Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen ja oppimistulosten arviointia.

Kirjoittajat käsittelevät muun muassa näkökulmia:

- Millaista osaamista englannin opetuksessa on tavoiteltu eri vuosikymmeninä ja miten osaamista on arvioitu?
- Mitä etuja ja haasteita taitotasonkuvainten käyttöön kieltävän arviointiin liittyy ja miten taitotasonasteikkoja on käytetty meillä ja muualla?
- Miten suullista kielitaitoaa voi opettaa ja oppia?
- Mitkä tekijät selittävät ruotsinkielisten oppilaiden parempia tuloksia englannin kielellä?
- Miten suullista kielitaitoa on oppinut ja opetettu, opettamisessa ja arvioinnilla?

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyvien arviointien ja koulutuksen arviointia. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen ja oppimistulosten arviointia. Keskusen tehtävä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjien ja koulutuksen arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.
Marita Härmälä & Mika Puukko

1 Johdanto ........................................................................................................................................7

Kalevi Pohjala

2 Perusopetuksen englannin kielen osaamisen ja arvioinnin painopisteitä 1970-luvulta 2020-luvulle .................................................................................................................. 13
  2.1 Taustaa .................................................................................................................................... 14
  2.2 Perusopetuksen kielten opetussuunnitelmista ......................................................................... 14
  2.3 Kielten opetussuunnitelmien sisällöistä ................................................................................ 16
  2.4 Kouluhallituksen ajan arviointihankkeita ............................................................................... 17
  2.5 Opetushallituksen ajan arviointihankkeita ............................................................................ 18
  2.6 Pohdintaa .................................................................................................................................. 20

Ari Huhta

3 Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa ................................................. 25
  3.1 Mistä taitotasot tulevat? ......................................................................................................... 26
    3.1.1 Mikä erottaa taitotasot arvosanoista .............................................................................. 27
    3.1.2 Taitotasojen alkulähteillä ............................................................................................. 28
    3.1.3 Eurooppalainen viitekehys – uusimpien taitotasojen alkulähde .................................. 28
  3.2 Taitotasojen etuja .................................................................................................................. 30
    3.2.1 Taitotasojen tarkoituksiin: Yleiset tasokuvaukset ja arviointiasteikot ......... 31
    3.2.2 Hyvän arviointiasteikon piirteitä ............................................................................... 34
    3.2.3 Asteikkoja, joissa yhdisty yleinen kuvalu ja arviointinäkökulma ......................... 35
    3.2.4 Arviointiasteikon ja tehtävien täytymä olla yhteensopivia ..................................... 37
  3.3 Mitä haasteita taitotakoasteikoihin liittyy .............................................................................. 38
    3.3.1 Maamerkeillä havainnollistetaan taitotasoa ................................................................ 41
  3.4 Taitotasojen käyttö Suomen koulutusjärjestelmässä ......................................................... 41
    3.4.1 Eurooppalaisen viitekehynen taitotasot suomalaisissa kielitutkinnoissa... 42
3.4.2 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot ja suomalaiset opetussuunnitelmat .......................................................................................................................... 43
3.4.3 Taitotasot suomalaisissa oppimistulosten arvioinneissa .................................. 43
3.5 Lopuksi .......................................................................................................................... 44

Heini-Marja Pakula

4 Puhumisen opettaminen ...................................................................................................... 49
4.1 Johdanto .......................................................................................................................... 50
4.2 Mitä suullinen kielitaito on? ....................................................................................... 51
  4.2.1 Suullinen kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi ........................................ 51
  4.2.2 Suullinen ja kirjallinen kielitaito ......................................................................... 52
  4.2.3 Puheen kielioppi (Spoken grammar) .................................................................... 53
  4.2.4 Puhuminen tietona ja taitona ............................................................................. 55
  4.2.5 Taito toimia vuorovaikutuksessa ....................................................................... 55
  4.2.6 Taito tuottaa suullisia tekstejä .......................................................................... 59
4.3 Puhumisen oppiminen ja opettaminen: teoreettisia lähtökohtia ................................ 60
  4.3.1 Psykolingvistiset teoriat ja puhumisen opettaminen ............................................. 61
    4.3.1.1 Sujuvuus ........................................................................................................ 61
    4.3.1.2 Kiinteät ilmaukset (Formulaic language) ......................................................... 62
4.4 Sosiokulttuurinen teoria ja puhumisen opettaminen .................................................. 65
4.5 Lopuksi .......................................................................................................................... 66

