansa varsinkin sanastoa ja puhumista. Englannin opiskelijat olivat

olleet aktiivisia oppimismahdollisuuden etsijöitä. Siten he kokivat olleensa kielen kuluttajia ja käyttäjiä. Sen sijaan ruotsin opiskelijat eivät olleet löytäneet samanlaisia tarjoumia ruotsin kielen käytölle koulun ulkopuolella, vaikka tutkijoiden mukaan niitä olisi ruotsin kielellä yhtä lailla tarjolla kuin englannin kielellä. Osa ruotsin opiskelijoista oli ollut passiivisia, eivätkä he olleet etsineet ruotsin kielen oppimismahdollisuuksia vapaa-ajallaan. Osa taas oli ollut passiivisia kuluttajia eli kuuntelijoita tai lukijoita mutta vain satunnaisesti produktiivisia kielenkäyttäjiä. (Kalaja ym. 2011.) Englannin ja ruotsin osaamisessa ja sen käyttämisessä oli siis suuria eroja, ja opiskelijat kokivat osaavansa ja käyttävänsä englantia huomattavasti enemmän kuin ruotsia.

Englannin kielestä on tullut koko maailman yhteinen kieli, *lingua franca* (esim. Mauranen & Ranta 2009). Englannin kieli on saanut ylivoimaa Suomessakin koulussa opiskeltavana kielenä ja vuonna 2018 noin 90 % oppilaista opiskeli englantia ensimmäisenä vieraana kielenä (Vipunen 2021). Usein oppilailla ei ole mahdollisuutta edes valita muuta vierasta kieltä ensimmäisenä opiskeltavana kielenä kuin englantia. Tilanteeseen ei tullut parannusta myöskään ensimmäisen vieraan kielen varhennuksen myötä vuonna 2020. Suomessa ollaankin huolissaan englannin ylivalta-asemasta ja muiden kielten vähentyneestä opiskelusta (Vaarala ym. 2021). Englanti koetaan tärkeäksi kieleksi, ja suurin osa opiskelee englannin lisäksi vain pakollista ruotsia. Vuonna 2019 ainoastaan noin 25 % peruskoulun yhdeksäsluokkalaisista opiskeli vapaavalintaista vierasta kieltä (Vipunen 2021). Koska ruotsia opiskellaan yleensä B-kielenä, ei ole yllättävää, että oppilaat saavuttavat peruskoulun lopussa paremmat taidot englannissa kuin ruotsissa. Toisaalta englannissa saavutetaan paremmat taidot, vaikka ruotsi olisi A-kielikin (Hildén ym. 2015). Englannin kielessä on korkeammat taitotasotavoitteet kuin kaikissa muissa A-kielissä (POPS 2004, 2014).

4 Ruotsin kielen varhentaminen

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) asetti vuonna 2011 työryhmän arvioimaan ruotsin kielen opetuksen laajuutta ja opetusjärjestelyitä eri koulutusasteilla ja selvittämään eri vaihtoehtoja ruotsin kielen opetuksen järjestämiseksi perusopetuksessa. Yksi työryhmän keskeisimmistä johtopäätöksistä oli, että ruotsin kielen opintojen aloitus peruskoulun 7. luokalla koettiin ongelmalliseksi ajankohdaksi. (OKM 2012b.) Asenteilla ja motivaatiolla on suuri merkitys oppimiselle. Työryhmä ei tarkemmin eritellyt ajankohdan ”ongelmallisuutta”, mutta siihen voidaan kuvitella liittyvän oppilaiden ikävaihe yläkoulun alussa. Sosiaalinen ympäristö 7. luokalla ei välttämättä tue intoa ruotsin oppimiseen – varsinkaan, jos oppilas ei vielä ymmärrä sen merkitystä tulevaisuuden työelämässä. Jos ruotsia opiskellaan vastahakoisesti sen pakollisuuden takia tai jos aine mielletään muuten turhaksi, negatiivinen mielipide leviää helposti oppilaista toisiin. OKM:n työryhmä esitti, että ruotsin opiskelun aloittamisajankohdan muuttamista harkittaisiin (OKM 2012b). B1-ruotsin aloitus varhennettiin

seuraaviin opetussuunnitelmien perusteisiin, jotka tulivat voimaan vuonna 2016 (POPS 2014).

