

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Kulju, Pirjo; Leino, Kaisa; Nissinen, Kari

**Title:** Opettaja äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla : pedagoginen toiminta eritasoisten lukijoiden arvioimana

**Year:** 2021

**Version:** Published version

**Copyright:** © Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Kulju, P., Leino, K., & Nissinen, K. (2021). Opettaja äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla : pedagoginen toiminta eritasoisten lukijoiden arvioimana. In K. Leino, J. Rautopuro, & P. Kulju (Eds.), *Lukutaito – tie tulevaisuuteen : PISA 2018 Suomen pääraportti* (pp. 81-111). Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia*, 82. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>

### 3. Opettaja äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla – Pedagoginen toiminta eritasoisten lukijoiden arvioimana

#### Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisena opettajien toiminta näyttäytyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla heikkojen ja hyvien lukijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen taustalla on PISA 2018 -tutkimuksen ensitulokset, joiden mukaan suomalaiset nuoret ovat kansainvälisesti vertailtuna taitavia lukijoita, mutta heikkojen lukijoiden määrä on kasvussa. Lisäksi tyttöjen ja poikien osaamisessa on edelleen merkittäviä eroja. (Leino ym. 2019.) Osaamiserot tyttöjen hyväksi näkyvät myös kotimaisessa yhdeksäsluokkaisten oppimisarvioinnissa, jossa pojista noin viidennes jäi kouluarvosanaa 6 vastaavaan tulokseen tai sen alle sekä mediatekstien että kirjallisuuden tulkitsemisessä, kun vastaavat osuudet tytöillä olivat 11 ja 5 prosenttia (Kauppinen & Marjanen 2020). Nämä, kuten muutkin aiemmat tutkimukset, osoittavat kuitenkin, että Suo-

messä on sekä tyttöjä että poikia, joiden lukutaidon taso on erinomainen. Toisaalta taas molemmissa sukupuolissa on niitä, joilla se on huolestuttavan heikko.

Tyypillisesti lasten ja nuorten lukemiseen liittyvät empiiriset tutkimukset keskittyvät oppilaan lukutaidon mittaamiseen, kuten edellä mainitut tutkimuksetkin. Vähemmän on selvitetty kvantitatiivisin menetelmin erilaisia lukutaidon opetuksen pedagogisia käytänteitä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen oppimistulosten arvioinneissa (esim. Kauppinen & Marjanen 2020) vain sivutaan opetuksen näkökulmaa. Aiempi laajempi selvitys onkin vuoden 2004 opetussuunnitelman aikainen Maailma muuttuu – mitä tekee koulu (TOLP) -kyselytutkimus, jossa äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen tekstikäytänteitä tarkasteltiin aineenopettajien ja yhdeksännen luokan oppilaiden näkökulmista (Luukka ym. 2008). PISA-tutkimuksessa on aiemmin tarkasteltu opettamiseen liittyviä seikkoja, mutta lähinnä matematiikan ja luonnontieteiden opettamisen näkökulmasta (esim. Mostafa, Echazarra & Guillou 2018). Lukutaitoon liittyvä tarkastelu on keskittynyt lähinnä yksittäisiin OECD:n muodostamiin indekseihin, jotka liittyvät opettajan pedagogiseen toimintaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sitä, millainen kuva koulun arjesta rakentuu pedagogiikkaan ja sisältöihin liittyvien PISA-kysymysten valossa. Tutkimusaineistomme perustuu oppilaiden näkemyksiin ja mielipiteisiin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta kahdesta syystä: Suomi ei ole osallistunut PISAn opettajakyselyyn ja toisaalta pidämme tärkeänä tarkastella sitä, millaisena opetus näyttäytyy oppilaille, sillä opettajien ja oppilaiden näkemykset asiasta saattavat joskus poiketa toisistaan. Esimerkiksi Harjusen ja Rautopuron (2015, 114) päättövaiheen oppimistulosten arvioinnissa oli opettajien mukaan mahdollista antaa ja saada palautetta kirjoitelmista useammin kuin oppilaiden mielestä. Kun tarkastellaan juuri oppilaiden osaamista, on heidän oma näkemyksensä merkityksellinen.

Tarkastelemme opetukseen liittyviä tekijöitä Shulmanin (1986, 1987) jäsentämän opettajan tietopohjan mukaisesti. Hänen mukaansa se muodostuu sisältötiedon, pedagogisen tiedon ja pedago-

gisen sisältötiedon yhteispelistä. Tässä tutkimuksessa tarkasteleminen kuitenkin Shulmania mukaillen vain pedagogista sisältötietoa ja pedagogista tietoa, sillä PISA-aineisto ei tarjoa tietoa opettajan sisältötiedosta. Pedagogisella sisältötiedolla tarkoitamme erityisesti lukutaidon opetukseen liittyviä käytänteitä ja pedagogisella tiedolla opettajan yleisempää pedagogista tietoa esimerkiksi luokanhallinnasta.

Tutkimus perustuu vuoden 2018 PISA-aineistoon. Olemme ryhmitelleet vastaajat heikkojen, keskitasoisten ja hyvien lukijoiden ryhmiin. Pyrimme tarkastelemaan erityisesti sitä, millaisena opettajien toiminta näkyy heikkojen ja hyvien lukijoiden näkökulmasta. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaista pedagogista sisältötietoa opettajat hyödyntävät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessaan oppilaiden mukaan? Eroavatko lukutaidoltaan eritasoisten oppilaiden näkemykset toisistaan?
- 2) Millaisena äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien yleinen pedagogiikka näyttäytyy oppilaiden mukaan? Eroavatko lukutaidoltaan eritasoisten oppilaiden näkemykset toisistaan?

## Opetuskäytänteet ja lukutaito

Lukutaidon ja opetuksen suhde on monitahoinen, joten syy-seuraussuhteita on varsin hankala todentaa. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että opettajien opetuskäytänteiden ohella myös ainakin luokan ilmapiirillä, oppimiseen käytetyllä ajalla ja opettajan pätevyydellä on yhteys oppilaiden lukutaitoon (esim. Creemers & Kyriakides 2008). Opettajan pätevyuden merkitys on nostettu esiin myös kotimaisessa tutkimuksessa tarkasteltaessa oppilaiden kielentuntemusta ja kirjoittamista (Harjunen & Rautopuro 2015, 118). Lisäksi ylipäänsä oppilaskeskeisen opetustavan, jossa opettaja ja oppilaat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa, on havaittu edistävän oppilaiden osaamista ja myönteistä asennetta oppimista kohtaan (esim. Freiberg 2013). Aiempien tutkimusten mukaan oppilaat sitoutuvat opetukseen paremmin silloin, kun opetuk-

sessä ovat mukana hyvä kuri, hyvät opettaja-oppilassuhteet ja korkeat odotukset oppilaiden menestymistä kohtaan. Opettaja-oppilassuhteiden onkin nähty olevan yhteydessä esimerkiksi motivaatioon ja kognitiiviseen osaamiseen. (Camp 2011.) Hattien (2009) meta-analyysin mukaan rakentavalla opettaja-oppilassuhteella on suurempi merkitys oppilaan koulumenestykselle kuin oppilaan sosioekonomisella taustalla, sillä opettajan kannustus ja tasapuolinen asennoituminen oppilaisiin rohkaisee oppilaita pyytämään apua ja yrittämään pelkäämättä virheitä (ks. myös Dörnyei 2001.)

Opettaja-oppilassuhteeseen liittyviä kysymyksiä on ollut kaikilla PISA-kierroksilla, mutta kysymysten laajuus ja kohdennus pääarviointialueen opetukseen tai koulun yleiseen toimintaan on vaihdellut eri vuosina. Esimerkiksi tarkastellessaan vuoden 2009 aineistoa Lee (2012) havaitsi, että opettaja-oppilassuhde oli merkittävä amerikkalaisten oppilaiden lukutaidon osaamisen selittäjä. Useissa PISAan liittyvissä tutkimuksissa on havaittu, että oppilaat, jotka suhtautuvat opettajiinsa myönteisesti, menestyvät keskimäärin paremmin osaamisen arvioinneissa kuin oppilaat, jotka suhtautuvat opettajiinsa kielteisemmin (OECD 2019). PISA 2015-tutkimus puolestaan toi esiin, että yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa pärjäsivät parhaiten oppilaat, jotka kokivat opettajiensa kohtelevan oppilaita tasapuolisesti, pystyvän säilyttämään työrauhan ja tukevan heidän oppimistaan, kunnes he ymmärtävät asian (OECD 2017, 147).

Edellä mainittuja opetukseen liittyviä näkökulmia voidaan jäsentää eri tavoin. Esimerkiksi Klieme, Pauli ja Reusser (2009) ovat jakaneet opettajien opetuskäytännöt kolmeen osaan: oppituntien rakenteeseen ja luokan hallintaan, opettajien antamaan tukeen ja kognitiiviseen aktivointiin. Oppituntien rakenne ja luokan hallinta (*classroom management*) viittaavat siihen, miten opettaja järjestellee oppituntin opetusta ja pitää yllä kuria, esimerkiksi häiriötekijöitä vähentämällä (Doyle 1986). Opettajan antama tuki tarkoittaa esimerkiksi kannustusta ja opettamisen mukauttamista siten, että oppilas saavuttaa ymmärryksen opiskeltavassa asiassa. Kognitiivinen aktivointi puolestaan viittaa opettajan antamiin tehtäviin ja materiaaleihin sekä siihen, miten hyvin hän pystyy aktivoimaan

oppilaiden oppimista pedagogisesti toimivilla, sisältöön liittyvillä ratkaisuilla. Tässä tutkimuksessa keskitymme äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen ja jäsenämme oppiaineen opetukseen liittyviä tekijöitä Lee Shulmanin (1986, 1987) klassisen jaon mukaan. Siinä on yhtymäkohtia Kliemen ym. (2009) jaotteluun, mutta toisaalta siinä tulee esille pedagogisen tiedon ja pedagogisen sisältötiedon ero. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin Shulmanin (1986, 1987) mallia, joka toimii tutkimuksemme teoreettisena pohjana. Sen jälkeen esittelemme tutkimuksen PISA-aineistoon perustuvan aineiston ja menetelmän.

## Opettajan tietopohja

Shulmanin (1986, 1987) mukaan opettajan tietopohja muodostuu sisältötiedon, pedagogisen tiedon ja pedagogisen sisältötiedon yhteispelistä. *Sisältötiedolla* tarkoitetaan oppiaineisiin liittyviä asiiasältöjä, jotka lukutaidossa voivat liittyä esimerkiksi tietoon tekstilajeista ja niihin kytkeytyviin käsitteisiin, kuten vaikkapa kertojan käsitteeseen. *Pedagogisella tiedolla* tarkoitetaan yleisempää pedagogista tietoa. Tässä tutkimuksessa tällaista opettajan tietoa on esimerkiksi tunnin tavoitteista kertominen tai keskusteluun kannustaminen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että esimerkiksi juuri opettajan antama kannustus lisää opiskeluun sitoutumista ja luottamusta omiin taitoihin sekä motivoi oppilaita parempiin suorituksiin (OECD 2019, luku 6).

Shulman (1987, 8) nostaa kuitenkin keskeiseksi *pedagogisen sisältötiedon*, sillä siinä yhdistyvät sekä oppiaineen sisältötieto että yleisempi pedagoginen tieto. Tämä on se tieto, joka hänen mukaansa erottaa *opettajan* alan sisällöllisen tiedon asiantuntijoista. Pedagoginen sisältötieto on tietoa siitä, miten tietyt aiheet ja ongelmat jäsennetään, esitetään ja mukautetaan oppilaiden kiinnostusten ja taitojen mukaan opetuksessa. Pedagogisen sisältötiedon käsite nostaa esiin sen, kuinka kukin akateeminen tieteenala vaatii omanlaisiaan pedagogista osaamista, kun opetettavaa sisältöä rakennetaan ja muotoillaan oppimisprosesseissa (Rättyä 2014).

Äidinkielen ja kirjallisuuden kannalta pedagogisen sisältötiedon hallinta on opettajalle haasteellista, koska oppiaineen eri ainekset, kuten kielitieto ja kirjallisuus, ponnistavat erilaisista tieteenteoreettisista ja metodisista lähtökohdista (Virta 2011). Tässä tutkimuksessa pedagogisella sisältötiedolla tarkoitetaan sitä, miten opetetaan juuri lukemista. Toisaalta lukeminen ja sen opettaminen itsessään on sekin varsin laaja-alainen alue, sillä lukemisella voidaan koulukontekstissa tarkoittaa toisaalta peruslukutaitoa ja toisaalta vaikkapa kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa (ks. esim. Kupiainen & Sintonen 2009). Lukemisen käsitteen kompleksisuuteen viittaa myös se, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa puhutaan lukutaidon sijaan laaja-alaisemmin tekstitaidosta tai tekstien tulkitsemisesta (POPS 2014, 287). Opetussuunnitelman perusteisiin nostettiin vuonna 2014 myös eri oppiaineita läpäisevä monilukutaidon sateenvarjokäsite kuvaamaan erilaisia tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoja (POPS 2014, 22). Esimerkiksi medialukutaitoa on nivottu entistä enemmän paitsi äidinkielen ja kirjallisuuteen myös kaikkiin muihin oppiaineisiin. Erilaiset näkemykset lukutaidosta tuottavat myös erilaisia teoreettisia näkökulmia, jotka rakentuvat opetussuunnitelmiin ja vaikuttavat siihen, millaista pedagogiikkaa toteutetaan (ks. Kauppinen 2010).

Tekstien moninaisuus on tiivistetty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tavoitteeksi ”tarjota oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia valita, käyttää, tulkita ja arvioida monimuotoisia kaunokirjallisia, asia- ja mediatekstejä” (POPS 2014, 290). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme yhtenä näkökulmana kirjojen lukemista, jolloin opettajan pedagogiseksi sisältötiedoksi voidaan jäsentää kolme keskeistä näkökulmaa: 1) kirjallisuuskasvatuksen on ylipäänsä tarjottava mahdollisuuksia luku-kokemuksiin, 2) opettajalla on oltava tieto kirjallisuuskasvatuksen työtavoista, kuten mitä ja miten tekstejä valitaan luettavaksi, ja 3) opettajalla on oltava näkemys siitä, miten erilaisia tekstejä käsitellään opetuksen tavoitteiden saavuttamiseksi (Rättyä 2012).