Karin Asunmaa

5 Det går bra i engelskan i Svenskfinland – Spekuleringar ur ett finlandssvenskt lärarperspektiv ........................................................................................................ 73
5.1 Inledning ....................................................................................................................... 74
5.2 Utvärderingens mål och de svenskspråkiga skolornas resultat ................................ 75
5.3 Hurdan är skolan som vi jobbar i? .......................................................................... 75
5.4 Vad berättar våra resultat? ......................................................................................... 76
5.5 Hurdana är våra arbetssätt på lektionerna? ............................................................... 78
5.6 Hur påverkar elevernas fritid engelskkunskaperna? ................................................ 83
5.7 Till sist några utvecklingstankar ............................................................................ 84
Eveliina Bovellan

6 Seitsemäsluokkalaisten A-englannin oppimistulosten arviointi:
Tulosten pohdintaa englannin oppimisen, opettamisen ja arvioinnin
näkökulmasta .............................................................................................................87

6.1 Johdanto................................................................................................................88

6.2 Arvioinnin lähtökohtia .......................................................................................88

6.3 Tehtävänlaadintaprosessi..................................................................................89

6.4 Tulosten tarkastelua............................................................................................91

6.4.1 Viidenneksellä vaikeuksia englannin oppimisessa.........................................91

6.4.2 Heikoiten pärjättiin puhetehtävissä.................................................................92

6.4.3 Vapaa-ajan englannin kielen käyttö.................................................................94

6.5 Digitaalisen arvioinnin mahdollisuksia ja haasteita.........................................94

6.6 Yhteenveto...........................................................................................................95
Johdanto

Marita Härmälä
Projektipäällikkö, Karvi

Mika Puukko
Opetusneuvos, OKM

Hankkeen päätulos oli, että valtaosa oppilaista saavuttaa arvosanalle 8 asetetut tavoitteet joko hyvin tai erinomaisesti. Kuitenkaan noin viidennes kaikki neljä osataitoa tehneistä oppilaista ei saavuttanut hyvää osaamistasoa missään osataidossa.

Arviointihankkeen kehittämissuosituksissa nostettiin esiin neljä keskeistä kehittämiskohdetta englannin opiskelulle ja opettamiselle. Suosituksesta ensimmäinen oli heikosti menestyvien oppilaiden tukeminen ja oppimisvaikeuksiin tarttuminen oikea-aikaisesti. Vaikka suomalaiset nuoret yleensä osaavat englantia ja ovat motivoituneita sitä oppimaan, joukossa on myös oppilaita, joille englannin opiskelu ei ole helppoa ja jotka tarvitsevat tukea oppimiseen. Englannin kielen osaamista pidetään nykyisin perustaitona ja siksi englannin kielen riittävän varmistaminen jokaiselle perusopetuksen päätävälle oppilaalle on ensiarvoisen tärkeää.


Jos puhuminen jännitti oppilaita, niin myös opettajille puhumistehtävät olivat haasteellisia. Tämä tuli ilmi nimenomaan oppilassuoritusten arvioinnissa. Kaikki opettajat eivät olleet aiakaisemmin käyttäneet eurooppalaisen viitekehyksen (Euroopan Neuvosto 2001) taitotasoasteikkoa eikä sen


kiksi oppituntien sisällön suunnitteluun materiaalia tuottamalla edesauttaa osaltaan turvallisen oppimisilmapiirin luomista oppitunneille. Asunmaa toteaa, että ei ole pelkkä klisee sanoa, että "avoin ja myönteinen kulttuuri, jossa on tilaa myös yksilölle, edistää oppimista".


Toivomme artikkelikokoelman tuovan uusia näkökulmia kieltäidon opettamiseen ja osaamisen arviointiin erityisesti perusopetuksessa. Vaikka artikkelikokoelman lähtökohtana olivat englannin oppimistulosten arvioinnista esiin nousseet kehittämiskohteet, uskomme tekstien palvelevan kieltäidon opetuksen ja arvioinnin kehittämistyötä myös laajemmin.