Kun peruskoulun opetussuunnitelmaa uudistettiin ja ruotsi siirrettiin alkamaan yläkoulun 7. luokan sijaan jo alakoulun 6. luokalla, siirtyi monessa koulussa myös ruotsin opetus luokanopettajalta aineenopettajalle. Suomen ruotsinopettajat ry:n teettämän kyselyn mukaan monet kieltenopettajat olivat huolissaan siitä, että luokanopettajien opetuksessa olleet oppilaat ”tarvitsevat todennäköisesti yläkouluun tullessaan paljon kertaamista ja mahdollisten virheiden poisopettamista” (Rossi ym. 2017: 6). Noin kolmannes opetuksen järjestäjistä oli siinä vaiheessa kuitenkin linjannut, että ruotsin opettajana alakoulussa toimisi ensisijaisesti sekä muodollisesti pätevä että ruotsin kielen opettamisen pätevyyden opiskellut opettaja (Rossi ym. 2017). Hanasaaren Svenska nu -verkoston ja Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL ry) tilaaman tutkimuksen mukaan melkein 100 % yläkoulun ja lukion ruotsin opettajista on tyytymättömiä ruotsin varhentamis- ja tuntijakouudistuksen toteutukseen (Kurki 2021). Suurimpina syinä ruotsin oppimisen esteisiin opettajat pitävät yläkoulun liian vähäistä tuntimäärää ja oppilaiden huonoa motivaatiota tai asennetta ruotsia kohtaan. Samassa tutkimuksessa kartoitettiin myös lisätuntimäärien vaikutusta oppimistuloksiin. Kurki (2021: 18) havaitsi suppeassa aineistossaan (n=30), että yksi lisätuntimäärä ruotsin kielen opetuksessa yläkoulussa paransi oppimistuloksia noin yhden arvosanan verran.

5 Menetelmä ja aineisto

Keräsimme aineistoa 9. luokkaa päättävien oppilaiden ruotsin kielen osaamisesta ruotsin kielen kokeella. Alkuperäinen suunnitelma oli kerätä aineistoa kahden peräkkäisen vuoden aikana, mutta maailmanlaajuinen koronapandemia ja pakkosiirtyminen etäopetukseen mutkistivat aineiston keräämistä keväällä 2020. Viimeiset aiempien opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2004) ja tuntijaon mukaan B1-ruotsia opiskelleet oppilaat valmistuivat peruskoulusta keväällä 2019, ja silloin keräsimme ensimmäiset aineistot. Nämä oppilaat olivat opiskelleet ruotsia 6 vuosiviikkotuntia (vvt) luokilla 7–9. Nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014) ja tuntijaon mukaan opiskelevat oppilaat valmistuivat peruskoulusta alkaen keväällä 2020, ja heistä keräsimme aineistoa keväällä 2020 ja 2021. Nykyisen perusopetuksen tuntijaon mukaan ruotsia opiskellaan siis 6 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 6–9 (OKM 2012a). Joissain kunnissa, kuten Helsingissä, on opetusmäärää kuitenkin nostettu niin, että opetusta on 2 vuosiviikkotuntia joka vuosi neljän vuoden ajan eli yhteensä 8 vuosiviikkotuntia. Helsingin yliopiston harjoittelukouluissa opetusta on sen sijaan tuntijaon mukaisesti 6 vuosiviikkotuntia. Näin Helsingin kaupungin sisällä suurin osa oppilaista saa neljän vuoden aikana enemmän opetusta kuin vähimmäismäärän.

Valtaosassa Suomea B1-kielen opetusta on kuitenkin saman verran kuin Helsingin yliopiston harjoittelukouluissa.

5.1 Aineistonkeruu

Tutkimuksessa kerättiin aineistoa kahdessa eri koulussa siten, että osa oppilaista oli opiskellut ruotsia kolme vuotta ja osa neljä vuotta. Lisäksi toisen (kaupungin) koulun oppilaat olivat saaneet opetusta 6 vuosiviikkotuntia ennen opetussuunnitelmauudistusta ja 8 vuosiviikkotuntia sen jälkeen, kun taas toiset (harjoittelukoulussa) olivat saaneet opetusta vain 6 vuosiviikkotuntia.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sekä yhdessä Helsingin kaupungin koulussa että yhdessä Helsingin yliopiston harjoittelukoulussa. Tutkimuksen aineisto kerättiin ruotsin kielen kirjallisella kokeella, joka oli muokattu versio vanhemmista ruotsin kielen valtakunnallisista kokeista (ks. 5.2). Koetehtävän suoritus aika oli 60 minuuttia. Oppilaat osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti ja vanhempien suostumuksella. Opettajat saivat halutessaan käyttää tätä koetta oppilaiden 9. luokan loppukokeena. Helsingin kaupungin koulussa tutkimukseen osallistui oppilaita keväällä 2019 ja keväällä 2021 (ks. taulukko 1). Helsingin yliopiston harjoittelukoulussa tutkimukseen osallistui 9. luokan oppilaita keväällä 2020 ja keväällä 2021. Valitettavasti alkuperäisen suunnitelman mukainen aineistonkeruu harjoittelukoulussa ei toteutunut keväällä 2019 vanhan opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden oppilaiden ryhmistä.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat eri kouluissa ja eri vuosina.

Vuosi	Kaupunkikoulu / POPS 2004, 6 vvt	Kaupunkikoulu / POPS 2014, 8 vvt	Harjoittelukoulu / POPS 2014, 6 vvt
kevät 2019	41		
kevät 2020			17
kevät 2021		20	44
Yhteensä:	41	20	61

5.2 Aineiston kuvaus ja analyysi

Oppilaiden osaamista arvioitiin kirjallisella kokeella, jonka tehtävät valittiin aiempien vuosien B-ruotsin valtakunnallisista yhdeksännen luokan kokeista (mm. vuosien 2013 ja 2015 kokeista). Tehtävät mittasivat reagoitua, luetun ymmärtämistä, sanas-

ton ja rakenteen hallintaa sekä kirjallista viestintää. Kokeessa oli yhteensä kuusi tehtävää (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Kokeen sisältö ja pistemäärät.