Vaikka pedagoginen sisältötieto on keskeistä, opettaja tarvitsee myös yleisempää pedagogista tietoutta. Grossman ja Shulman (1994) havainnollistavat tätä niin, että vaikka opettajalla olisi mie-

lessään monipuolisia näkökulmia kirjallisuuskeskusteluun, tarvitaan pedagogista tietoa ryhädynamiikasta, jotta näitä visioita voidaan toteuttaa. Nykykäsityksen mukaan kirjallisuuspedagogiikassa korostetaan sitä, että oppilaan näkökulmille ja tulkinnoille tulisi olla tilaa. Tekstiä käsitellään luokassa siten, että oppilaat voivat selittää omia ajatuksiaan ja peilata niitä toisten ajatuksiin. Näin ymmärrys tekstistä kasvaa yhteisöllisen prosessin myötä. Tätä voidaan vertauskuvallisesti havainnollistaa niin, että kirjallisuuskasvatuksen oppitunti olisi kuin tori. Sen vastakohtana olisi lakitupa, jossa etsitään autoritäärisemmin yhtä oikeaa tulkintaa, ja oppilaan pitää ikään kuin puolustaa omia näkemyksiään. (Faust 2000; Höglund 2017.)

Nettiteksteihin liittyvissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota erityisesti kriittisen lukutaidon pedagogiikan vahvistamiseen (Kiili, Leu, Marttunen, Hautala & Leppänen 2018). Kriittisellä lukutaidolla voidaan tarkoittaa taitoa ymmärtää, että kaikki sosiaaliset käytänteet, kuten teksti, ovat sosiaalisia konstruktioita. Ne sisältävät arvoja, valtasuhteita, luokitteluja, sääntöjä, standardeja ja perspektiivejä ja sulkevat toisia pois. (Kupiainen & Sintonen 2009.) Opettajan pedagogiseksi sisältötiedoksi hahmottuu se, miten nettitekstien lukemista opetetaan. Herkmanin (2007) mukaan kriittisessä mediakasvatuksessa olennaista on, että ilmiötä tarkastellaan mahdollisimman monipuolisesti niin, että käsittelyn avulla päästään laajempiin yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin kysymyksiin. Hän on mallintanut, miten opetuksessa tekstejä voidaan tarkastella erilaisten kriittiseen ajatteluun johdattavien kysymysten avulla: voidaan esimerkiksi kysyä, kenen intressejä tekstin sisällöt palvelevat.

Monilukutaidon pedagogiikasta kumpuaa myös näkökulmia, joissa opetusta tulisi kytkeä oppilaan omaan elämismaailmaan ja autenttisiin teksteihin, mitä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa (POPS 2014, 22). Se, miten tämä toteutetaan juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, voidaan katsoa opettajan pedagogiseksi sisältötiedoksi. Seuraavassa luvussa kuvaamme, miten jäsenimme aineiston oppilaskyselyn kysymyksiä Shulmanin (1986, 1987) jäsentelyn mukaisesti.



## Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineistona käytimme yhtätoista PISA 2018 -arvioinnin oppilaskyselyn kysymyssarjaa, jotka koskivat oppilaan näkemystä siitä, millaista opettajan toiminta on ollut äidinkielen oppitunneilla, millaisia lukemiseen liittyviä tehtäviä oppilaalle on koulussa annettu ja mitä lukemiseen liittyviä asioita oppilaalle on koulussa opetettu. Kukin kysymyssarja koostui useista osioista siten, että tarkasteltavia osioita oli kaikkiaan 50. PISAn oppilaskyselyyn osallistui kaikkiaan 5 649 oppilasta. Kaikissa tarkastelemissamme osioissa oli kuitenkin jonkin verran puuttuvaa tietoa: osiosta riippuen 2–5 prosenttia oppilaista jätti vastaamatta. Siten vastaukset saatiin tyypillisesti 5 400–5 500 oppilaalta. Kunkin osion täsmälliset havaintomäärät on esitetty tulosluvun taulukoissa 1–11.

Jäsensimme kysymyssarjat kahteen pääkategoriaan: oppiainekohtaisempaan pedagogiseen sisältötietoon ja yleisempään pedagogiseen tietoon Shulmanin (1986, 1987) jakoa soveltaen. Pedagogista sisältötietoa käsitteli kolme kysymyssarjaa, joiden teemat nimesimme seuraavasti: *erilaiset tekstit, kirjan käsittelyn tavat sekä verkon käyttö ja kriittinen lukeminen*. Yleistä pedagogista tietoa käsitteli kahdeksan kysymyssarjaa, jotka voitiin ryhmitellä kuuteen teemaan: *tavoitteiden asettaminen ja seuranta, opettajan innostuneisuus, lukemiseen kannustaminen, kannustava palaute ja oppilaan tukeminen, opetuksen mukauttaminen ja työrauha*. Kysymyssarjat ovat näkyvillä tulosluvun taulukoissa.

Tarkastelimme oppilaiden äidinkielen opetusta koskevia näkemystä ja mielipiteitä edellä mainittuihin kysymyssarjoihin annettujen vastausten prosenttijakaumien avulla. Vaikka osioita on paljon, päätimme tarkastella niitä yksitellen mahdollisten summamuuttujien tai faktoripistemäärien sijasta. Yksittäiset osiot antoivat useissa tapauksissa sellaista tietoa, jota olisi paljon vaikeampi saada esiin summamuuttujia käytettäessä. Esimerkkinä tästä voidaan mainita erilaisten toimintojen ja käytänteiden yleisyys.

Koska eritasoiset oppilaat voivat kokea opettajan toiminnan ja tunneilla tapahtuvan opetuksen hyvinkin eri tavoin, jaoimme lisäksi oppilaat kolmeen ryhmään heidän PISA-kokeessa mitatun luku-

taitonsa mukaan. Lukutaidossa vähintään suoritustasolle 5 (erinomainen tai huippulukutaito) ylittäneitä oppilaita (n = 799 eli noin 14 prosenttia oppilaista) kutsumme tässä *erinomaisiksi lukijoiksi*. Suoritustasoille 3 (tyytyttävä lukutaito) ja 4 (hyvä lukutaito) ylittäneitä oppilaita (n = 4 091 eli noin 72 prosenttia oppilaista) kutsumme *keskitasoisiksi lukijoiksi*. Suoritustason 3 alapuolelle jääneitä (välttävä, heikko tai erittäin heikko lukutaito, n = 759 eli noin 14 prosenttia oppilaista) kutsumme puolestaan *heikoiksi lukijoiksi*. Vertailimme näiden kolmen oppilasryhmän prosenttijakaumia keskenään ja tutkimme ryhmien välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä prosenttiluvuille laskettujen luottamusvälien ja testien avulla.

Kaikkien tunnuslukujen ja niitä koskevien merkitsevyydestien laskemisessa käytimme PISA-aineistojen analyysiin suositeltuja asetelmaperusteisia menetelmiä. Prosenttijakaumat laskimme käyttäen PISAn kaksitasoisen otanta-asetelman mukaisia otantapainoja (OECD 2009, luku 3). Luottamusväleissä ja merkitsevyydestesteissä tarvittavat prosenttiosuuksien keskivirheet laskimme Fay-modifioidulla BRR-menetelmällä (OECD 2009, luku 4). Laskenta-työkaluina käytimme PISA-konsortion tuottamia vapaasti saatavilla olevia SAS-makroja (OECD 2009, luku 17).

Seuraavassa luvussa tarkastelemme tuloksia ensin pedagogisen sisältötiedon näkökulmasta eli sitä, miten ja millaisia tekstejä oppilaiden mielestä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käsitellään. Sen jälkeen tarkastelemme tuloksia, jotka liittyvät opettajan pedagogiseen tietoon eli opettajan toimintaan luokassa.

## Tulokset

### Pedagoginen sisältötieto

#### *Erilaiset tekstit*

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma pohjautuu monilukutaidon mukaisesti niin sanottuun laajaan tekstikäsitteeseen (POPS 2014, 22, 287), millä tarkoitetaan, että tekstit voivat

sisältää esimerkiksi sanallisten, kuvallisten ja numeeristen symbolijärjestelmien ja näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tässä tutkimuksessa oppilailta kysyttiin, miten usein erilaisia tekstejä on täytynyt lukea koulua varten oppitunnilla tai kotitehtävänä viimeksi kuluneen kuukauden aikana. Kysymystä ei kohdistettu erikseen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Erilaisia tekstejä oli luettu oppilaiden mukaan kokonaisuutena melko saman verran, sillä esimerkiksi 57 prosenttia kaikista oppilaista oli sitä mieltä, että kaunokirjallisuutta on täytynyt lukea vähintään 2–3 kertaa kuukauden aikana (taulukko 1). Oppilaiden vastausten mukaan useimmin oli luettu tekstejä, joihin sisältyy kaavioita tai karttoja: 64 prosenttia oppilaista ilmoitti, että tällaisia tekstejä oli luettu vähintään 2–3 kertaa kuukaudessa. Linkkejä sisältävien sähköisten tekstien vastaava osuus oli 57 prosenttia ja taulukkoja tai graafisia kuvaajia sisältävien tekstien 61 prosenttia.

**Taulukko 1.** Erilaisten tekstien lukeminen koulua varten viimeksi kuluneen kuukauden aikana ("useita kertoja" tai "kaksi tai kolme kertaa" valinneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineis- to)	Kaikki oppi- laat, %	Heikot lukijat, %	Keski- tasoiset lukijat, %	Erin- omaiset lukijat, %	Ryhmien välisten erojen merkitse- vyys
Tekstejä, joihin sisältyy kaavioita tai karttoja	5 460	64	59	64	70	p < 0,05
Kaunokirjallisuutta (esim. romaanit, novellit)	5 449	57	56	58	57	ns
Tekstejä, joihin sisältyy taulukkoja tai graafisia kuvaajia	5 435	61	54	61	68	p < 0,05
Sähköisiä tekstejä, joihin sisältyy linkkejä	5 445	57	56	57	57	ns

Kaunokirjallisuuden ja sähköisten tekstien lukemisessa eroja ei ollut eritasoisten lukijoiden välillä, mutta kaavioita ja karttoja sisältävien tekstien lukemisen määrässä ryhmät erosivat toisistaan mer-

kitsevästi, sillä erinomaisista lukijoista 70 prosenttia ja heikoista 59 prosenttia raportoi, että tällaisia tekstejä luetaan usein.

Vaikka kysymyksenasettelu ei olekaan sama, oli kaunokirjallisuuden tulos kuitenkin samansuuntainen vuoden 2008 TOLP-tutkimuksessa (Luukka ym. 2008), jossa 67 prosenttia oppilaista sanoi lukeneensa äidinkiessä kaunokirjallisia tekstejä joskus tai usein. On mahdollista, että kaunokirjallisuus, kuten romaanit, tunnustetaan äidinkielen ja kirjallisuuden perinteisenä ja keskeisenä tekstityyppinä helpommin, kun taas hyvät lukijat tunnustavat kaa-  
violetta ja karttoja sisältävät tekstit heikkoja lukijoita paremmin, tai heille on voitu antaa eriyttävää materiaalia. Monilukutaidon käsitteen tultua opetussuunnitelman perusteisiin erilaisten tekstien käsittely on saattanut entisestään laajentua koulussa. Ainakin luokanopettajille tehdyn kyselyn mukaan monilukutaito on joidenkin opettajien mielestä monipuolistanut tekstien käsittelyä (Kulju, Kupiainen & Pienimäki 2020).

Taulukossa 1 sähköisten tekstien prosenttiosuudet ovat selvästi korkeampia kuin vuoden 2008 TOLP-tutkimuksessa (Luukka ym. 2008, 158), jossa verkkotekstit olivat vielä vain harvoin esillä äidinkielen tunneilla. Tuolloin lähes kahdeksan kymmenestä oppilaasta arvioi, että verkkomateriaaleja ei käytetä koskaan tai käytetään vain harvoin opetuksessa.

### *Kirjan käsittelyn tavat*

Rättyä (2012) on jäsentänyt kirjallisuuskasvatuksen perustaksi kolme kantavaa rakennetta. Ensiksikin opetuksessa tulee antaa ylipäänsä mahdollisuus lukukokemuksiin ja toiseksi keskeiseksi rakenteeksi nousee luettavan materiaalin valinta. Tässä tutkimuksessa kysyttiin kirjallisuuskasvatuksen kolmannesta näkökulmasta eli siitä, miten luettua työstetään. Oppilailta kysyttiin, onko opettaja yleensä pyytänyt tekemään kirjan tai sen osan luvun jälkeen erilaisia tehtäviä (taulukko 2).

**Taulukko 2.** Luetun kirjan tai sen osan käsittelyyn käytetyt tavat äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa luokassa tai kotitehtävänä ("kyllä" vastanneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmien välisten erojen merkittävyys
Tiivistelmän kirjoittaminen tekstistä	5 414	69	72	70	63	p < 0,05
Keskeisten henkilö- hahmojen listaaminen ja heistä lyhyen kuvauksen kirjoittaminen	5 402	76	68	77	77	p < 0,05
Keskustelu pienryhmissä toisten, saman tekstin lukeneiden oppilaiden kanssa	5 381	50	58	49	46	p < 0,05
Omien ajatuksien esittäminen tekstistä (esim. Piditkö siitä ja jos niin miksi?)	5 392	86	73	86	92	p < 0,05
Vastaaminen tekstiä koskeviin kysymyksiin	5 389	80	75	81	81	p < 0,05
Tekstin sisällön vertailu omaan kokemukseen	5 374	36	48	35	31	p < 0,05
Tekstin vertailu muihin, aihepiiriltään samankaltaisiin kirjoihin tai teksteihin	5 362	43	51	42	40	p < 0,05
Katkelman, josta pidit tai et pitänyt, valitseminen ja selittäminen miksi	5 362	53	60	53	46	p < 0,05
Luettuun liittyvän tekstin kirjoittaminen	5 393	70	67	69	74	ns

Oppilaista 86 prosenttia ilmoitti, että kirjasta on pyydetty esittämään omia ajatuksia. Tämä oli kokonaisuutena yleisin tekstin käsittelyn tapa, mutta ryhmittäin katsottuna tuli esille merkittäviä eroja: erinomaisista lukijoista peräti 92 prosenttia koki, että

luettua kirjaa käsitellään juuri näin, mutta heikoista lukijoista vain 73 prosenttia ilmoitti, että luetusta oli kysytty nuoren omia ajatuksia. Mahdollisuus omien tulkintojen esittämiseen on keskeinen kirjallisuuden opetuksen lähtökohta, ja itse asiassa opetussuunnitelmassa puhutaankin lukemisen sijasta tekstien tulkinnasta: opetuksen tavoitteena on harjaannuttaa oppilasta tekemään havaintoja teksteistä ja tulkitsemaan niitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen (POPS 2014, 290).