**Lähteet**


Perusopetuksen englannin kielen osaamisen ja arvioinnin painopisteitä 1970-luvulta 2020-luvulle

Kalevi Pohjala
Opetusneuvos emeritus
2.1 Taustaa


Olen koonnut tähän artikkeliin joitakin tietoja ja muistelmia opetussuunnitelmatyöstä ja opetussuunnitelmien pohjalta laaditusta kansallisia kielten oppimistulosten arvioinnista. Olen artikkelissani tukeutunut myös moniin englannin kielien osaamista, opettamista ja oppimistulosten arviointia koskeviin raportteihin ja lähteisiin näiltä vuosikymmeniltä.

2.2 Perusopetuksen kielten opetussuunnitelmista


15
Pohjoismaissa opetusalan keskusvirastojen kielten asiantuntijat tapasivat vuosittain vaihtaukseen kokemuksia ja näkemyksiä kielen opetuksen tilasta ja kehittämistrendeistä. He myös vierailivat toistensa järjestämässä koulutustilaisuuksissa puhujina. Erityisen läheinen yhteistyö Kouluhallituksella ja Opetushallituksella oli Ruotsiin ja Norjaan. Keskeisiä kysymyksiä olivat jo tuolloin heterogeenisen oppilasaineksen opettaminen ja opetussuunnitelman laadinta.

2.3 Kielten opetussuunnitelmien sisällöitä


Vuoden 1982 oppimääräsuunnitelmassa (Kouluhallitus 1982) ja peruskoulun opetussuunnitelmassa 1985 (Kouluhallitus 1985) oli uutta kielikasvatuksen merkityksen korostaminen ja se, että kielnenopetuksen yhteyksiä koulun yleisiin tavoitteisiin kuvattiin varsin laajasti. Näin haluttiin korostaa peruskoulun kasvatustilanteista näkemystä. Kielnenopetuksen ainekohtaisessa tavoiteasettelussa uutta oli se, että oppiainesta valittaessa tuli huomiota kiinnittää entistä voimakkammin kielen käytämiseen viestinnän välineenä. Tavoitteita ja oppiainesta esitettäessä tuli kiinnittää huomiota useisiin eri seikkoihin, kuten:

- viestintätehtäviin: mihin tarkoituksiin oppilaan tuli osata käyttää kieltä ja mitä hänen tuli osata tehdä kielen avulla
- kielenkäyttötilanteisiin: millaisissa oloissa (roolit, aika ja paikka) oppilaan tuli osata käyttää kieltä
- aihepiireihin ja käsitteisiin: mitä ajatuksia, käsitteitä ja asiasisältöjä oppilaan tuli ymmärtää ja osata ilmaista
- sanastolliseen sisältöön: kuinka paljon ja millaisia sanoja ja sanontoja oppilaan tuli ymmärtää ja osata käyttää (sanaston koolle esitettiin myös tavoitetaso)
- kielipilliseen sisältöön: mitä kielen eri rakenteita oppilaan tuli ymmärtää ja osata käyttää (esitettiin vain yleisä valintaperusteita, mutta ei yksityiskohtaisia rakenneluetteloihin).

yläasteelle. Uusia painotuksia olivat opiskelutaitojen ja itsearviointikyvyyn kehittäminen ja vasteen ottaminen omasta oppimisesta. Uutena korostui myös se, että oppilaiden tulisi voida kokea kielten opiskelu mielekkäänä, elämäyksellisenä ja haasteellisena.


### TAULUKKO 1. Kielten opetussuunnitelman painotuksia eri vuosikymmenillä.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vuosi</th>
<th>Painotukset</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1970-luku</td>
<td>kielioppi, sanasto, kielitaidon neljä osa-aluetta</td>
</tr>
<tr>
<td>1980-luku</td>
<td>kielikasvatus, kieli viestinnän välineenä, kielitaidon neljä osa-aluetta</td>
</tr>
<tr>
<td>1990-luku</td>
<td>viestintätaito, kielitaidon neljä osa-aluetta</td>
</tr>
<tr>
<td>2000-luku</td>
<td>taitotasoajattelu, kielitaidon progressio</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2.4 Kouluhallituksen ajan arviointihankkeita

Oppilaiden englannin kielten osaamista on arvioitu peruskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen eli 1970-luvulta lähtien. Peruskoulun tulo lisäsi mielenkiintoa englannin osaamiseen, koska se oli eniten kouluissa opiskeltu vieraan kieli. Uusien opetussuunnitelmiin on hyväksymisen ja käyttöönottoon jälkeen haluttiin seurata, miten peruskoululaisten englannin kielten osaaminen muuttui ja kehittyi ja miten englannin opetusta tulisi kehittää. Opetuksen yhtenäistämisessä tärkeää näkökohtaa oli myös Kouluhallituksessa tapahtuva oppikirjojen hyväksyminen, jonka yhteydessä arvioitiin käsikirjoitusta vertaamalla sitä opetussuunnitelmaan.