Tehtävännumero	Tehtävä	Tyyppi	Pistemäärä
1	reagointi	monivalinta	10
2	luetun ymmärtäminen	monivalinta	10
3	luetun ymmärtäminen	avoimet kysymykset	8
4	sanasto ja rakenne	aukkotehtävä	20
5	lyhyt kirjoitustehtävä	viestinnällinen tehtävä	10
6	pitkä kirjoitustehtävä	viestinnällinen tehtävä	20

Tehtävässä 1 oli kymmenen tilannetta, ja oppilaan tuli valita kolmesta vaihtoehdosta tilanteeseen sopiva reagointitapa. Esimerkiksi oppilaan tuli valita sopiva reagointi tilanteessa, jossa hän ei saa selvää toisen puheesta (*Ursäkta / För all del / Ingen orsak*). Jokainen kohta oli yhden pisteen arvoinen. Toinen tehtävä oli luetun ymmärtäminen frisbeegolfista. Tehtävässä oli viisi monivalintakysymystä tekstiin liittyen, ja jokainen kysymys oli kahden pisteen arvoinen. Myös kolmas tehtävä oli luetun ymmärtäminen, ja sen aiheena oli André Wickström. Tehtävässä oli kuusi avointa kysymystä, joista kaksi oli kahden pisteen arvoisia ja neljä yhden pisteen arvoisia. Neljäs tehtävä oli sanasto- ja rakennetehtävä, jossa oli 14 kysymystä. Kysymyksissä oli suomenkielinen vihje, jonka perusteella oppilaan tuli kirjoittaa puuttuva kohta oikeassa muodossa ruotsiksi. Viidennessä ja kuudennessa tehtävässä oli kaksi kirjoitustehtävää, jotka olivat 20 ja 50 sanan mittaiset. Lyhyemmän kirjoitustehtävän aihe oli blogipäivityksen kirjoittaminen, ja pidemmässä kirjoitustehtävässä oppilaan tuli kirjoittaa kirje työnvälitystoimistoon. Koko kokeen yhteispistemäärä oli 78. Puheen tuottaminen ja kuullun ymmärtäminen jätettiin tarkoituksella pois kokeesta käytännön järjestelyjen vuoksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kuvataan tarkasti opetuksen sisältöalueet B1-ruotsin opetuksessa vuosiluokilla 7–9, ja käyttämämme koe vastaa kyseisiä sisältöalueita. Ruotsinopetuksessa tuetaan muun muassa työelämätaitoja, luetaan monipuolisia tekstejä eri aihepiireistä, tuetaan itsensä ilmaisua nuoren arkeen sopivissa vuorovaikutustilanteissa, käsitellään sanastoa ja rakenteita tekstien avulla ja opetetaan suomenruotsalaista kulttuuria (POPS 2014). Vaikka kokeessa ei ollutkaan suullista tehtävää, ensimmäistä tehtävää voidaan pitää vuorovaikutuksen testaamisena, sillä oppilaiden tuli reagoida tilanteeseen sopivalla tavalla. Toinen luetunymmärtämistehtävistä keskittyi André Wickströmiin, joka on tunnettu suomenruotsalainen koomikko ja näyttelijä, joten kyseinen tehtävä liit-

tyi kulttuurinopetukseen. Perusteissa painotetaan myös viestinnällisyyttä ja kielen käyttämistä monipuolisissa konteksteissa. Nämä painotukset huomioitiin erityisesti kokeen kirjoitustehtävissä, joissa piti kirjoittaa blogikirjoitus ja työhakemus.

Toinen tämän artikkelin kirjoittajista tarkisti ja pisteytti ensin kaikki kokeet. Luotettavuuden lisäämiseksi molemmat kirjoittajat kävivät kokeet ja arviointiperusteet yhdessä läpi sen jälkeen. Monivalintatehtävät arvioitiin oikein/väärin-periaatteella. Luetun ymmärtämisen avointen kysymysten kahden pisteen kohdissa oli mahdollista saada myös yksi piste, jos oppilas oli vastannut vain yhden oikean seikan. Sanasto- ja rakennetehtävässä yhden pisteen kohdista sai pääsääntöisesti puoli pistettä oikeasta sanasta ja puoli pistettä oikeasta muodosta. Oikeinkirjoitusvirheestä vähennettiin puoli pistettä, ja kahden pisteen kohdissa väärästä sanajärjestyksestä vähennettiin yksi piste. Viestinnälliset tehtävät arvioitiin valtakunnallisten kokeiden arviointikriteereiden mukaan. Arviointi koostui kolmesta osasta: luettavuus, asian käsittely ja ilmaisuvarasto sekä sanasto ja rakenteet.