Kaikista oppilaista 80 prosenttia vastasi, että oppilaan on pitänyt vastata kirjaa koskeviin kysymyksiin. Ryhmittäin katsottuna tämä oli heikoilla lukijoilla yleisin tapa käsitellä tekstiä. Taitavalla kysymyksenasettelulla tällainen kirjan käsittelyn tapa tukee parhaimmillaan luetun ymmärtämistä, tekstin tulkintaa ja kriittisen lukutaidon kehittymistä. Heikoimmillaan opettaja pyrkii kysymyksiin vain varmistamaan ja kontrolloimaan, onko kirja luettu, eivätkä keskeisiä välttämättä ole oppilaan omat ajatukset ja tulkinta.

Ainoastaan 50 prosenttia oppilaista vastasi, että tekstistä on keskusteltu pienryhmissä saman tekstin lukeneiden kanssa. Ryhmien välillä oli eroja siten, että heikoista lukijoista 58 prosenttia ilmoitti näin tehdyn, kun taas erinomaisista näin vastasi 46 prosenttia. Vaikuttaa siltä, että kirjallisuuskasvatukselle ominainen lukupiirityöskentely ei ole systemaattista: oppilaiden mukaan kyllä usein pyydetään esittämään omia ajatuksia ja mielipiteitä kirjasta ja vastaamaan tekstiä koskevaan kysymyksiin, mutta tulosten valossa vaikuttaisi siltä, että keskustelu on ehkä tyypillisemmin opettajajohtoista keskustelua luokassa kuin vertaisten kanssa käytyä näkemysten vaihtoa. Opetussuunnitelmassa korostetaan elämyksen saamista ja jakamista kirjallisuuden opetuksessa (POPS 2014, 287–288), missä jakamisen voi tulkita kannustavan omien tulkintojen esittämiseen muille, ehkäpä nimenomaan muussa muodossa kuin opettajan kysymykseen vastaamalla.

Oppilaiden mielestä tekstin vertaileminen muihin, aihepiiriltään samankaltaisiin kirjoihin tai tekstien sisällön vertaileminen omiin kokemuksiin oli melko harvinaista, sillä näin oli tehnyt vain noin 40 prosenttia oppilaista. Omiin kokemuksiin vertailemisessa oli suuri ero heikkojen ja erinomaisten lukijoiden välillä, sillä heikoista 48

prosenttia ja erinomaisista vain 31 prosenttia raportoi, että tällainen tehtävä oli ollut opetuksessa. Noin puolet oppilaista (53 %) vastasi, että heitä oli pyydetty valitsemaan katkelma, josta he pitivät tai eivät pitäneet ja perustelevaan valintansa. Tässäkin ryhmät erosi siten, että tällainen tehtävä oli ollut heikoista lukijoista 60 prosentilla ja erinomaisista lukijoista vain 46 prosentilla. Saattaa olla, että tehtäviä on eriytetty ja erinomaiset lukijat analysoivat luettua kirjaa käsitteellisemmällä tasolla, kun taas heikkoa lukijaa pyritään motivoimaan kirjan lukemiseen vertaamalla sitä omaan elämään. Onkin mahdollista, että yhteyksien löytäminen omaan elinpiiriin ja kokemuksiin motivoisi lukemiseen. Opetussuunnitelmakin linjaa, että keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset (POPS 2014, 288).

Myös kirjoittamistehtävät luetuista kirjoista vaikuttaisivat olevan varsin tyypillisiä, sillä 70 prosenttia vastasi, että heitä on pyydetty kirjoittamaan jonkinlainen teksti, joka liittyy luettuun kirjaan. Eri osaamisryhmien välillä ei tässä ollut kovin suuria eroja. Lisäksi kolme neljästä (76 %) oppilaasta vastasi, että kirjasta on pyydetty listaamaan henkilöahmoja ja kirjoittamaan niistä kuvaus, ja 69:ää prosenttia oppilaista oli pyydetty kirjoittamaan tiivistelmä; heikoista lukijoista näin ilmoitti hieman suurempi osa kuin erinomaisista.

Tässä tutkimuksessa tehtävävaihtoehdot käsittelivät erilaisia suullisia ja kirjallisia vaihtoehtoja kirjan tai sen osan lukemisen jälkeen. On huomattava, että kirjaa voidaan käsitellä myös draaman keinoin, ja siihen ohjaa myös perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 288), mutta tässä kyselyssä vastausvaihtoehdoissa ei ollut huomioitu draamakasvatuksen menetelmiä.

### *Verkon käyttö ja kriittinen lukeminen*

Internetin käyttöön ja kriittiseen verkkolukemiseen liittyvien osioiden jakaumat on esitetty taulukossa 3. Oppilaita oli opetettu yleisimmin ymmärtämään, mitä seurauksia voi aiheutua tiedon laittamisesta verkkoon julkisesti saataville (86 %). Myös internetissä olevan tiedon luotettavuuden arviointiin oli kiinnitetty

**Taulukko 3.** Verkon käyttöön ja kriittiseen lukemiseen liittyvät koulussa opetetut sisällöt ("kyllä" vastanneiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmien välisten erojen merkitsevyys
Miten käyttää hakusanoja, kun käytetään jotain hakukonetta (Google, Bing, Yahoo tms.)	5 456	71	72	70	72	ns
Miten ratkaista, luottaako internetin tarjoamaan tietoon	5 435	83	75	83	92	p < 0,05
Miten vertailla eri verkkosivuja ja ratkaista, mikä tieto on koulutyösi kannalta oleellisinta	5 434	78	72	78	83	p < 0,05
Ymmärtämään, mitä seurauksia siitä, että laittaa tietoa verkkoon julkisesti saataville Facebookissa, Instagramissa tms.	5 447	86	77	86	89	p < 0,05
Miten käyttää hakutuloslistassa linkkien alapuolella olevia lyhyitä kuvauksia	5 413	52	67	53	38	p < 0,05
Miten tunnistaa, onko tieto subjektiivista tai vääristynyttä	5 426	61	64	60	62	ns
Miten tunnistaa sähköpostissa huijauksen- tai roskapostiviestit	5 437	47	59	47	39	p < 0,05



yleisesti huomiota (83 %). Molemmissa tapauksissa näiden asioiden opettaminen oli erinomaisten lukijoiden mielestä tilastollisesti merkittävästi yleisempää kuin heikkojen lukijoiden mielestä. Toisaalta jo selvästi harvemmin oppilaat (reilu 60 %) oli opetettu tunnistamaan, onko tieto subjektiivista tai vääristynyttä, vaikka eritasoiset lukijat vastasivatkin hyvin samalla tavalla. Kaikkein vähiten, vain 47 prosentille oppilaista, oli koulussa opetettu huijaus- tai roskapostiviestien tunnistamista sähköpostissa. Vastausten mukaan tätä oli kuitenkin opetettu merkittävästi useammin heikoille lukijoille kuin muille oppilaille.

Tarkasteltaessa edellä esitettyä pedagogista sisältötietoa vaativaa toimintaa koulussa voidaan kootusti todeta, että selkeimmin (tilastollisesti merkittävästi) eritasoisten lukijoiden näkemykset erosivat siinä, miten usein oli luettu kaavioita, karttoja, taulukkoja ja graafisia kuvaajia sisältäviä tekstejä. Samoin näkemykset erosivat sekä kirjan käsittelyn tavoista että verkon käyttöön ja kriittiseen lukemiseen liittyvistä sisällöistä.

## Pedagoginen tieto

### *Tavoitteiden asettaminen ja seuranta*

Tavoitteiden asettaminen ja seuranta kuuluvat opetuksen peruskäytänteisiin: Opettaja kertoo oppilaille, mitkä ovat seuraavan kokonaisuuden keskeiset sisällöt ja millaisia asioita oppilaiden odotetaan oppivan. Kokonaisuus voi rakentua yhdestä oppitunnista tai pidemmästä aikajaksosta, kuten sisällöllisestä kokonaisuudesta tai koko kurssista. Tavoitteiden toteutumista voidaan seurata monin tavoin, kuten esittämällä kysymyksiä edellisen tunnin sisällöstä, kertaamalla läpikäytyjä sisältöjä, pitämällä kokeita tai käyttämällä muunlaisia arvioitavia töitä. Oppilaista kolme neljästä (76 %) oli sitä mieltä, että heidän äidinkielen ja kirjallisuuden opettajansa asettaa selkeät haasteet ja kertoo, mitä oppilaiden pitäisi oppia, ainakin useimmilla tunneilla, eikä tässä näkemyksessä ollut eroja eritasoisten lukijoiden välillä (taulukko 4). Oppilaista kaksi kolmesta (67 %) oli sitä mieltä, että vähintään useimmilla tunneilla opet-

taja esittää kysymyksiä tarkistaakseen, ovatko oppilaat ymmärtäneet opetetun asian. Sen sijaan vain 44 prosenttia oppilaista ilmoitti opettajan vähintään useimmilla tunneilla kertaavan lyhyesti edellisen tunnin asiat. Taulukon 4 osioista edellisen tunnin kertaus oli ainoa seikka, jossa oli merkitseviä eroja eri osaamisryhmien välillä: heikot osaajat kokivat opettajan kertaavan useammin edellisen tunnin asioita. Tämä on kuitenkin odotuksenmukaista, sillä jos luokassa on paljon heikosti osaavia oppilaita, on aiemmin käydyn kertaaminen tärkeää oppimisen varmistamiseksi.

**Taulukko 4.** Tavoitteiden asettamisen ja seurannan useus äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (vastausvaihtoehdon ”kaikilla tunneilla” tai ”useimmilla tunneilla” valinneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmien välisten erojen merkitsevyys
Opettaja asettaa oppimisellemme selkeät tavoitteet	5 475	76	74	76	75	ns
Opettaja tekee meille kysymyksiä tarkistaakseen, olemmeko ymmärtäneet opetetun asian	5 481	67	69	67	70	ns
Opettaja käy tunnin alussa lyhyesti läpi edellisen tunnin asiat	5 484	44	55	44	36	p < 0,05
Opettaja kertoo meille, mitä meidän pitää oppia	5 479	75	71	76	76	ns

### *Opettajan innostuneisuus*

Työstään ja opetettavasta sisällöstä innostunut opettaja voi innostaa ja motivoida oppilaita parempiin suorituksiin (OECD 2019, 90–92). Oppilaita pyydettiin ajattelemaan kahta edellistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntiaan ja vastaamaan sen perusteella, olivatko he samaa vai eri mieltä annetuista väittämistä. Noin 70

prosenttia oppilaistamme oli samaa tai täysin samaa mieltä väittä-  
mästä, että heidän äidinkielen opettajansa piti heidän opettamisesta  
ja opettajasta näkyi opettamisen ilo (taulukko 5). Lisäksi jopa  
neljä viidestä oppilaasta (79 %) oli sitä mieltä, että heidän opetta-  
jansa piti käsiteltävän aiheen opettamisesta, mitä voidaan pitää hy-  
vänä tuloksena.

Lukijaryhmittäin tarkasteltuna voitiin havaita, että PISAn luku-  
taidon arvioinnissa erinomaisesti menestyneistä oppilaista heikosti  
menestyneitä useampi koki, että heidän äidinkielenopettajansa pi-  
tti opettamisesta ja oli siitä innostunut. Sen sijaan vain 43 prosent-  
tia oppilaista koki opettajan innostuneisuuden tarttuvan myös hä-  
neen. Tätä voitaneen verrata siihen, miten yhdeksäsluokkalaisten  
suhtautuvat äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun: kansallisissa  
oppimisarvioinnin selvityksissäkin oppilaiden suhtautuminen on  
pitkään ollut neutraalia (keskiarvot noin 3 asteikolla 1–5) ja oppi-  
aine on ennemmin nähty hyödylliseksi kuin hyvin mieluisaksi oppi-  
aineeksi (Harjunen & Rautopuro 2015, 88). Kauppisen ja Marjasen  
(2020) mukaan oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan ja op-  
piaineen hyödyllisyydestä ovat kuitenkin muuttuneet aavistuksen

**Taulukko 5.** Oppilaiden näkemykset äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan in-  
nostuneisuuteen liittyvistä väittämistä (vastausvaihtoehdon ”samaa mieltä” tai  
”täysin samaa mieltä” valinneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineis- to)	Kaikki oppi- laat, %	Heikot luki- jat, %	Keski- tasoiset lukijat, %	Erin- omai- set lukijat, %	Ryhmi- en välisen erojen merkitse- vyys
Minulle oli selvää, et- tä opettaja piti meidän opettamisestamme	5 447	71	67	72	74	p < 0,05
Opettajan innostunei- sus tarttui minuun	5 427	43	46	42	46	ns
Oli selvää, että opettaja piti käsiteltävän aiheen opettamisesta	5 431	79	68	80	86	p < 0,05
Opettajasta näkyi opet- tamisen ilo	5 419	70	66	69	75	p < 0,05

myönteisemmiksi verrattuna aiempiin kansallisiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisarviointeihin.