Tutkimustietoutta haluttiin kerätä ja sitä hyödynnettiin laajasti vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielten kansallisessa opetussuunnitelmatyössä, jota johdoin työryhmien puheenjohtajana kolmen vuosikymmenen ajan. Opetuksen tueksi laadittiin tiedotisia oppaita ja myös kuvattavat videoita opiskelutilanteista sekä järjestettiin laajamittaisia täydennyskoulutuksia, jota tuettiin läännikoulutajien ja ohjaavien opettajien järjestämällä koulutuksella Kouluhallituksen järjestämän koulutuksen lisäksi. Monipuolinen hyvä yhteistyö kielten opettajien ja heidän järjestöjen kanssa oli myös välttämätön tuki ja apu kielten opetuksen kehittämiselle.


2.5 Opetushallituksen ajan arviointihankkeita

Kun Opetushallitus perustettiin, tavoitteena oli, että uusi virasto keskittyy opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kehittämiseen sekä koulutuksen tuloksellisuuden seurantaa ja edistämiseen. Opetushallituksen arviointitoiminnan kehittäminen (Jakku-Sihvonen 2014) alkoi pian viraston käynnistymisen jälkeen. Arviointitoiminnan kehittäminen perustui Opetushallitusta koskevaan lainsäädäntöön kirjattuun tuloksellisuuden seurantavelvoitteeseen, jolloin virasto sai huomattavan aseman koulutuksen arvioijana.


TAULUKKO 2. Englannin osaamisen piirteitä eri vuosikymmenillä.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vuosikymmenten luku</th>
<th>Piirteet</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1970-luku</td>
<td>kuullun ymmärtämisessä menestyytiin, kielen rakenteiden hallinnassa ongelmia, tytöt poikia parempia</td>
</tr>
<tr>
<td>1980-luku</td>
<td>suuria osaamisen eroja oppilaiden ja man eri osien välillä, tytöt poikia parempia</td>
</tr>
<tr>
<td>1990-luku</td>
<td>parhaat tulokset tekstien ymmärtämisessä ja puhumisessa, tytöt poikia parempia, suuret erot koulujen välillä, englanti suosittu oppiaine</td>
</tr>
<tr>
<td>2000-luku</td>
<td>oppilailla sujuva peruskielitaito, puhumisessa ja kirjoitustehdävissä selvittiin parhaiten, englanti suosittu oppiaine, tyttöjen ja poikien osaamisessa ei juurikaan eroja</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2.6 Pohdintaa

Kielenopetuksen ja kielitaidon arvioinnin perusteet ovat muuttuneet ja kehittyneet peruskoulun vuosikymmenten aikana paljon. Opetussuunnitelman perusteet rakentuvat nyt taitotasoajatteluille ja määrittelevät osaamisen kriteerit taitotasoina kielitaidon eri osa-alueilla. Tämä vie toiminnan kriteeriviitteiseen arvioinnin suuntaan ja pyrkii tekemään arvioinnista epäilemättä yhdenmukaisempaa.

Kriteeriviitteisyys asettaa myös vaatimuksia opettajien arviointitaidoille (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007), mikä näkyy ja korostuu erityisesti koulutuksen nivelkokossa, kuten perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä. Silloin tarvitaan opettajien koulutusta, jotta kullakin taitotasolla vaadittavasta taidosta on muodostunut opettajille yhtäältäinen käsitys. Keskeinen kysymys tällä hetkellä on, miten arvosanat suhteutetaan taitotasoasteikoon. Osaamisen kartoitukset perusopetuksen päätöväheessa kertovat suuresta osaamisen hajonnasta, sillä osa oppilaista yllättävän hyvin ja osa ei saavuta niitä kuin heikosti. Perusopetuksen tai lukion antama yksi päätöväheen arvosana ei tällä hetkellä kuitenkaan kerro oppilaan osaamisen vahvuuksista kielitaidon


Euroopan Unionilla ja Europan Neuvostolla on kummallakin oma roolinsa kieltenopetuksen kehittämisessä. Tällä kansainvälisellä yhteistyöllä on tärkeä merkitys kieltenopetuksen kehittämisessä ja opetuksen yhtenäistämisessä niin Euroopassa kuin Suomessakin. Suomi voi olla tässä työssä sekä antavana että vastaanottavana osapuolena.