6 Tulokset

Tässä osiossa esittelemme tulokset tutkimuskysymysten mukaisesti. Esittelemme ensin eri koetehtävien keskiarvot eri koulujen, opetussuunnitelmien ja opetusmäärien välillä. Sitten tarkastelemme kokeen arvosanojen jakautumista eri kouluissa, kun niissä opiskeltiin eri opetussuunnitelmien perusteiden ja tai eri opetusmäärien mukaan. Sen jälkeen katsomme, miten oppilaat alittivat, saavuttivat tai ylittivät hyvän osaamisen tason ruotsin kielessä. Lopuksi tarkastelemme vielä, millaisia tyypillisiä virheitä oppilaat tekivät ruotsin kielen kokeessa.

6.1 Ruotsin kielen osaaminen eri opetussuunnitelmien ja opetusmäärien mukaan

Keväällä 2019 opiskeltiin vielä edellisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti eli ruotsia oli opiskeltu kolme vuotta. Kuten taulukossa 3 kuvataan, kaupunkikoulun oppilaat keväällä 2019 suoriutuivat parhaiten reagoinnin ja luetun ymmärtämisen monivalintatehtävissä. Heikoimmin he suoriutuivat sanasto ja rakenne-tehtävästä. Keväällä 2021 saman kaupunkikoulun aineisto on oppilailta, jotka olivat opiskelleet ruotsia nykyisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti eli neljä vuotta ja Helsingin kaupungin tuntimäärän mukaisesti 8 vuosiviikkotuntia. Silloin oppilaat menestyivät erityisesti reagoinnissa ja pidemmässä kirjoitustehtävässä. Heikoimmat tulokset tulivat sanasto ja rakenne -tehtävästä.

TAULUKKO 3. Koetehtävien keskiarvot kouluittain ja opetussuunnitelmittain.

Tehtävä	Maksimi- pistemäärä	Kaupunki- koulu 2019 (n=41) (POPS 2004, 6 vvt)	Kaupunki- koulu 2021 (n=20) (POPS 2014, 8 vvt)	Harjoittelu- koulu 2020-2021 (n=61) (POPS 2014, 6 vvt)
Reagointi	10 p	7,80	8,20	8,67
Luetun ymmärtäminen (monivalinta)	10 p	6,34	5,80	7,53
Luetun ymmärtäminen (avokysymykset)	8 p	4,38	4,09	5,31
Sanasto ja rakenne	20 p	7,71	9,33	8,85
Lyhyt kirjoitus- tehtävä	10 p	4,73	5,65	5,49
Pitkä kirjoitus- tehtävä	20 p	10,24	11,71	12,48
Koko koe	78 p	41,20 (6+)	44,78 (7-)	48,33 (7)

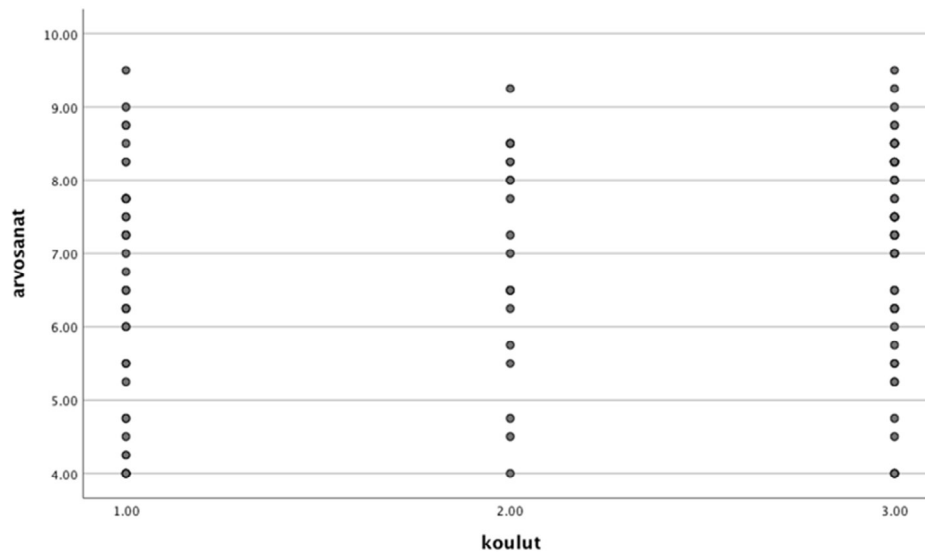
Vertailtaessa kaupunkikoulun tuloksia eri vuosina huomataan, että kaksi lisätuntia on lisännyt oppilaiden osaamista reagoititaidoissa, sanastossa ja rakenteessa sekä kirjoitustehtävissä. Luetunymmärtämistehtävissä menestyivät kuitenkin heikoiten oppilaat, jotka olivat opiskelleet kaksi lisätuntia ruotsia.

Harjoittelukoulun aineisto on kerätty nykyisten opetussuunnitelman perusteiden aikana (6 vuosiviikkotuntia jaettuna neljälle vuodelle). Harjoittelukoulussa oppilaat osasivat parhaiten reagoinnin ja luetun ymmärtämisen monivalintatehtävän. Haasteellisin osio kokeesta oli heilläkin sanasto ja rakenne. Toisin sanoen harjoittelukoulun tulokset ovat samansuuntaisia kuin keväällä 2019 kerätyssä kaupunkikoulun oppilasaineistossa. Koko kokeen keskiarvon mukaan kokeesta suoriuduttiin parhaiten harjoittelukoulussa, vaikka siellä oli ollut vähemmän opetusta kuin kaupunkikoulussa. Kevään 2021 kaupunkikoulun oppilaat (8 vvt) suoriutuivat kuitenkin harjoittelukoulun oppilaita (6 vvt) paremmin sanasto ja rakenne -tehtävässä ja lyhyessä kirjoitustehtävässä.