### *Lukemiseen kannustaminen*

Lukemiseen innostamisessa opettajan oma innostuneisuus voi olla motivoiva tekijä. Lukemisen opettamisessa on tärkeää myös antaa oppilaille mahdollisuus tuoda esiin heidän omia näkemyksiään tekstistä. Edellä onkin esitetty, että 86 prosenttia oppilaista ilmaisi, että kirjasta on pyydetty esittämään omia näkemyksiä (taulukko 2). Kuitenkin kannustamiseen liittyviä kysymyksiä tarkasteltaessa (taulukko 6) vain reilu puolet (52 %) oppilaista koki, että heidän opettajansa kannusti ainakin useimmilla tunneilla heitä ilmaisemaan mielipiteensä tekstistä. Tätä mieltä oli merkittävästi suurempi osa hyvistä kuin heikoista lukijoista – toisin sanoen hyvät lukijat kokivat useammin kuin heikot äidinkielen opettajan kannus-

**Taulukko 6.** Lukemiseen kannustamisen useus äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla PISA-oppilaskyselyn mukaan (vastausvaihtoehdon ”kaikilla tunneilla” tai ”useimmilla tunneilla” valinneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmien välisten erojen merkitsevyys
Opettaja kannustaa oppilaita ilmaisemaan mielipiteensä tekstistä	5 425	52	37	51	66	p < 0,05
Opettaja auttaa oppilaita näkemään, miten heidän lukemansa tekstit liittyvät heidän omaan elämäänsä	5 407	31	33	30	31	ns
Opettaja osoittaa, miten tekstien sisältämät asiat rakentuvat sille, mitä oppilaat tietävät entuudestaan	5 406	39	36	39	42	ns
Opettaja esittää kysymyksiä, jotka kannustavat oppilaita aktiiviseen osallistumiseen	5 415	55	43	54	70	p < 0,05

tavan oppilaita keskusteluun. Lisäksi reilu puolet (55 %) oppilaista koki, että opettaja esitti kysymyksiä, jotka kannustivat oppilaita aktiiviseen osallistumiseen. Prosenttiosuus on vähäinen suhteutettuna siihen, että luettua tekstiä koskeviin kysymyksiin vastaaminen oli 80 prosentin mielestä tyypillinen tehtävä tunnilla.

Ainoastaan 39 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja ainakin useimmilla tunneilla toi esiin sen, miten tekstien sisältämät asiat rakentuvat sille, mitä oppilaat tietävät entuudestaan. Vielä tätäkin harvempi oppilas (31 %) koki, että opettaja auttaa useimmilla tunneilla oppilaita näkemään, miten heidän lukemansa tekstit liittyvät heidän omaan elämäänsä. Hyvien ja heikkojen lukijoiden vastaukset eivät eronneet näissä kysymyksissä toisistaan.

### *Kannustava palaute ja oppilaan tukeminen*

Opettajan antamaa kannustavaa palautetta ja oppilaan tukemista tarkasteltiin kolmen kysymyssarjan avulla (taulukot 7, 8 ja 9). Palautteen antaminen on opetuksen keskeinen osa-alue. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 47) mukaan ”opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan”. Tästä huolimatta vain kolmannes (32 %) oppilaista koki saavansa kannustavaa palautetta kaikilla tai useilla äidinkielen tunneilla (taulukko 7). Heikot lukijat (39 %) kokivat saavansa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiltaan muita oppilaita yleisemmin palautetta siitä, miten he voisivat parantaa suoritus- taan tai mitä osa-aluetta he voisivat parantaa. Vaikka onkin luonnollista, että opettajan on helpompi antaa kehittävää palautetta oppilaalle, jolla on enemmän opittavaa, olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, että keskitasoiset ja hyvät oppilaatkin saisivat palautetta, joka auttaisi heitä kehittymään. TOLP-tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan verrattavissa erilaisen kysymyksenasettelun takia, mutta sen tulosten mukaan ylipäänsä henkilökohtaista palautetta oppitunnin aikana koki saavansa 50 prosenttia oppilaista (Luukka ym. 2008, 141). Tuolloin tarkastelussa olivat kuitenkin erilaiset palautteenantotavat eikä niinkään juuri kannustava palaute.

**Taulukko 7.** Opettajan äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla antaman kannustavan palautteen useus (vastausvaihtoehdon ”kaikilla tai melkein kaikilla tunneilla” tai ”useilla tunneilla” valinneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmien välisten erojen merkitsevyys
Opettaja antaa minulle palautetta vahvuksistani tässä oppiaineessa	5 463	32	32	31	36	ns
Opettaja kertoo minulle, millä osa-alueilla voin vielä parantaa	5 456	33	39	33	29	p < 0,05
Opettaja kertoo minulle, miten voin parantaa suoritus-tasoani	5 455	33	39	33	28	p < 0,05

**Taulukko 8.** Oppilaiden näkemykset opettajan antamasta henkilökohtaisesta tuesta kahden edellisen oppitunnin aikana (vastausvaihtoehdon ”samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” valinneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmien välisten erojen merkitsevyys
Opettaja sai minut luottamaan siihen, että voin menestyä hyvin tällä kurssilla	5 470	72	62	72	81	p < 0,05
Opettaja kuunteli näkemyksiäni siitä, miten asiat pitäisi tehdä	5 441	69	60	69	74	p < 0,05
Tuntui, että opettajani ymmärsi minua	5 450	73	64	73	78	p < 0,05

Toisaalta erinomaiset lukijat (81 % samaa tai täysin samaa mieltä) kokivat heikkoja (62 %) useammin, että opettaja sai heidät luottamaan siihen, että he voivat menestyä hyvin kurssilla (taulukko 8).

Erinomaiset lukijat kokivat myös heikkoja lukijoita useammin, että heidän äidinkielen ja kirjallisuuden opettajansa tuntui kuuntelevan heidän näkemystään siitä, miten asiat pitäisi tehdä, ja opettaja tuntui ymmärtävän heitä. Myönteinen näkemys (samaa tai täysin samaa mieltä) näistä seikoista oli kuitenkin noin 70 prosentilla kaikista oppilaista.

Suurin osa oppilaista (eri kysymyksissä 74–87 %) katsoi, että opettaja tukee heidän oppimistaan kaikilla tai useimmilla tunneilla (taulukko 9). Myönteisimmin oppilaat suhtautuivat väittämään siitä, että opettaja auttaa oppilaita oppimaan. Kaikissa neljässä väittämässä erinomaisissa lukijoissa oli selvästi heikkoja lukijoita enemmän niitä, jotka kokivat opettajan antavan tukea kaikilla tai useimmilla tunneilla. Toisin sanoen vaikka suurin osa heikoista lukijoista koki opettajan tukevan heitä, oli tässä joukossa muita enemmän niitä, jotka jäivät kaipaamaan vahvempaa tukea oppimiselleen.

**Taulukko 9.** Opettajan antaman tuen useus äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla (vastausvaihtoehdon ”kaikilla tunneilla” tai ”useimmilla tunneilla” valinneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmien välisten erojen merkitsevyys
Opettaja osoittaa olevansa kiinnostunut jokaisen oppilaan oppimisesta	5 523	74	66	74	79	$p < 0,05$
Opettaja antaa lisäapua, kun oppilaat tarvitsevat sitä	5 525	85	77	86	90	$p < 0,05$
Opettaja auttaa oppilaita oppimaan	5 519	87	80	87	92	$p < 0,05$
Opettaja jatkaa opetusta, kunnes oppilaat ymmärtävät asian	5 517	75	72	75	79	$p < 0,05$

### *Opetuksen mukauttaminen*

Opetuksen mukauttamista tarkasteltiin yhden kysymyssarjan avulla (taulukko 10). Oppimisen tukeminen mukauttamalla opetuksen sisältöjä ja tarjoamalla yksilöllistä ohjausta on keskeinen keino huomioida eritasoiset oppilaat. Oppilaiden mukaan tuen antaminen yleensä (taulukko 9) oli yleisempää kuin opetuksen yksilöllinen mukauttaminen (taulukko 10).

**Taulukko 10.** Opetuksen mukauttamisen useus äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla (vastausvaihtoehdon ”kaikilla tunneilla” tai ”useimmilla tunneilla” valineiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmienvälisten erojen merkitsevyys
Opettaja mukauttaa oppituntia luokan tarpeiden ja osaamisen mukaan	5 462	50	38	51	59	p < 0,05
Opettaja antaa yksilöllistä apua, kun jollakin oppilaalla on vaikeuksia ymmärtää aiheita tai tehtävää	5 470	63	49	64	72	p < 0,05
Opettaja muuttaa oppitunnin rakennetta, kun käsitellään useille oppilaille vaikeita aiheita	5 457	46	41	45	50	p < 0,05

Kaikkiaan 63 prosenttia oppilaista koki, että opettaja antaa vähintäänkin useilla tunneilla yksilöllistä apua, jos joku oppilas ei ymmärrä asiaa tai tehtävää. Toisaalta alle puolet oppilaista (46 %) koki opettajan muuttavan oppitunnin rakennetta, kun käsitellään useille oppilaille vaikeita aiheita. Näissäkin kysymyksissä PISA-arvioinnissa erinomaiselle lukutaidon tasolle yltäneiden oppilaiden joukossa oli eniten niitä, jotka kokivat opettajan mukauttavan opetustaan usein. Erityisen selvästi tämä näkyi yksilöllisen avun anta-



misessa, sillä siinä, missä erinomaisista lukijoista lähes kolme neljästä (72 %) koki, että oppilaat saavat yksilöllistä apua vähintään useilla tunneilla, näin ajatteli heikosti lukevista oppilaista vähän alle puolet (49 %). Heikot lukijat saattavat tarvita enemmän aikaa vaativaa yksilöllistä tukea, ja siksi harvempi heistä kokee, että oppilas saa useilla tunneilla apua. Erinomaiset lukijat saattavat puolestaan tunnistaa tuen mahdollisuudet paremmin. Heidän kysymyksensä avun saamiseksi voivat lisäksi olla täsmällisempiä ja jopa opettajaa inspiroivampia, kun taas heikko lukija ei ehkä ole niin aktiivinen pyytämään apua eikä ehkä osaa monitoroida omaa lukemistaan ilmaistakseen tuen tarvettaan. Toisin sanoen opettajan voi olla helpompi ja nopeampi opastaa erinomaista lukijaa.

### *Työrauha*

PISA 2018 -tutkimuksessa havaittiin, että lukutaidossa pärjäivät paremmin ne oppilaat, joiden äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla oli vähemmän työrauhaongelmia. Erityisesti se, kokivatko oppilaat pystyvänsä työskentelemään kunnolla, oli merkitsevä tekijä. (OECD 2019, 69.) Oppitunnin työrauhaan liittyvät tekijät näyttävät PISA-aineiston mukaan häiritsevän jopa kolmannesta suomalaisoppilaista (taulukko 11). Myös vuoden 2019 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisarviointitutkimuksessa miltei neljäsosa ilmaisi olevansa jonkin verran tai täysin eri mieltä hyvästä työrauhasta äidinkielen tunneilla, vaikka keskimäärin työrauhaa pidettiin hyvänä (Kauppinen & Marjanen 2020).

Tässä tutkimuksessa merkittävimminä työrauhaongelmina koettiin hälinä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla sekä opettajan kuuntelemiseen liittyvät ongelmat: oppilaista 37 prosenttia koki kaikilla tai useimmilla äidinkielen tunneilla olevan hälinää ja epäjärjestystä (taulukko 11). Tässä kysymyksessä ero hyvin ja heikosti osaavien oppilaiden välillä oli pieni, mutta muissa työrauhaan liittyvissä kysymyksissä oppilasryhmien väliset erot olivat suurempia. Niissä lukutaidon arvioinnissa heikosti suoriutuneet oppilaat toivat erinomaisia lukijoita useammin esille työrauhaan liittyviä ongelmia. Kun heikoista lukijoista neljäsosa (25 %) oli sitä mieltä, että kaikilla tai useimmilla tunneilla ei voi työskennellä kunnolla, erin-

**Taulukko 11.** Työrauhaan vaikuttavien tekijöiden useus äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla (vastausvaihtoehdon ”kaikilla tunneilla” tai ”useimmilla tunneilla” valinneiden oppilaiden prosenttiosuus)

	N (koko aineisto)	Kaikki oppilaat, %	Heikot lukijat, %	Keskitasoiset lukijat, %	Erinomaiset lukijat, %	Ryhmienvälisen erojen merkitsevyys
Oppilaat eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo	5 533	30	36	29	31	p < 0,05
Luokassa on hälinää ja epäjärjestyä	5 526	37	39	36	38	ns
Opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä	5 523	28	34	27	24	p < 0,05
Oppilaat eivät voi työskennellä kunnolla	5 527	16	25	15	11	p < 0,05
Tunnin alussa kuluu kauan aikaa ennen kuin oppilaat alkavat työskennellä	5 526	25	34	24	22	p < 0,05

omaisista lukijoista tätä mieltä oli vain joka kymmenes (11 %). Lisäksi eroja oli esimerkiksi näkemyksissä siitä, kuluuko tunnin alussa kauan aikaa ennen kuin oppilaat alkavat työskennellä: erinomaisista lukijoista 22 prosenttia koki, että oppilaat aloittavat työskentelyn hitaasti kaikilla tai useimmilla tunneilla, kun heikosti osaavista näin vastasi 34 prosenttia oppilaista. Tätä voi selittää se, että heikko lukutaito vaatii enemmän keskittymistä ja työrauhaa.

## Pohdinta

Opettaja rakentaa pedagogista sisältötietoaan ensin opettajan koulutuksessa ja sitten myöhemmin opetuskokemuksensa avulla (Grossman & Shulman 1994; Rättyä 2017). Opettajan tietoperusta

rakentuu edellisten lisäksi opetussuunnitelmasta, oppilaista, koulutuksen päämääristä, arvoista sekä filosofisista ja historiallista perusteista (Shulman 1987, 8). Grossman ja Shulman (1994, 13) toteavat myös, että koulutuksen kontekstilla on merkitystä. Toisin sanoen opettajalla tulee olla tietoa esimerkiksi oppilaista ja koulun kulttuurista. Shulmanin (1986) mukaan käsitystä oppiaineen tehokkaiden opetuskäytänteiden repertoaarista vahvistaa osaltaan myös tutkimustieto.

Olemme tässä tutkimuksessa tarkastelleet, millaista pedagogista sisältötietoa opettajat hyödyntävät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja millaisena oppiaineen yleinen pedagogiikka näyttäytyy oppilaiden silmin. Tarkastelimme myös lukutaidoltaan erilaisten oppilaiden näkemyksiä.