Lähteet


Taitotason hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa

Ari Huhta
Professori, Jyväskylän yliopisto
Taitotasot ovat määritelmiä suoriutumisen tai osaamisen (taidon) määrästä ja laadusta. Sanan taso käyttö osana tätä termiä viittaakin jo siihen, että osaamisessa nähään olevan useita eri vaiheita, portaita tai tasoja. Kielitaidon kuvaamisessa taitotasoajattelu tarkoittaa, että kielen hallinta hahmotetaan jatkumona, joka kuvaa kielitaidon edistymistä aivan alkeista kohti kielen yhä parempaa (tarkempaa, monipuolisempaa, jne.) hallintaa. Tässä kielen oppimisen jatkumossa on lukematon määrä toisiaan seuraavia ’tasoja’ ja piirteitä, jotka usein limittyvät toisiinsa saumattomasti. Käytännön syistä tämä jatkumo halutaa kuitenkin usein jakaa vain muutamaa vaiheeseen eli (taito)tasoon, jotta voidaan puhua jollakin tavalla ymmärrettävästi ja toisistaan erotettavissa olevista vaiheista oppimisessa. Useimmat nykyiset kielten taitotasojärjestelmät kuvaavat, mitä tietyllä tasolla oleva oppija pystyy tekemään kielen avulla eli ne kuvaavat kielen käyttötaitoa. Toki tasokuvaukset voivat sisältää muutakin, kuten millaista sanastoa ja mitä rakenteita oppijat hallitsevat kullakin tasolla, mutta tämä on harvinaisempaa.

Tässä artikkelissa käsittelen tarkemmin, mitä kielitaidon tasot ja tasokuvaukset ovat, mihin niitä käytetään ja mitä etuja ja haasteita niihin liittyy. Havainnollistan esitystä erilaisin esimerkein sekä Suomesta että ulkomailta.

3.1 Mistä taitotasot tulevat?

Taitotasot alkavat olla jo varsin tuttuja tämän päivän kieltenopettajille ja muille kielikoulutuksen ammattilaisille Suomessa. Ovathan taitotasot olleet jo yli 15 vuotta kiinteä ja näkyvä osa valtakunnallisia perusasteen ja lukion opetussuunnitelmia, joissa niitä on käytetty kuvaamaan kielnenpetuksen ja -oppimisen tavoitteita. Kielitaidon määrittely taitotasoina esimerkiksi opetussuunnitelmissa on kuitenkin varsin uusi ilmiö, jos ajatellaan kielinkoulutuksen historiaa meillä ja muualla.

Perinteinen tapa kuvata kielnenpetuksen tavoitteita on ollut listata erilaisia sisältöjä, tilanteita ja käyttötaroituksia (funktioita), joita oppilaan tulisi hallita tietyyn opintokokonaisuuden jälkeen (ks. esim. vuoden 1994 opetussuunnitelmat; Opetushallitus 1994; Pohjala tässä julkaisussa).

Taitotasoajattelu ei ole syrjäyttänyt aikaisempia tapoja kuvata kielenoppimisen sisältöjä ja tavoitteita opetussuunnitelmissa, vaan se on tullut niiden rinnalle. Kaikkein uusimmatkin opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014, 2019) määrittelevät oppimisen tavoitteita myös sisältöjen ja funktioiden kannalta.

3.1.1 Mikä erottaa taitotasot arvosanoista


Taitotason sellaisina kuin ne nykyään ymmärretään, erottaa arvosanoista ja testeissä saadvista pistemääristä se, että ne määritellään suorassä. Pyrkimys on kuvata osaamista mahdollisimman selkeästi, jotta kuvauksen lukijoille muodostuisi mahdollisimman hyvä ja yhdenmukainen käsitys siitä, millaiseen osaamiseen on kysymys kallkin tasolla. Taitotasokuvaukset eroavat todistusarvosanoista siinä, että ne eivät kuvaavat osaamista erittäin laajasti ja tavallaan absoluutisesti: ne eivät kerro, miten hyvin oppija hallitsee vain jonkin tietyn kurssin tai oppimäärän sisällön vaan niissä kuvataan osaamista paljon yleisemmällä tasolla. Ne eivät missään tapauksessa kerro siitä, miten hyvin oppija menestyy suhteessa muihin oppijoihin; oppijan katsotaan olevan tietyllä taitosolla, jos hänen suoritukseensa vastaa kyseisen tason kuvausta osaamisesta riippumatta siitä, mille tasoille muut ryhmän oppilaita on aseteltu. Niinpä taitotasokuvauksia käytetään erityisesti ns. kriteeriperusteissa arvioinnissa eli arvioinnissa, jossa oppijoiden suo-
rituksia verrataan johonkin määritelmään osaamisesta. Taitotasot sopivat tällaiseen arviointiin erinomaisesti.