6.2 Hyvän osaamisen saavuttaminen

Koko kokeen korkein ja matalin pistemäärä ja arvosana olivat kaupunkikoulun 2019 aineistossa. Korkein arvosana oli 9½ (71,5/78 pistettä) ja heikoin 4 (4/78 pistettä).

Vuoden 2021 aineistossa korkein arvosana oli 9+ (68,5/78 pistettä) ja heikoin arvosana 4 (5/78 pistettä). Harjoittelukoulussa vastaavasti korkein arvosana oli 9½ (71/78 pistettä) ja heikoin arvosana 4 (6/78 pistettä). Koska aineisto on melko suppea, tarkastelemme myös visuaalisesti, miten oppilaiden tulokset jakautuvat eri arvosanoille (kuvio 1). Näin minimi- ja maksimiarvosanat ja eri oppilasmäärät eivät vääristä tuloksia.



KUVIO 1. Kokeen arvosanojen jakautuminen eri kouluissa ja eri opetussuunnitelmien mukaan. 1 = kaupunkikoulu 2019 (n=41, POPS 2004, 6 vvt), 2 = kaupunkikoulu 2021 (n=20, POPS 2014, 8 vvt), 3 = harjoittelukoulu 2020 ja 2021 (n=61, POPS 2014, 6 vvt).

Kuten kuviossa 1 näkyy, arvosanat jakautuivat koulujen välillä melko tasaisesti. Harjoittelukoulussa oli kuitenkin hieman enemmän korkeampia arvosanoja kuin kaupunkikoulussa.

Tarkastelemme vielä, kuinka moni oppilas saavutti hyvän osaamisen tason ruotsissa sekä kuinka moni alitti tai ylitti hyvän osaamisen tason (arvosanat 7½, 8-, 8, 8+). Arvosana 8 vastaa hyvää osaamista (POPS 2014), ja otimme huomioon myös siihen pyöristettävät arvosanat. Taulukossa 4 esitellään koko kokeen arvosanojen jakautuminen koulujen välillä.

TAULUKKO 4. Arvosanojen jakautuminen koulujen välillä hyvän osaamisen suhteen.

Osaaminen	Kaupunkikoulu (n=41) 2019 POPS 2004, 6 vvt	Kaupunkikoulu (n=20) 2021 POPS 2014, 8 vvt	Harjoittelukoulu (n=61) 2020–2021 POPS 2014, 6 vvt
Oppilaiden määrä	41	20	61
Alittaa hyvän osaamisen	66 %	55 %	48 %
Hyvä osaaminen	22 %	25 %	34 %
Ylittää hyvän osaamisen	12 %	20 %	18 %

Taulukosta 4 ilmenee, että kaupunkikoulussa suurin osa oppilaista ei saavuttanut hyvän osaamisen tasoa. Vastaavasti harjoittelukoulussa noin puolet oppilaista saavutti hyvän osaamisen tason. Lisäksi taulukosta ilmenee, että hyvän osaamisen taso ylittiin useimmiten kaupunkikoulussa keväällä 2021. Verrattaessa kaupunkikoulun tuloksia keskenään on ilmeistä, että kaksi lisätuntia on kohentanut oppilaiden tuloksia.

Selkeästi hankalin tehtävä kokeessa oli tehtävä 4 eli sanasto ja rakenne. Tämän tehtävän keskiarvo oli kaikissa kouluissa alle puolet maksimipistemäärästä. Parhaiten tehtävästä suoriutuivat kaupunkikoulun oppilaat keväällä 2021. Tarkastelimme tehtävästä annettujen arvosanojen mukaan, kuinka suuri osa oppilaista saavutti hyvän osaamisen tason (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Arvosanojen jakautuminen sanasto ja rakenne -tehtävässä hyvän osaamisen (arvosana 8) suhteen koulujen välillä.

Osaaminen	Kaupunkikoulu 2019 (n=41) POPS 2004, 6 vvt	Kaupunkikoulu 2021 (n=20) POPS 2014, 8 vvt	Harjoittelukoulu 2020–2021 (n=61) POPS 2014, 6 vvt
Oppilaiden määrä	41	20	61
Alittaa hyvän osaamisen	88 %	90 %	93 %
Hyvä osaaminen	7 %	10 %	5 %
Ylittää hyvän osaamisen	5 %	0 %	2 %

Kuten taulukossa 5 kuvataan, vain pieni osa oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason sanasto ja rakenne -tehtävässä. Tehtävästä saatu korkein pistemäärä oli 17/20, ja tämän saavutti kaksi oppilasta: yksi harjoittelukoulussa ja yksi kaupunkikoulussa vuonna 2019.