Tulosten mukaan yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että koulua varten oli luettu varsin usein erilaisia tekstejä. Kirjojen lisäksi oli luettu myös erilaisia visuaalisia elementtejä sisältäviä tekstejä sekä sähköisiä, linkkejä sisältäviä tekstejä. Tyypillisimmin kirjoja oli käsitelty niin, että pyydettiin esittämään omia ajatuksia tekstistä tai vastaamaan siihen liittyviin kysymyksiin. Myös kirjoitustehtävät olivat oppilaiden näkemysten mukaan yleisiä. Useimpia oppilaita oli myös opetettu ymmärtämään seurauksia tiedon laittamisesta julkisesti verkkoon sekä kiinnittämään huomiota internetissä olevan tiedon luotettavuuden arviointiin. Kuitenkin eritasoisten lukijoiden näkemykset erosivat usein toisistaan, esimerkiksi tarkasteltaessa erilaisia kirjan käsittelyn tapoja.

Yleisemmän pedagogiikan tarkastelu osoitti oppilaiden olevan melko yksimielisiä siitä, että oppiaineen tavoitteiden asettelu oli selkeää ja että opettaja piti käsiteltävästä aiheesta. Lukemiseen kannustamiseen liittyvissä kysymyksissä tulokset olivat heikompia samoin kuin oppilaiden näkemykset kannustavasta palautteesta. Eritasoisten lukijoiden näkemykset erosivat siinä, miten opettaja tukee oppilaita ja mukauttaa opetustaan. Tulosten mukaan työrauhaan liittyvät ongelmat häiritsivät jopa kolmannesta oppilaista.

Ainedidaktiikkaa olisi hyvä tarkastella eri tulokulmista: empiiriseltä (mitä on?) ja reflektiiviseltä (miten voisi olla?) kannalta sekä myös normatiivisesti (miten pitäisi olla?) (Virta 2011). Tätä jakoa

soveltaen pyrimme seuraavassa esittämään reflektiiviseltä kannalta suosituksia siitä, mihin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa voisi tulosten perusteella kiinnittää huomiota.

Pedagogisen sisältötiedon kannalta näyttäisi siltä, että kirjoista tyypillisesti pyydetään esittämään omia näkemyksiä, mihin myös opetussuunnitelma ohjaa. Toisaalta kehitettävää voisi olla pienryhmäkeskustelujen käyttämisessä työtapana, mikä mahdollistaisi ajatusten ja tulkintojen jakamisen vertaisten kanssa. Faust (2000) korostaa, että kirjallisuuskeskusteluissa ei ole tarkoitus saavuttaa samanmielisyyttä vaan ne tarjoavat tilaisuuden reflektoida omaa ja toisten lukemista (ks. myös Höglund 2017). Tätä voisi ajatella mallintamisen näkökulmasta niin, että vertaisten kanssa keskustelussa oppilaat näkisivät toisten lukustrategioita ja tapoja tulkita tekstejä. Parhaimmillaan vertaisen mallintamisen seuraaminen voisi tukea heikompaa lukijaa. Tämä ei kuitenkaan poissulje opettajan antamaa mallintamista (Gallimore & Tharp 1990). Turkkilaisia oppilaita tarkastellessaan Ülper (2011) havaitsi, että oppilaita motivoivia seikkoja olivat juuri opettajien antama roolimalli ja kavereiden tuki.

Verkkotekstien opetuksen osalta oli myönteistä, että yli 80 prosenttia oppilaista ilmoitti, että koulussa oli opetettu internetin tarjoaman tiedon luotettavuuden arviointia. Toisaalta viidennes oppilaista koki, ettei ollut saanut opetusta asiassa, ja jopa yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, ettei koulussa ollut opeteltu tunnistamaan huijausviestejä. Tässä tutkimuksessa ei kysytty tarkemmin, millä erilaisilla tavoilla verkkotekstejä oli käsitelty. Pedagogiset keinot opettaa kriittistä nettilukutaitoa ovat kuitenkin osa-alue, joka korostunee entisestään ja jota on syytä vahvistaa niin kouluissa kuin opettajankoulutuksessa.

Pedagogisen tiedon näkökulmasta (Shulman 1986, 1987) tulosten perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vahvuuksia ovat selkeä tavoitteiden asettelu ja opettajan innostuneisuus opettavasta aiheesta. Kehitettävää voisi sen sijaan olla systemaattisemmassa palautteen antamisessa tuntityöskentelyn aikana. Yhtenä ratkaisuna voi olla systemaattisempien vertaispalautekäytäntöiden kehittäminen. Heikkojen lukijoiden näkökulmasta tulisi li-

säksi kiinnittää huomiota erityisesti yksilölliseen tukeen sekä työrauhaan. Tämä tarve on epäilemättä opettajien tiedossa. Tulosten perusteella kuva kuitenkin tarkentuu niin, että erinomaiset lukijat kokivat heikkoja lukijoita selvästi useammin, että yksilöllistä tukea on saatavilla. Haasteena voi olla se, että heikkojen lukijoiden tuki ei ole välttämättä nopeasti annettavissa vaan vaatisi enemmän aikaa ja resursseja kuin oppitunnin aikana on mahdollista antaa. On selvää, että jatkuvan palautteenantamisen ja yksilöllisen tuen antamisen esteitä ovat muun muassa isot ja useat oppilasryhmät. Isot oppilasryhmät ovat usein myös yhtenä tekijänä työrauhaongelmis- sa. Niihin olisikin tärkeää löytää juuri pedagogisia ratkaisuja, sillä pelkkä oppilaiden hiljentymään tai keskittymään kehottaminen on harvoin toimiva ratkaisu.

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat vain asioiden välisistä yhteyksistä eikä niiden perusteella voida tehdä päätelmiä vaikutusten suunnasta. Tarkastelussa ei myöskään ole huomioitu oppilaan taustaan liittyviä tekijöitä, kuten mahdollisia oppimisen ongelmia tai kielitaustaa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat oppilaiden näkem- yksiä siitä, miten he kokevat opettajansa toiminnan ja millaisia opetuksen sisältöjä oppilas on havainnut tai muistaa. Opettajan näkökulmasta monia asioita on voitu opettaa tai on käytetty erilai- sia työskentelytapoja, vaikka oppilas ei niitä välttämättä raportoi. Saattaa myös olla, että hyvät lukijat ylipäänsä ymmärtävät heikko- ja lukijoita paremmin, mitä ja miten sisältöjä on käsitelty tunneil- la, ja raportoivat kokemuksiaan kyselyssä tarkemmin. Vaikka oppi- lasvastauksista ei välttämättä saadakaan todellista kuvaa siitä, mitä oppitunneilla on tehty ja mitä on tapahtunut, kertovat ne silti siitä todellisuudesta, jonka oppilas *kokee*. Kokemusten kautta muodos- tuvat oppilaan käsitys ja asenteet koulunkäyntiä ja oppiainetta se- kä yksittäistä opettajaa kohtaan.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opetuksessa olisi syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota sii- hen, miten opettaja käyttää pedagogista sisältötietoaan ja pedago- gista yleistietoaan eritasoisten oppilaiden opettamisessa. Näin jo- kainen oppilas kokisi opettajan toiminnan kannustavaksi, tasave- roiseksi ja oppilasta kuuntelevaksi.

## Lähteet

- Camp, M. D. 2011. The power of teacher-student relationships in determining student success. Dissertation. University of Missouri-Kansas City. <https://core.ac.uk/download/pdf/62770657.pdf>
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. 2008. The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. Contexts of Learning. London: Routledge.
- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. 3. painos. New York, NY: Macmillan, 392–431.
- Dörnyei, Z. 2001. Teaching and researching motivation. Essex: Pearson.
- Faust, M. 2000. Reconstructing familiar metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on literary art as experience. Research in the Teaching of English 35 (1), 9–34.
- Freiberg, H. J. 2013. Classroom management and student achievement. Teoksessa J. Hattie & E. M. Anderman (toim.) International guide to student achievement. Educational Psychology Handbook. New York, NY: Routledge, 228–230.
- Gallimore, R. & Tharp. R. 1990. Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. Teoksessa L. C. Moll (toim.) Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 175–205.
- Grossman, P. L. & Shulman, L. S. 1994. Knowing, believing, and the teaching of English. Teoksessa T. Shanahan (toim.) Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 3–22.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksen perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hattie, J. A. C. 2009. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Höglund, H. 2017. Video poetry: Negotiating literary interpretations. Students' multimodal designing in response to literature. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 141.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Julkaisut 13:2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kiili, C., Leu, D. J., Marttunen, M., Hautala, J. & Leppänen, P. H. T. 2018. Exploring early adolescents' evaluation of academic and commercial onli-

- ne resources related to health. *Reading and Writing* 31 (3), 533–557. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9797-2>
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. 2009. The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. Teoksessa T. Janik & T. Seidel (toim.) *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann, 137–160.
- Kulju, P, Kupiainen, R. & Pienimäki, M. 2020. Raportti luokanopettajien käsitteistä monilukutaidosta 2019. Helsinki: Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/123472/978-952-03-1762-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lee, J.-S. 2012. The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research* 53, 330–340. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Heinonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P & Vettenranta, J. 2019. PISA18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P, Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mostafa, T, Echazarra, A. & Guillou, H. 2018. The science of teaching science: An exploration of science teaching practices in PISA 2015. *OECD Education Working Papers* 188. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f5bd9e57-en>
- OECD. 2009. *PISA data analysis manual: SAS*. 2. painos. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264056251-en>
- OECD. 2017. *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative problem solving*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>
- OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rättyä, K. 2012. Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *SKIDI* 1 (1), 52–56.
- Rättyä, K. 2014. Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/opettajan-pedagoginen-sisaltotieto-kielitiedon-opetuksen-nakokulmasta>
- Rättyä, K. 2017. *Kielitiedon didaktiikkaa: Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 1.

- Shulman, L. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Virta, A. 2011. Ainedidaktiikan tutkimushaasteet monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Ainedidaktisia tutkimuksia 1*. Helsinki. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 11–21.
- Ülper, H. 2011. The motivational factors for reading in terms of students. *Educational Sciences: Theory & Practice* 11 (2), 954–960.





## 4. Samalla osaamisella sama arvosana? PISA-arvioinnin lukutaidon sekä suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan vastaavuus

### Johdanto

Perusopetuksen päättöarvosanat ovat nuoren tulevaisuuden kannalta merkityksellisiä, sillä pääsy toisen asteen opintoihin määräytyy pitkälti niiden perusteella. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että päättöarvosanat kuvaisivat mahdollisimman hyvin nuoren osaamista ja että opettajat antavat arvosanoja yhtäläisin perustein. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Klapp Lekholm & Cliffordson 2008, 2009) ja oppimistulosten arvioinneissa (mm. Lappalainen 2004, 2006, 2011) on tullut esille, että vaikka oppimistulosten arvioinneissa osoitettu osaaminen ja kouluarvosanat vastaavat suhteellisen hyvin toisiaan, voi samantasoisesti osaavien oppilaiden kouluarvosanoissa olla vaihtelua, ja kouluarvosanaa selittävät osaamisen lisäksi myös oppilaan taustatekijät.

Suomessa PISA-tutkimuksessa osoitetun osaamisen ja kouluarvosanojen yhteyttä on tutkittu toistaiseksi vähän. PISA-tutkimuksessa arvioidaan ”nuorten valmiuksia hyödyntää osaamistaan jatko-opinnoissa, erilaisissa työtehtävissä ja vaihtelevissa arkielämän tilanteissa” (Leino ym. 2019, 8). PISA-arviointi ei siis perustu suoraan opetussuunnitelmiin, vaan siinä arvioidaan laajemmin nuorten kykyä soveltaa tietoa erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa pääarviointialueena oli lukutaito, jota arvioitiin seuraavilla osa-alueilla: tiedonhaku, luetun ymmärtäminen ja tulkinta, luetun pohdinta ja arviointi sekä lukemisen sujuvuus (Leino ym. 2019). Perusopetuksen suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän vuosiluokkien 7–9 sisältöalueita, joihin myös päättöarviointi perustuu, taas ovat vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS 2014).

Vaikka suomalaisnuoret menestyvät edelleen erittäin hyvin PISA-arvioinnissa, on osaaminen kuitenkin heikentynyt vuoden 2006 jälkeen. Lukutaidossa heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut, kun taas erinomaisten lukijoiden osuus ei ole juuri muuttunut. Suomessa tytöt ovat menestyneet PISA-tutkimuksen lukutaidossa aina poikia paremmin. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa poikien ja tyttöjen välinen osaamisero lukutaidossa oli 52 pistettä, ja ero oli OECD-maiden suurin. Tämä ero vastaa reilun vuoden oppimäärää perusopetuksessa. (Leino ym. 2019.) Myös kouluarvosanoilla mitattuna tyttöjen ja poikien osaamisessa on todettu eroja: tyttöjen osaaminen on parempaa kuin poikien. Sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa (Hotulainen ym. 2016; Voyer & Voyer 2014) on havaittu, että sukupuolten välinen ero on suurin kielten, kuten äidinkielen, arvosanoissa.

Sukupuolen lisäksi myös oppilaan kotitaustan on todettu olevan yhteydessä osaamiseen ja arvosanoihin: osaaminen ja arvosanat ovat sitä parempia, mitä korkeampi on oppilaan vanhempien koulutustaso (esim. Harjunen & Rautopuro 2015; Hotulainen ym. 2016; Julin & Rautopuro 2016; Kalalahti 2012). PISA-tutkimuksessa oppilaan sosioekonomista taustaa mitataan ESCS-indeksil-

lä (PISA Index of Economic, Social and Cultural Status), joka kuvaa vanhempien koulutusta ja ammattia sekä perheen hyvinvointia. Sosioekonomisen taustan yhteys osaamiseen on ollut Suomessa aiemmin kansainvälisesti tarkasteltuna vähäistä, mutta tämä yhteys on voimistunut viime vuosina. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa ylimpään ja alimpaan sosioekonomiseen neljännekseen kuuluvien suomalaisoppilaiden välinen ero (70 pistettä) lukutaidossa vastasi noin kahden vuoden oppimäärää perusopetuksessa. (Leino ym. 2019.)

Kuten edellä tuli esille, perusopetuksen suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarviointi ja PISA-tutkimuksen lukutaidon arviointi mittaavat hieman eri asioita: edellinen mittaa opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamista, kun taas jälkimmäinen mittaa opetussuunnitelman tavoitteita laajemmin nuorten osaamista ja kykyä soveltaa tietoa erilaisissa tilanteissa. Tästä huolimatta on kiinnostavaa tarkastella, millainen on vuonna 2018 PISA-tutkimuksen pääarviointialueena olleen lukutaidon ja perusopetuksen päättöarvioinnin suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan vastaavuus. Tämän lisäksi tutkimme, millainen on PISA-arvioinnissa osoitetun osaamisen ja päättöarvosanan vastaavuus, kun sitä tarkastellaan sukupuolen ja vanhempien koulutustason mukaan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millä tavoin PISA-tutkimuksessa arvioitu lukutaito sekä suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosana vastaavat toisiaan?
2. Millaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä on PISA-tutkimuksessa arvioidun lukutaidon sekä suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosanan vastaavuudessa?
3. Millaisia eroja PISA-tutkimuksessa arvioidun lukutaidon sekä suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosanan vastaavuudessa on vanhempien koulutustason mukaan?

## Oppimistulosten arviointien ja kouluarvosanojen vastaavuus

Suomessa tehdään perusopetuksen päättövaiheessa sekä kansallisia että kansainvälisiä oppimistulosten arviointeja, jotka ovat otantaperusteisia. Kansallisten arviointien tarkoituksena on ollut perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen seuraaminen (Jakku-Sihvonen 2013), kun taas kansainvälinen PISA-tutkimus ei perustu suoraan opetussuunnitelmiin. PISA-tutkimuksessa osaamisen arviointi kohdistuu erityisesti siihen, miten ”nuoret osaavat etsiä, arvioida ja soveltaa tietoa arkielämän sekä tulevaisuuden tarpeista nousevien tehtävien ja ongelmien ratkaisemiseksi” (Leino ym. 2019, 8). Siinä yksittäisten oppilaiden pistemäärät eivät ole täsmällisiä eivätkä sellaisenaan vertailukelpoisia, sillä tutkimuksen tarkoitus on arvioida kansallista osaamisjakaamaa (Nissinen, Rautopuro & Puhakka 2018).

Kouluarvosanat taas kuvaavat sitä, miten oppilas on saavuttanut opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet ja millaista on hänen koulutyöskentelynsä. Kouluarvosanat eivät perustu standardoituihin testeihin, vaan niistä päättävät oppiaineen opettajat (Perusopetusasetus 1998). Myöskään oppilaan päättöarvosana ei perustu standardoituihin testeihin eikä sitä muodosteta suoraan oppilaan aiempien kurssi-, jakso- tai lukuvuositodistusten arvosanoista lasketun keskiarvon perusteella. Sen sijaan päättöarvioinnissa oppilaan osaamista arvioidaan suhteessa oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin. Päättöarvioinnissa oppilasta arvioidaan sen osaamisen perusteella, jota hän on osoittanut vuosiluokilla 7–9. (Opetushallitus 2020.)

Suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarviointi perustuu opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin oppimäärän tavoitteisiin: vuorovaikutustilanteissa toimimiseen, tekstien tulkitsemiseen, tekstien tuottamiseen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen. Vuorovaikutustilanteissa toimimisen arviointi kohdistuu muun muassa oppilaan ryhmäviestinnän ja esiintymisen taitoihin sekä vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Tekstien tulkitsemista taas arvioidaan muun muassa oppilaan kykynä valita, käyt-

tää, ymmärtää ja tulkita erilaisia tekstejä sekä hankkia tietoa ja arvioida lähteiden luotettavuutta. Tekstien tuottamisen arvioinnissa painotetaan oppilaan kykyä tuottaa monimuotoisia tekstejä sekä hallita erilaisia tekstilajeja ja tekstin tuottamisen prosesseja, kun taas kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisessä arviointi kohdistuu kielitietoisuuden kehittymiseen, kirjallisuuden tuntemukseen ja lukuharrastukseen sekä kielen merkityksen ja aseman hahmottamiseen. (POPS 2014.) Edellä kuvatuista tavoitteista tekstien tulkitseminen on lähimpänä sitä, mihin PISA-tutkimuksen lukutaidon arviointi kohdistuu. PISA-tutkimuksessa lukutaito määritellään tekstien ymmärtämiseksi, käytöksi, arvioinniksi ja reflektoinniksi, ja lukutaitoa arvioidaan erityisesti siitä näkökulmasta, miten nuoret osaavat hyödyntää tekstejä erilaisissa lukemistilanteissa. Lukutaidossa arvioitavia osa-alueita ovat tiedonhaku, luetun ymmärtäminen ja tulkinta, luetun pohdinta ja arviointi sekä lukemisen sujuvuus. (Leino ym. 2019.)

Kouluarvosanat ja PISA-arviointi eivät siis mittaa täsmälleen samaa asiaa, mikä saattaa olla yksi syy siihen, miksi niiden vastaavuudesta ei ole Suomessa paljon tutkimusta. PISA-tutkimuksessa osoitetun osaamisen ja arvosanojen vastaavuudesta on tehty jonkin verran kansainvälistä tutkimusta. Esimerkiksi Fischbach, Keller, Preckel ja Brunner (2013) ovat tutkineet Luxemburgin PISA 2006 -aineiston avulla, miten kouluarvosanat ja PISA-arvioinnissa osoitettu osaaminen eri arviointialueilla eli lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä vastaavat toisiaan. Heidän tutkimuksensa mukaan osaaminen PISA-arvioinnissa ennusti sekä arviointialuetta vastaavia kouluarvosanoja, esimerkiksi lukutaito äidinkielen arvosanaa, että muita kouluarvosanoja, esimerkiksi lukutaito matematiikan arvosanaa. Tutkimuksen mukaan PISA-arvioinnin lukutaidon ja äidinkielen arvosanojen korrelaatio 9. luokalla oli noin 0,40 (Fischbach ym. 2013). Harju-Luukkainen, Vetenranta, Ouakrim-Soivio ja Bernelius (2016) ovat tutkineet Suomen vuoden 2009 PISA-aineistosta alueellisia eroja lukutaidon ja äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanojen vastaavuudessa. Heidän tutkimuksensa mukaan PISA-arvioinnin lukutaito ja oppilaan itsensä ilmoittama äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana vastasivat

suhteellisen hyvin toisiaan, mutta vastaavuudessa oli alueellisia eroja. Suuressa osassa maata oppilaiden arvosanat olivat heikompia kuin olisi voitu PISA-osaamisen perusteella olettaa, mutta oli myös alueita, joissa arvosanat olivat oppilaiden PISA-osaamiseen nähden odotettua parempia (Harju-Luukkainen ym. 2016). Muutoin Suomessa on tutkittu PISA-arvioinnissa osoitetun osaamisen ja kouluarvosanojen vastaavuutta hyvin vähän.

Kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa oppilaan itsensä ilmoittamien kouluarvosanojen ja arvioinneissa osoitetun osaamisen yhteyttä on tutkittu jonkin verran. Kansallisten oppimistulosten arviointien (esim. Julin & Rautopuro 2016; Lappalainen 2004; Mattila & Rautopuro 2013) mukaan samalla osaamisella oppilaiden kouluarvosanoissa on voinut olla jopa kahden kouluarvosanan eroja. Eroja on havaittu erityisesti koulujen välillä mutta myös koulujen sisällä. Kouluarvosanojen ja oppimistulosten välillä vallitseva epäsuhta havaittiin kansallisissa arvioinneissa jo varhain. Vuoden 2003 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa (Lappalainen 2004) oppimistulosten arvioinnin tuloksen ja kouluarvosanan välinen korrelaatio oli varsin kohtuullinen ( $r = 0,75$ ; selityaste 56 %). Samantasoisella osaamisella arvosanoissa oli kuitenkin suurta vaihtelua, sillä arviointikokeessa hyvin menestyneiden oppilaiden kouluarvosanat vaihtelivat välillä 6–10 ja heikosti menestyneiden oppilaiden taas välillä 4–8.

Sama on havaittu myös myöhemmissä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinneissa: arvioinneissa osoitetun osaamisen ja kouluarvosanojen välinen korrelaatio on suhteellisen korkea ja looginen, mutta eri kouluarvosanoja saaneiden oppilaiden tuloksissa on suurta vaihtelua (Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2004, 2006, 2011). Esimerkiksi vuoden 2014 äidinkielen ja kirjallisuuden kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa (Harjunen & Rautopuro 2015) kouluarvosanojen ja arvioinnissa osoitetun osaamisen välinen korrelaatiokerroin oli 0,67 (selityaste 45 %). Kansallisissa arvioinneissa on tullut myös esille, että kouluarvosanoja annetaan varsin keskitetysti siten, että suurin osa (75–85 %) oppilaista saa kouluarvosanan 7, 8 tai 9 (esim. Harjunen & Rautopuro 2015). Kouluarvosanoja ei kuitenkaan anneta oppilaille

yhtäläisin perustein, ja koulujen arviointikulttuurissa näyttäisi olevan eroja. Osaamiseltaan samantasoisten oppilaiden kouluarvosanojen on todettu olevan erilaisia eri kouluissa (Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2004, 2006, 2011). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointien lisäksi samansuuntaisia tuloksia on havaittu esimerkiksi matematiikan (Julin & Rautopuro 2016; Mattila & Rautopuro 2013), historian ja yhteiskuntaopin (Ouakrim-Soivio 2013), terveystiedon (Summanen 2014) ja vieraiden kielten (Hildén & Rautopuro 2014, 2017) oppimistulosten arvioinneissa.

## **Oppilaan taustatekijät sekä arvioinneissa osoitetun osaamisen ja kouluarvosanojen vastaavuus**

Tutkimuksissa on havaittu, että oppilaan taustatekijöillä on merkitystä sille, miten arvioinneissa osoitettu osaaminen ja kouluarvosanat vastaavat toisiaan. Esimerkiksi Klapp Lekholm ja Cliffordson (2008, 2009) ovat tutkineet kansallisten oppimistulosten arviointien ja kouluarvosanojen välistä yhteyttä Ruotsissa. Heidän tutkimuksensa ovat osoittaneet, että vaikka oppimistulokset selittävätkin suurimman osan oppilaiden kouluarvosanojen vaihtelusta, ovat myös oppilaan taustatekijät, kuten oppilaiden uskomukset omasta osaamisestaan ja motivaatio, oppilaan sukupuoli sekä vanhempien koulutus, yhteydessä arvosanoihin. Klapp Lekholmin ja Cliffordsonin (2009) tutkimuksen mukaan osaamiseensa nähden tytöt saivat etenkin kielissä (äidinkielessä ja englannissa) parempia arvosanoja kuin pojat. Toisessa tutkimuksessaan Klapp Lekholm ja Cliffordson (2008) taas osoittivat, että matalasti koulutettujen vanhempien lapset saivat osaamiseensa nähden hieman parempia arvosanoja kuin muut.

PISA-aineiston avulla osaamisen ja arvosanojen vastaavuutta oppilaiden taustatekijöiden mukaan ovat tutkineet esimerkiksi Matějů ja Smith (2015). He käyttivät tutkimuksessaan Tšekin



vuoden 2003 PISA-aineistoa ja tutkivat PISA-arvioinnin lukutaidon yhteyttä äidinkielen arvosanaan ja PISA-arvioinnin matematiikan osaamisen yhteyttä matematiikan arvosanaan. Heidän tutkimuksessaan oppilaan arvosana oli oppilaan oma arvio siitä, minkä arvosanan hän tyypillisesti sai kyseisissä oppiaineissa. Tutkimuksen tulosten mukaan tytöt saivat molemmissa oppiaineissa parempia arvosanoja kuin pojat, vaikka osaaminen PISA-arvioinnissa oli otettu huomioon. Esimerkiksi PISAn lukutaidon arvioinnissa parhaaseen neljännekseen kuuluvista pojista 10 prosenttia sai huippuarvosanan äidinkielessä, kun tytöillä vastaava osuus oli 29 prosenttia (Matějů & Smith 2015).

Myös Suomessa kansallisissa arvioinneissa on havaittu oppilaan sukupuolen olevan yhteydessä osaamisen ja arvosanojen vastaavuuteen. Vuoden 2014 kansallisessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa (Harjunen & Rautopuro 2015) kouluarvosanojen yhteyttä oppimistuloksiin ja sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin arvioinnin osa-alueittain. Kouluarvosanan ja kirjoittamisen arviointikokeen tuloksen välinen korrelaatiokerroin oli tytöillä 0,64 (selitysaste 41 %) ja pojilla 0,58 (selitysaste 34 %). Kielementuntemuksen arviointikokeen ja kouluarvosanan välinen korrelaatiokerroin oli tytöillä 0,66 (selitysaste 44 %) ja pojilla 0,60 (selitysaste 36 %). Kun oppimistuloksia tarkasteltiin arvosanoittain, niin samalla arvosanalla tytöt saavuttivat parempia oppimistuloksia kuin pojat. Lisäksi kansallisissa arvioinneissa äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanan ja osoitetun osaamisen välisen yhteyden on todettu olevan erilainen sukupuolen ja toisen asteen suunnitellun koulutusvalinnan mukaan. Esimerkiksi tytöt, jotka suuntautuivat lukioon, osoittivat arvosanalla kahdeksan selvästi parempaa osaamista arviointikokeessa kuin saman arvosanan saaneet ammatillisiin opintoihin suuntautuvat pojat (Lappalainen 2004).

Myös muiden oppiaineiden kansalliset arvoinnit Suomessa ovat osoittaneet, että oppilaan taustatekijät ovat yhteydessä siihen, miten osaaminen ja kouluarvosanat vastaavat toisiaan. Esimerkiksi arvosanaan kahdeksan pojilta vaadittiin parempaa osaamista matematiikassa (Mattila & Rautopuro 2013) ja parempaa kirjoittamistaitoa A-englannissa (Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014) kuin ty-

toiltä. Terveystiedossa taas tytöiltä vaadittiin arvosanaan kahdeksan enemmän osaamista kuin pojilta (Summanen 2014). Vanhempien koulutus oli osaamisen ja arvosanan vastaavuuteen yhteydessä siten, että arvosanaan kahdeksan kahden ylioppilasvanhemman lapsilta vaadittiin parempaa osaamista matematiikassa ja parempaa puhumisen ja kirjoittamisen taitoa A-englannissa (Härmälä ym. 2014) verrattuna muihin oppilaisiin.

## Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa käytämme PISA 2018 -aineistoa, johon on yhdistetty yhteisvalintarekisteristä tiedot oppilaiden perusopetuksen päättöarvioinnin arvosanoista. Artikkelissa tarkastelemme oppilaita, joilla oli perusopetuksen päättötodistuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana suomen kielen ja kirjallisuuden pakollisesta oppimäärästä. Tarkastelun ulkopuolelle jätettiin siis PISA 2018 -tutkimuksesta oppilaat, joiden äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana perustui ruotsin kieli ja kirjallisuus- tai suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintoihin. Lisäksi aineistosta poistettiin oppilaat, joilla oli vähintään yhden oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty tai joiden opetus oli järjestetty toiminta-alueittain. Lopullisessa aineistossa oli kaikkiaan 4 206 oppilasta, joista tyttöjä oli 2 144 ja poikia 2 062.

Sukupuolen lisäksi tutkimuksessa käytettiin taustamuuttujana oppilaan vanhempien korkeinta koulutustasoa (HISCED-muuttuja). Muuttuja kuvaa korkeammin koulutetun vanhemman koulutustasoa. Koulutustaso perustuu kansainväliseen ISCED-luokitukseen. Alkuperäisessä HISCED-muuttujassa oli kuusi luokkaa: 1) alempi perusaste, 2) ylempi perusaste, 3) lukio ja toisen asteen ammatillinen koulutus, 4) erikoisammattitutkinnot, 5) ammatillisen opistoasteen tutkinnot ja 6) ammattikorkeakoulu- ja yliopistotutkinnot. Tässä tutkimuksessa vanhempien korkein koulutustaso -muuttuja on uudelleenluokiteltu kolmeen luokkaan: 1) keskiaste tai alempi (vanhemmilla enintään erikoisammattitutkinto,  $n = 772$ ), 2) opistoaste ( $n = 725$ ) ja 3) korkeakoulu (vanhemmilla am-

mattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinto,  $n = 2\ 644$ ). Tieto vanhempien koulutustasosta puuttui 65:ltä aineistossa olevalta oppilaalta.

Suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanjakaumia on tarkasteltu lukutaidon tasojen mukaan. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa lukutaidon tasoja oli kahdeksan, ja ne määriteltiin suorituspistemäärien perusteella (ks. Leino ym. 2019). Taso 6 kuvaa huipululukutaitoa, ja tasoa 2 taas voidaan pitää vähimmäistasona, joka oppilaan tulisi saavuttaa pärjätäkseen yhteiskunnassa (Leino ym. 2019). Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa lukutaidon suoritustaso 1 oli jaettu kolmeen eri tasoon, jotka tässä tutkimuksessa on yhdistetty samaan luokkaan. Taso 1 a kuvaa heikkoa lukutaitoa ja tasot 1 b ja 1 c erittäin heikkoa lukutaitoa. Tämän tutkimuksen oppilaista seitsemän prosenttia oli tasolla 1 a, kaksi prosenttia tasolla 1 b ja yksi prosentti tasolla 1 c. Taulukossa 1 on kuvattu oppilaiden osuudet lukutaidon eri suoritustasoilla ja arvosanjakaumat koko aineistossa sekä erikseen sukupuolen ja vanhempien korkeimman koulutustason mukaan.

Jakaumatarkastelujen lisäksi tutkimuksessa on analysoitu lukutaidon ja suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan välisiä korrelaatioita koko aineistossa sekä erikseen sukupuolen ja vanhempien koulutustason mukaan. Analyyseissa on käytetty oppilaan latenttia osaamista arvioivia 10 PV-arvoa (*plausible value*) sekä oppilaspainoa ja replikaattipainoja. Painojen käyttö korjaa otanta-asetelman ja otokseen valikoituneiden oppilaiden aiheuttaman otantaharhan (Nissinen ym. 2018).

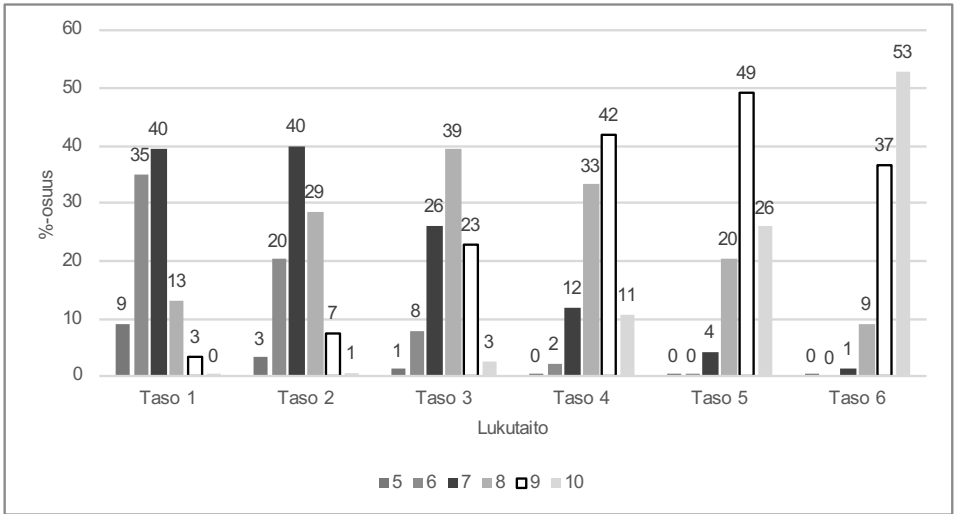
## Tulokset

PISA-arvioinnissa osoitetun lukutaidon sekä suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan välinen korrelaatio oli 0,63 eli yhteys PISA-arvioinnissa osoitetun osaamisen ja päättöarvosanan välillä on kohtalainen. Myös arvosanjakaumien tarkastelu lukutaidon suoritustasojen mukaan osoitti, että suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanat ja lukutaidon taso vastaavat suhteellisen hyvin toisiaan. Samalla lukutaidon tasolla olevien oppilaiden arvosanoissa oli kui-

**Taulukko 1.** Oppilaiden osuudet lukutaidon eri suoritustasoilla ja suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanjakaumat koko aineistossa sekä sukupuolen ja vanhempien korkeimman koulutustason mukaan

	Kaikki (n = 4 206) %	Työt (n = 2 144) %	Pojat (n = 2 062) %	Vanhempien korkein koulutustaso		
				Keskias- te tai alempi (n = 772) %	Opistoaste (n = 725) %	Korkeakoulu (n = 2 644) %
Lukutaidon taso						
Taso 1	9	4	15	13	9	8
Taso 2	17	13	22	22	22	14
Taso 3	29	29	29	32	29	28
Taso 4	28	33	24	24	27	30
Taso 5	14	18	9	8	12	16
Taso 6	3	4	1	1	2	4
Suomen kielen ja kirjallisuuden arvosana						
5	2	0	3	3	2	1
6	10	3	17	16	12	7
7	22	13	31	28	22	20
8	30	29	31	28	32	30
9	28	40	16	20	24	31
10	9	15	2	4	7	11

tenkin jonkin verran vaihtelua. Kuviossa 1 on esitetty suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanjakaumat lukutaidon eri suoritustasoilla. PISA-arvioinnissa heikkoa tai välttävää lukutaitoa (suoritustasot 1 ja 2) osoittaneilla oppilailla yleisin arvosana oli 7, mikä tarkoittaa, että päättöarvioinnissa he osoittivat tyydyttävää osaamista. Molemmilla näistä tasoista 40 prosenttia oppilaista sai arvosanan 7. Tasoilla 1 ja 2 oli myös oppilaita, jotka saivat tätä paremman arvosanan. Vaikka siis PISA-arvioinnissa nämä oppilaat osoittivat heikkoa tai välttävää lukutaitoa, sai osa heistä suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvosanaksi hyvän (8), kiitettävän (9) tai



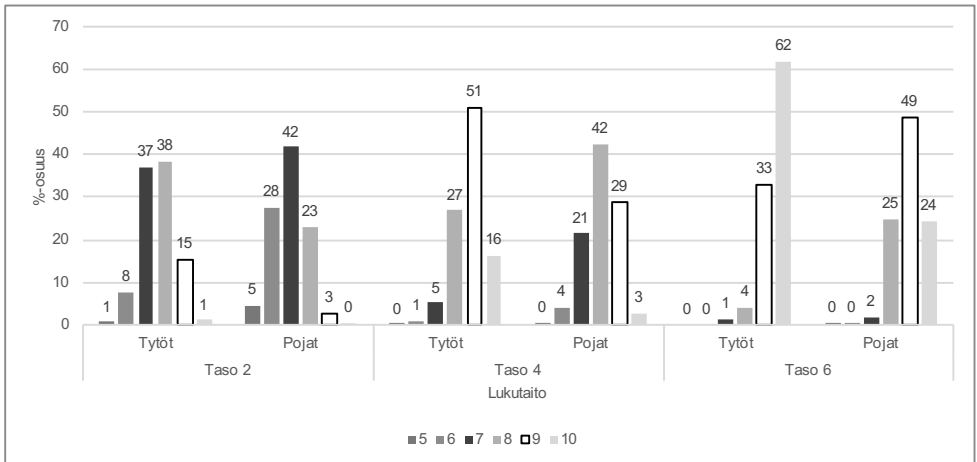
**Kuvio 1.** Suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanjakaumat lukutaidon eri suoritustasoilla

jopa erinomaisen (10) arvosanan. Päätösarvioinnissa näiden oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanat ovat siis parempia kuin voisi olettaa heidän PISA-arvioinnissa osoittamansa lukutaidon perusteella. Tätä kuitenkin selittänee se, että PISA-arviointi ja perusopetuksen päätösarviointi mittaavat hieman eri asioita ja että päätösarviointi kuvaa oppilaan osaamista ja koulutyöskentelyä yksittäistä testitilannetta laajemmin.

PISA-arvioinnissa tyydyttävää osaamista (taso 3) osoittaneilla oppilailla yleisin suomen kielen ja kirjallisuuden arvosana oli 8, jonka sai 39 prosenttia tason 3 oppilaista. Päätösarvioinnissa he siis osoittivat hyvää osaamista. Tätä paremman arvosanan sai 26 prosenttia tason 3 oppilaista. PISA-arvioinnissa hyvää (taso 4) tai erinomaista (taso 5) osaamista osoittaneilla oppilailla yleisin arvosana suomen kielessä ja kirjallisuudessa oli sen sijaan 9, eli he osoittivat päätösarvioinnissa kiitettävää osaamista. Tason 4 oppilaista tämän arvosanan sai 42 prosenttia ja tason 5 oppilaista 49 prosenttia. Huippulukijoista eli suoritustasolle 6 sijoittuneista oppilaista taas suurin osa (53 %) osoitti myös suomen kielen ja kirjallisuuden

päätösarvioinnissa erinomaista osaamista (arvosana 10). PISA-arvioinnissa lukutaidon ylimmät suoritustasot (5 tai 6) saavuttaneet oppilaat eivät saaneet päätösarvioinnissa lainkaan heikoimpia arvosanoja eli arvosanoja 5 tai 6, ja suurimmalla osalla näistä oppilaista päätösarvioinnissa suomen kielen ja kirjallisuuden arvosana oli vähintään kiitettävä (9). PISA-tutkimuksen lukutaidon arvioinnissa parhaimmin menestyneillä oppilailla osaaminen ja päätösarvioinnin arvosanat vastaavat siis hyvin toisiaan.

PISA-arvioinnin lukutaidon ja suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan välisessä korrelaatiossa ei ollut eroa tyttöjen ja poikien välillä. Tyttöillä korrelaatio oli 0,58 ja pojilla 0,59. Näin tarkasteltuna osaamisen ja arvosanan yhteys ei siis näyttäisi eroavan sukupuolen mukaan. Sen sijaan tarkasteltaessa arvosanajakaumia suoritustasoittain sukupuolten välillä tulee esille eroja: tytöillä ja pojilla arvosanat jakautuvat hieman eri tavoin riippumatta lukutaidon tasosta. Tyttöjen ja poikien suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanajakaumat lukutaidon suoritustasoilla 2, 4 ja 6 on kuvattu kuviossa 2. Tytöt saivat kaikilla lukutaidon tasoilla parempia arvosanoja kuin pojat.