6.3 Tyypillisiä virheitä ruotsin kielessä

Ruotsin kielen kokeen sanasto ja rakenne -tehtävässä toistuivat kaikilla oppilailla samantyyppiset virheet, kuten verbien, substantiivien ja adjektiivien taivuttaminen sekä sanajärjestys. Esimerkiksi sivulauseen sanajärjestyksen osasi vain viisi oppilasta (4 %) ja päälauseen sanajärjestyksen kolme oppilasta (2 %). Verbin *kirjoittaa* perfektimuodon osasi muodostaa oikein 16 oppilasta (13 %).

Sekä lyhyessä että pitkässä kirjoitustehtävässä toistuivat samantyyppiset virheet kuin rakenne ja sanasto -tehtävässä. Erityisesti käänteinen sanajärjestys oli vaikea oppilaille (**På fritiden jag spelar*), kuten myös verbien (**Jag säljade glass*) ja adjektiivien (**Vi köper ny kläder*) taivuttaminen. Myös substantiivien taivuttamisessa esiintyi paljon virheitä (**Jag kan börja mitt sommarjobbet*). Kielen rakenteen lisäksi erityisesti pidemmässä kirjoitustehtävässä oppilaat eivät aina tienneet, kuinka työhakemus aloitetaan tai lopetetaan asianmukaisesti. Lisäksi oppilaat sekoittivat keskenään muutamia tuttuja sanoja, kuten *framtid* ('tulevaisuus') ja *fritid* ('vapaa-aika') sekä *nu* ('nyt') ja *ny* ('uusi'). Myös oikeinkirjoitusvirheitä esiintyi paljon tutuissa sanoissa. Esimerkiksi *Sverige* ('Ruotsi') kirjoitettiin muun muassa näin: **Swerje*, **Swerge* ja **Svergie*.

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen 1. tutkimuskysymyksessä kysyimme, mitä eroja ruotsin kielen oppimistuloksissa havaitaan edellisten ja nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti opiskelleilla oppilailla 9. luokan lopussa. Ruotsin kielen kokeella saatujen tulosten mukaan kaupunkikoulun oppilaiden oppimistulokset paranivat jonkin verran monella kielitaidon osa-alueella, mutta eivät kaikilla. Oppimistulokset paranivat reagoititaidoissa, sanastossa ja rakenteessa sekä kirjoitustehtävissä, kun opetusta tuli lisää yksi vuosi ja 2 vuosiviikkotuntia. Sen sijaan tuntimäärän lisääminen heikensi oppilaiden suoriutumista luetunymmärtämistehtävissä.

Tutkimuksemme 2. tutkimuskysymyksessä etsimme vastausta siihen, mitä eroja ruotsin kielen oppimistuloksissa havaitaan nykyisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opiskelleilla oppilailla 9. luokan lopussa, kun opetusmäärät eroavat (6–8 vvt). Vaikka harjoittelukoulussa oppilaat olivat opiskelleet kaksi tuntia vähemmän neljän vuoden aikana, oppilaat suoriutuivat melkein kaikissa ruotsin kokeen osa-alueissa paremmin kuin kaupunkikoulun oppilaat. Oppimistuloksiin ei siis vaikuta vain opetusmäärä. Myös muut tekijät, kuten opetuksen laatu, opetusmenetelmät ja oppilasaines, vaikuttavat tuloksiin.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelimme hyvän osaamisen saavuttamista. Kaupunkikoulussa reilu puolet oppilaista jäi alle hyvän osaamisen tason (66 % ja 55 %) eli suurin osa oppilaista ei saavuttanut tavoitetasoja. Harjoittelukoulussa

osaaminen oli jonkin verran parempaa, sillä siellä hieman yli puolet (52 %) oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason. Voidaan todeta, että oppilaiden ruotsin kielen taito oli kuitenkin yleensä ottaen melko heikko, mikä vastaa aiempien valtakunnallisten ruotsin kielen osaamisen kartoitusten tuloksia (Tuokko 2011; Takala 2012). Kun näitä tuloksia verrataan vuoden 2008 valtakunnalliseen ruotsin kokeeseen, on hyvän osaamisen alle jäävien oppilaiden osuus kasvanut entisestään (Takala 2012). Tässä tutkimuksessa harjoittelukoulussa oli vähiten hyvän osaamisen alle jääviä oppilaita, sillä heitä oli 48 %, kun vuoden 2008 kokeessa heitä oli 41 %.

Kurjen (2021) tutkimuksessa havaittiin, että yksi lisätuntimäärä ruotsin kielen opetuksessa yläkoulussa paransi oppimistuloksia noin yhden arvosanan verran. Kurjen tutkimusaineisto oli kuitenkin vielä suppeampi kuin tämän tutkimuksen aineisto ja siinäkin oli nähtävissä, että myös suuremmalla vuosiviikkotuntimäärällä oppilaat saattoivat saada heikompia tuloksia kuin toiset oppilaat pienemmällä vuosiviikkotuntimäärällä. Samanlaista yhden tai kahden arvosanan kehitystä oppimistuloksissa ei tässä tutkimuksessa ole havaittavissa, vaikka lisätunnit tukivatkin oppilaiden oppimista. Tuloksista on nähtävissä, että eri opetussuunnitelmien ja opetusmäärien mukaan opiskelleiden oppilaiden tuloksissa on aina myös hyvin heikkoja saavutuksia, jokaisessa koulussa.

Tutkimuksessamme oli muutamia rajoitteita, jotka on syytä nostaa esiin. Tulokset eivät ole yleistettävissä, koska tapaustutkimuksemme aineisto on mukavuusotos kahdesta koulusta (Cohen ym. 2007). Emme kontrolloineet tässä tutkimuksessa opetusmäärän ja opetussuunnitelman lisäksi muita tekijöitä, jotka vaikuttavat ruotsin kielen oppimiseen. Aineisto oli myös suppea, ja oppilasmäärät vaihtelivat eri mittausaikojen välissä. Käyttämämme koe ei mahdollistanut kaikkien keskeisten kielitaidon osa-alueiden, kuten suullisen kielitaidon tai kuullun ymmärtämisen, arvioimista.

Tulosten perusteella on kuitenkin ilmeistä, että ruotsin opetuksessa on syytä paneutua enemmän rakenteiden ja sanaston opetukseen. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) painotetaan kielen tuottamista suullisesti sekä kirjallisesti, oikeakielisyys ja monipuolinen sanasto ovat tärkeitä työkaluja, jotta oppilas voi ilmaista itseään selkeästi ja moniulotteisesti. Siispä ehdotamme, että opettajat varaavat hieman enemmän aikaa oppilaille vaikeuksia tuottavien rakenteiden opettamiseen, kuten verbien, adjektiivien ja substantiivien taivuttamisen käsittelyyn. Toinen kehityskohta liittyy luetun ymmärtämiseen, jossa heikoimmat tulokset tulivat kaupunkikoulun kevään 2021 aineistossa. Kaupunkikoulun tulosten vertailu osoitti, että lisätunnit ovat suurimmaksi osaksi kohentaneet oppilaiden taitoja. Luetunymmärtämistehtävissä suoriutuivat kuitenkin heikoimmin ne oppilaat, joilla oli ollut eniten tunteja. On mahdollista, että lisätunneista huolimatta luetun ymmärtämisen taitoja ja strategioita ei ole harjoiteltu tarpeeksi. Tämän vuoksi suosittelemme, että ruotsinopettajat käsittelevät entistä laajemmin eri tekstityyppisiä ja opettavat strategioita tekstin käsittelyyn ja ymmärtämiseen.

Tulokset antavat myös aihetta pohtia ruotsin kielen opetusta laajemmin. Oppimistuloksiin vaikuttavat monet eri tekijät, kuten oppilaiden motivaatio ja sosioekonominen tausta, opettajan taidot ja opetusmenetelmät. Myös opettajan antama palaute sekä itsearviointi ja vertaispalaute ovat keskeisiä formatiivisen arvioinnin työkaluja, joiden käyttöä painotetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Kyseisten arviointikäytänteiden avulla tehdään näkyväksi oppilaan osaaminen ja työskentely kriteereihin ja tavoitteisiin nähden. Tutkimuksessamme ei tarkasteltu formatiivisen arvioinnin vaikutusta oppimiseen, mutta on ilmeistä, että myös formatiivisen arvioinnin vaikutusta ruotsinoppimiseen on syytä tarkastella lähemmin (Mäkipää & Hilden 2021). Lisäksi olisi tärkeää, että opettajat tukevat ja kannustavat oppilaita entistä enemmän hyödyntämään ruotsia arjessaan. Kuten Kalaja ja kumppanit (2011) toteavat, oppilaat hyödyntävät vapaa-ajallaan enemmän englantia kuin ruotsia. Jos oppilaat hyödyntäisivät ruotsia enemmän vapaa-ajalla, se todennäköisesti tukisi oppilaiden ruotsin oppimista ja saattaisi jopa nostaa oppilaiden osaamisen tasoa. Siksi olisi tärkeä pohtia, miten yhteistyö kotien ja lähiympäristön kanssa voisi kohentaa innokkuutta ruotsin oppimiseen ja sen käyttämiseen. Esimerkiksi suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välinen yhteistyö on tähän mennessä heikosti hyödynnetty resurssi, joten sen kehittämiseen olisi järkevä panostaa. Koronapandemian aikana on opittu hyödyntämään erilaisia verkkosovelluksia, joiden kautta voidaan yhdistää oppilasryhmiä jopa yli valtakuntien rajojen. Siten Suomen sisälläkin voisi tehdä yhteistyötä erikielisten koulujen välillä, vaikka niitä ei omasta kunnasta löytyisikään.

Jos kieltenopetusta halutaan parantaa, on välttämätöntä, että sen muutoksissa hyödynnetään tutkimusperäistä tietoa. Vaikka B1-ruotsin varhentaminen olisi perustunut tutkimustietoon, niin ruotsin opetuksen vähentäminen vuositasona ei sellaiseen perustunut. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että oppilaiden ruotsin kielen taidot ovat heikentyneet aiemmasta (Tuokko 2011; Takala 2012). Tuntijaon muuttuminen on aiheuttanut paljon keskustelua, ja opettajat ovat tyytymättömiä tuntimäärän vähenemiseen (Kurki 2021). Digitaalisuus on muuttanut kieltenopetusta, mutta sen vaikutuksia ei juuri ole tutkittu. Siksi korostamme kieltenopetukseen liittyvän tutkimuksen tärkeyttä. Kun kieltenopetusta ja -oppimista tarkastellaan moniulotteisesti eri näkökulmista, saadaan ajankohtaista tietoa, jonka perusteella voidaan tehdä päivityksiä opetussuunnitelmiin, opetuskäytänteisiin tai opetusmääriin.