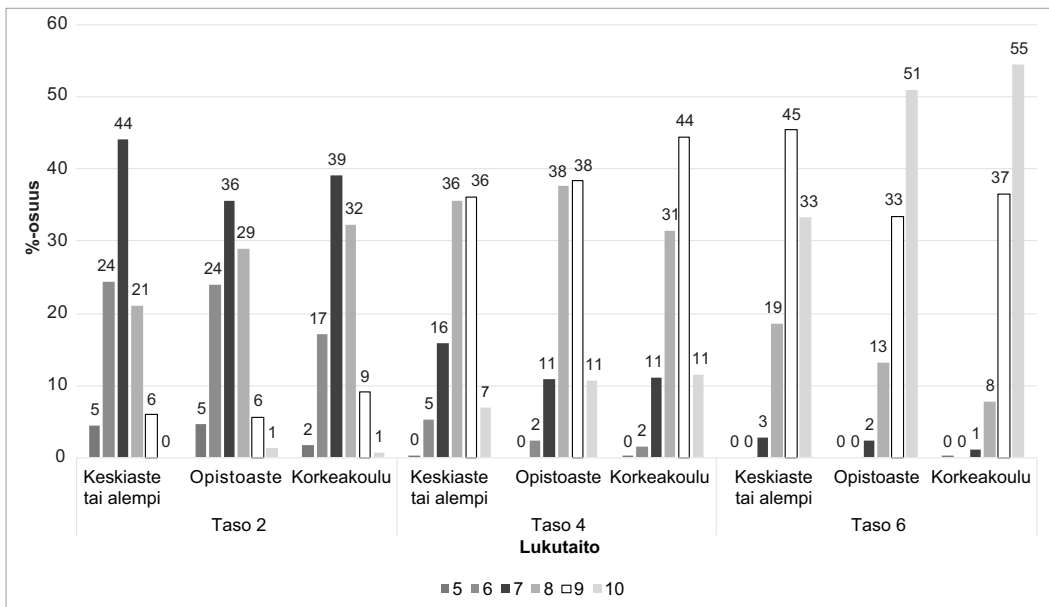


**Kuvio 2.** Tyttöjen ja poikien suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanajakaumat lukutaidon tasoilla 2, 4 ja 6

Päättöarvioinnissa arvosanan 10 suomen kielessä ja kirjallisuudessa sai 62 prosenttia PISA-arvioinnissa parhaan suoritustason (taso 6) saavuttaneista tytöistä mutta vain 24 prosenttia vastaavan suoritustason saavuttaneista pojista, joilla yleisin arvosana oli 9. PISA-arvioinnissa välttävää lukutaitoa osoittaneista oppilaista (taso 2) sen sijaan tytöillä yleisimmät arvosanat olivat 8 ja 7, kun taas välttävää lukutaitoa osoittaneilla pojilla ne olivat 7 ja 6 (ks. kuvio 2). Hyvää lukutaitoa (taso 4) PISA-arvioinnissa osoittaneilla tytöillä yleisin arvosana oli 9, jonka saavutti 51 prosenttia tasolla 4 olevista tytöistä. Vastaavasti hyvää lukutaitoa osoittaneista pojista arvosanan 9 saavutti vain 29 prosenttia, ja heillä yleisin arvosana oli 8. Erot ovat samansuuntaisia myös muilla suoritustasoilla. Kuten aiemmin on tullut esille, PISA-arviointi ja päättöarvosana mittaavat eri asioita. Tämä saattaa selittää myös tyttöjen ja poikien erilaisia arvosanajakaumia, sillä tyttöjen on todettu menestyvän kouluarvosanoilla mitattuna paremmin kuin poikien (Voyer & Voyer 2014).

PISA-arvioinnin lukutaidon ja suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan välisessä korrelaatiossa ei ollut havaittavissa eroa vanhempien koulutustason mukaan. Korkeakoulutettujen vanhempien lapsilla lukutaidon ja päättöarvosanan välinen korrelaatio oli 0,62, opistoasteen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsilla 0,61 ja enintään keskiasteen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsilla 0,60. Samoin kuin sukupuolen mukaan myös vanhempien koulutustason mukaan pieniä eroja oli kuitenkin havaittavissa, kun suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanajakaumia tarkasteltiin PISA-arvioinnin lukutaidon eri suoritustasoilla. Erot vanhempien koulutustason mukaan eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä 95 prosentin luottamusvälejä tarkasteltaessa.

Kuviossa 3 on esitetty suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanajakaumat lukutaidon tasoilla 2, 4 ja 6 vanhempien koulutustason mukaan. Niiden oppilaiden, joiden vanhempien korkein koulutustaso oli korkeakoulututkinto, suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanat olivat kaikilla lukutaidon tasoilla hieman parempia kuin muiden oppilaiden. Esimerkiksi niistä korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien lapsista, jotka PISA-arvioinnissa osoitti-



**Kuvio 3.** Suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanjakaumat vanhempien korkeimman koulutustason mukaan lukutaidon tasoilla 2, 4 ja 6

vat välttävää lukutaitoa (taso 2), 2 prosenttia osoitti suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvioinnissa välttävää osaamista (arvosana 5) ja 17 prosenttia kohtalaista osaamista (arvosana 6). Muilla oppilailta vastaavat osuudet olivat 5 ja 24 prosenttia. PISA-arvioinnin lukutaidossa huippuosaamista osoittaneilla oppilailta (taso 6) vanhempien koulutustason mukaiset erot tulivat selvimmiksi päätöarvioinnissa erinomaista osaamista (arvosana 10) osoittaneiden oppilaiden osuuksissa. Niistä huippulukijoista, joiden vanhempien korkein koulutustaso oli korkeakoulututkinto, tämä osuus oli 55 prosenttia. Opistoasteen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsilla vastaava osuus oli 51 prosenttia ja keskiasteen tai alemman tutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsilla 33 prosenttia.



## Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet PISA-tutkimuksen lukutaidon ja perusopetuksen päättöarvioinnin suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan vastaavuutta. Vaikka PISA-arviointi ei perustu suoraan opetussuunnitelmiin, oli lukutaidon ja päättöarvosanan välinen korrelaatio suhteellisen korkea ja esimerkiksi korkeampi kuin mitä Fischbach ym. (2013) ovat osoittaneet omassa tutkimuksessaan Luxemburgin PISA-aineiston avulla. Tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että vaikka suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan ja lukutaidon yhteys on melko voimakas, on samalla osaamistasolla olevien oppilaiden arvosanoissa jonkin verran vaihtelua. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien kansallisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointien kanssa (Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2004, 2006, 2011), vaikka kansallisissa arvioinneissa arvosanan ja osaamisen välinen korrelaatio on ollutkin hieman suurempi kuin tässä tutkimuksessa. Tätä voi selittää kuitenkin se, että kansalliset oppimistulosten arvioinnit ovat opetussuunnitelmaperusteisia ja niissä mitataan oppilaiden osaamista kirjoittamisessa ja kielentuntemuksessa, kun taas PISA-tutkimuksessa arvioidaan lukutaitoa eikä se perustu suoraan opetussuunnitelmiin. Lisäksi kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa on käytetty oppilaiden itsensä raportoimia arvosanoja, jotka eivät välttämättä ole lopullisia päättötodistuksen arvosanoja. Tässä tutkimuksessa taas tieto oppilaan suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanasta on peräisin yhteisvalintarekisteristä, joten arvosanat ovat toteutuneita päättötodistuksen arvosanoja.

Aiemmat tutkimukset ja arvioinnit ovat osoittaneet, että korkeakoulutettujen vanhempien lasten ja tyttöjen kouluarvosanat ja osaaminen ovat parempia kuin muiden (esim. Harjunen & Rautopuro 2015; Hotulainen ym. 2016; Julin & Rautopuro 2016; Kalahti 2012; Leino ym. 2019; Voyer & Voyer 2014). Tarkasteltaessa osaamisen ja arvosanojen vastaavuutta vanhempien koulutustason mukaan tämän tutkimuksen tulokset poikkeavat aiemmista tutkimustuloksista. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Klapp Lekholm & Cliffordson 2008) ja kansallisissa arvioinneissa (mm. Härmälä

ym. 2014; Mattila & Rautopuro 2013) on osoitettu, että korkeammin koulutettujen vanhempien lapset saavat osaamiseensa nähden heikompia arvosanoja kuin muut. Tämän tutkimuksen mukaan taas osaamisen ja arvosanojen vastaavuudessa ei ollut merkitseviä eroja vanhempien koulutustason mukaan, vaikka enintään keskiasteen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lasten arvosanat näyttivätkin olevan kaikilla osaamistasoilla hieman heikompia kuin muiden.

Sen sijaan tyttöjen ja poikien väliset erot osaamisen ja arvosanojen vastaavuudessa olivat odotetun kaltaisia. Tutkimus osoitti, että tyttöjen paremmat suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanat eivät selity yksistään heidän paremmalla lukutaidolla, sillä heidän arvosanansa olivat parempia kuin poikien myös samalla lukutaidon tasolla. Tulokset vastaavat Matějůn ja Smithin (2015) Tšekin PISA-aineistosta saamia tutkimustuloksia, joiden mukaan tyttöjen arvosanat ovat parempia kuin poikien silloinkin, kun osaaminen PISA-arvioinnissa on otettu huomioon. Myös Klapp Lekholm ja Cliffordson (2009) ovat havainneet tutkimuksessaan, että osaamiseen nähden tyttöjen arvosanat ovat parempia kuin poikien. Kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa taas on tullut esille, että tytöillä arvioinnissa osoitettu osaaminen ja kouluarvosanat vastaavat paremmin toisiaan kuin pojilla (Lappalainen 2004).

Vaikka tyttöjen parempi koulumenestys arvosanoilla mitattuna ei ole kansainvälisesti tarkasteltuna mikään uusi ilmiö (Voyer & Voyer 2014) ja myös Suomessa kansalliset arvioinnit ovat osoittaneet saman ilmiön, nostaa tämä tulos jälleen esille kysymyksen tasa-arvon toteutumisesta oppilaiden arvioinnissa. Koska päättöarvosanoilla on suuri merkitys nuoren hakiessa toisen asteen opintoihin, yhdenvertaisuus peruskoulun päättöarvioinnissa on tärkeää. Opetushallitus (2020) on äskettäin tarkentanut perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereitä, ja uudet kriteerit otettiin käyttöön syksyllä 2021. Jatkossa olisikin tärkeä tutkia, millä tavoin nämä uudet kriteerit toimivat käytännössä.

Vaikka tämä tutkimus osoitti eroja PISA-arvioinnissa osoitetun osaamisen ja päättöarvosanojen vastaavuudessa, eivät nämä erot kuitenkaan välttämättä tarkoita, että oppilaita arvioitaisiin kouluissa erilaisin perustein. On huomattava, että PISA-arviointi ja koulu-

arvosanat eivät mittaa samaa asiaa. PISA-arvioinnissa keskitytään lukutaidon arviointiin, joka vastaa perusopetuksen suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitteista lähinnä tekstin tulkitsemista, kun taas suomen kielen ja kirjallisuuden päättöarvioinnissa arvioidaan tekstien tulkitsemisen lisäksi muun muassa vuorovaikutustilanteissa toimimista ja tekstien tuottamista. Päättöarvosanat myös kuvaavat oppilaan osaamista pidemmällä aikavälillä, niihin vaikuttaa osaamisen lisäksi koulutyöskentely, eivätkä ne perustu standardoituihin testeihin (Opetushallitus 2020). Klapp Lekholmin ja Cliffordsonin (2009) tutkimuksessa on tullut esille, että muun muassa oppilaiden motivaatio ja uskomukset omasta osaamisestaan ovat yhteydessä arvosanoihin. Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia tarkemmin, millä tavoin osaamisen lisäksi muun muassa oppilaan asenteisiin ja opiskelutapoihin liittyvät tekijät ovat yhteydessä päättöarvosanoihin ja miten nämä tekijät selittävät eroja arvosanoissa esimerkiksi tyttöjen ja poikien välillä.

Tutkimuksen rajoituksena on, että PISA-tutkimus keskittyy kansallisen osaamisjakauman arviointiin eikä yksittäisen oppilaan pistemäärää voida täsmällisesti arvioida (Nissinen ym. 2018). Tämän vuoksi tämän aineiston perusteella ei voida myöskään tehdä tulkintoja osaamisen ja arvosanojen vastaavuudesta tai sitä selittävistä tekijöistä yksilötasolla. Lisäksi tässä tutkimuksessa PISA-aineistoon on yhdistetty päättöarvosanat yhteisvalintarekisteristä. Yhdistettäessä PISA-aineistoon jälkikäteen tietoja, joita ei ole käytetty PISA-tutkimuksen osaamisjakauman estimoinnissa, sisältyy tuloksiin epävarmuutta ja niihin on suhtauduttava varauksella (Rutkowski, Gonzalez, Joncas & von Davier 2010). PISA-tutkimuksen tarkoituksena on arvioida nuorten osaamista perusopetuksen päättövaiheessa ja valmiuksia siirtyä perusopetuksen jälkeisiin opintoihin ja työelämään. Suomessa on kuitenkin tutkittu toistaiseksi hyvin vähän sitä, miten hyvin osaaminen PISA-tutkimuksessa ennustaa koulumenestystä perusopetuksessa tai perusopetuksen jälkeisissä opinnoissa. Edellä kuvatuista rajoituksista huolimatta tämä tutkimus siis tarjoaa kiinnostavaa ja uutta tietoa PISA-arvioinnin ja koulumenestyksen yhteydestä.

## Lähteet

- Fischbach, A., Keller, U., Preckel, F. & Brunner, M. 2013. PISA proficiency scores predict educational outcomes. *Learning and Individual Differences* 24, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.012>
- Harju-Luukkainen, H., Vettenranta, J., Ouakrim-Soivio, N. & Bernelius, V. 2016. Differences between students' PISA reading literacy scores and grading for mother tongue and literature at school: A geostatistical analysis of the Finnish PISA 2009 data. *Education Inquiry* 7 (4), 463–479. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.29413>
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielenkäytöstä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielenkäyttö ja kirjoittaminen. *Julkaisut* 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. *Julkaisut* 2104:1. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus & Opetushallitus.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2017. On equal footing? Comparing school grades and national evaluation results in Finland. Teoksessa N. Pyyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: Diversities in school and education*. Ainedidaktisia tutkimuksia 13. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 242–259.
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., Kupiainen, S., Lindfors, P., Minkkinen, J., Pere, L., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Wallenius, T. 2016. Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 398.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. *Julkaisut* 2014:2. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Julin, S. & Rautopuro, J. 2016. Läsytkä tekijänsä neuvovat: Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015. *Julkaisut* 20:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kalalahti, M. 2012. Perhetaustan vaikutus tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin. *Kasvatus* 43 (4), 375–390.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. 2008. Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: Effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation* 14 (2), 181–199. <https://doi.org/10.1080/13803610801956663>
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. 2009. Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation* 15 (1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13803610802470425>

- Lappalainen, H.-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni: Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2006. Ei taito taakkana ole: Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Matějů, P. & Smith, M. L. 2015. Are boys that bad? Gender gaps in measured skills, grades and aspirations in Czech elementary schools. *British Journal of Sociology of Education* 36 (6), 871–895. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.874278>
- Mattila, L. & Rautopuro, J. 2013. Koulukohtaisia tuloksia. Teoksessa J. Rautopuro (toim.) Hyödyllinen pakkolasku: Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 55–64.
- Nissinen, K., Rautopuro, J. & Puhakka, E. 2018. PISA-tutkimuksen metodologiasta. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.) PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Helsinki: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 345–378.
- Opetushallitus. 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Helsinki: Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 1998. 852/20.11.1998.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M. & von Davier, M. 2010. International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher* 39 (2), 142–151. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363170>
- Summanen, A.-M. 2014. Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Voyer, D. & Voyer, S. D. 2014. Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 140 (4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>