Jatkotutkimuksissa olisi kiinnostavaa tarkastella tuntimäärän vaihtelun vaikutusta myös kuullun ymmärtämiseen ja suulliseen kielitaitoon ja kerätä aineistoa useammasta koulusta ja alueelta. Joissakin kouluissa oppilailla on mahdollisuus valita valinnaisaineena ruotsin lisäkurssi, minkä vaikutusta ruotsin osaamiseen olisi myös kiintoisaa arvioida. Laajempi kartoitus esimerkiksi sanaston ja rakenteiden opettamisesta voisi valaista, mitkä käytännöt tukevat parhaiten niiden oppimista. Erityisesti digitalisaation ja pelillisyyden tarjoamia mahdollisuuksia kieltenopettamiseen ja -opiskeluun olisi tärkeä hyödyntää. Tehokkaista opetusmenetelmistä voi-

taisiin järjestää täydennyskoulutusta kieltenopettajille, ja niitä voitaisiin integroida osaksi kieltenopettajien peruskoulutusta.

Kirjallisuus

- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison 2007. *Research methods in education* (6. painos). London: Taylor & Francis.
- Hildén, R., M. Härmälä, J. Rautopuro, M. Huhtanen, M. Puukko & C. Silverström 2015. *Outcomes of language learning at the end of basic education in 2013*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/outcomes-language-learning-end-basic-education-2013> [luettu 1.12.2021].
- Juurakko-Paavola, T. 2012. Ruotsin kielen osaamisesta ja oppimismotivaatiosta eri kouluasteilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 3 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2012/ruotsin-kielen-osaamisesta-ja-oppimismotivaatiosta-eri-kouluasteilla>.
- Kalaja, P., R. Alanen, H. Dufva & Å. Palviainen 2011. Englannin ja ruotsin oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Aaltonen, E. Nevasaari & M. Skog-Södersveg (toim.) *AFinla-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3, 62–74. <https://journal.fi/afinla/article/view/4457>.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) 2020. Ruotsi (A- ja B-oppimäärä), 9. lk <https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/oppimistulosten-arvioinnit/ruotsi-a-ja-b-oppimaara-9-lk/> [luettu 1.12.2021].
- Kantelinén, R. 2011. Kan yrkesstuderande svenska och vill de alls lära sig det? Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*, 41–60. Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMKin julkaisuja 11. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45444>
- Kurki, T. 2021. *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen*. Svenska nu, SUKOL. https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako-_ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf [luettu 1.12.2021].
- Liiten, M. 2021. Opetusministeriö: Pakollisen ruotsin palauttamista ylioppilaskirjoituksiin aiotaan vielä selvittää. *Helsingin Sanomat*, 21.9.2021. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000008275920.html> [luettu 1.11.2021].
- Mauranen, A. & E. Ranta (toim.) 2009. *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Mäkipää, T. & R. Hilden 2021. What kind of feedback is perceived as encouraging by Finnish general upper secondary school students? *Education Sciences*, 11 (12), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci11010012>
- OKM 2012a. Perusopetuksen tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf> [luettu 1.12.2021].
- OKM 2012b. *Toiminnallista ruotsia - lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2012: 9. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75370> [luettu 29.9.2021]

- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf [luettu 1.12.2021].
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 1.12.2021].
- Rossi, P., A. Ainoa, O. Eloranta, M. Grandell, M., Lindberg, J. Pasanen, A. Sihvonen, O. Hakola & T. Pirinen 2017. *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Julkaisut 14: 2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/ruotsin-kielen-opettamiseen-kelpoisuuden-tuottavien-koulutusten-arviointi/> [luettu 29.9.2021]
- Takala, S. 2012: *Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Kansalliskielistrategiaprojektille laadittu katsaus 2012*. https://kiesplang.fi/publications/Takala_Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan_Kansalliskielistrategiaprojektille-laadittu-katsaus_2012.pdf [luettu 29.9.2021].
- Tuokko, E. 2002. *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Oppimistulosten arviointi 3/2002*. Helsinki: Opetushallitus. <https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-ruotsin-kielen-oppimistulosten-kansallinen-arviointi-2001/> [luettu 6.11.2021].
- Tuokko, E. 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0109.pdf [luettu 6.11.2021].
- Tuokko, E. 2011. Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008? Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisuja 11/2011, 23–40. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96099/Svenskan%20i%20den%20finska%20skolan_ekirja.pdf?sequence=1 [luettu 1.12.2021]
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf [luettu 13.8.2022]
- Vipunen 2021. Ainevalinnat. Perusopetuksen 7–9 luokkien A- ja B2-kielivalinnat. Opetushallinnon tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> [luettu 1.11.2021]