3.1.2 Taitotasojen alkulähteillä


3.1.3 Eurooppalainen viitekehys – uusimpien taitotasojen alkulähde

Taitotasojen käytön vieraan kielen osaamisen kuvaamiseen voi katsoa alkaneen laajemmin Euroopassa 1970-luvun puolivälissä, kun Euroopan neuvost jouluvi kuvauksen ns. kynnystasosta (van Ek 1975). Kynnystasolla (engl. Threshold) tarkoitettiin sellaista kielen hallintaa, joka...


### 3.2 Taitotasojen etuja

Taitotasoasteikon tärkein vahvuus on siinä, että se on määritelmä osaamisen laadusta ja siitä, millaisia vaiheita osaamisessa on. Asteikkojen avulla pyritään edistämään yhteisymmärrystä siitä, mistä kielitaidossa, oppimisen etenemisessä ja osaamisen laadussa oikein on kysymys. Tasokuvaukset lisäävät ymmärrettävyyttä, läpinäkyvyyttä ja vertailukelpoisuutta kielikoulutuksen kai-killa alueilla: niiden avulla voidaan kuvata oppimisen ja opettamisen tavoitteita ja arvioida, miten tavoitteet saavutetaan. Ne parantavat erilaisten arviointien ja todistusten vertailukelpoisuutta.

"Taitotasoasteikot määrittelevät osaamisen laadun ja osaamisen kehittymisen. Tasokuvaukset lisäävät arvioinnin läpinäkyvyyttä ja vertailukelpoisuutta esimerkiksi koululaadun toiselle siirryttäessä."

Kuten edellä todettiin, taitotasot mahdollistavat kriteeripohjaisen arvioinnin, jossa oppilaiden suoritusmista arvioidaan suhteessa ennalta määriteltyihin tavoitteisiin ja välyttää (tai ainakin vähennetään) oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta arvioinnista.

Taitotasojen vahvuuksista mainitaan usein, että ne ovat konkreettisia välineitä, joiden avulla oppimistavoitteet ja saavutettu osaaminen tehdään helpommin ymmärrettäviiksi oppimisprosessin eri osapuolille eli oppilaille, opettajille, vanhemmille ja muille osapuolille (esimerkiksi erilaisille taitotasokuvauksia sisältävien todistusten käyttäjille kuten työnantajille tai oppilaitosten opiskelijavalintoja tekemille henkilöille). Näin taitotasokuvauks toimii opettamisen ja oppimisen tavoitteiden kuvauksena, arvioinnin apuna, sekä palauttevälineenä, jolla kerrotaan arviointien tulokset (saavutettu osaaminen) tulosten käyttäjille. Taitotasokuvauks täten yhdistää oppimisprosessin eri osat toisiinsa.

"Taitotasokuvauks yhdistää oppimisprosessin eri osat – opettamisen, oppimisen, arvioinnin ja palautteen – toisiinsa."
Taitotasokuvaukset ovat myös joustavia siinä mielessä, että samasta perustasta voidaan laatia erilaisia tasokuvauksia (asteikkoja), jotka sopivat eri tarkoituksiin. Kääntäen sanottuna: ei ole olemassa vain yhtä, kaikkiin tarkoituksiin yhtä sopivaa tasokuvaus- tai asteikkotyyppiä.

3.2.1 Taitotasoja eri tarkoituksiin: Yleiset tasokuvaukset ja arviointiasteikot


Taitotasoasteikot voivat olla hyvin yleisiä (esim. Kehittyvän kieltävän kuvausasteikko, LOPS 2019), tai hyvinkin yksityiskohtaisia (esim. ääntämistä kuvaava asteikko EVK:ssa).

Arviointiasteikkojen nimi jo paljastaa niiden pääasiallisen käyttötarkoituksen eli osaamisen arviointiin. Asteikkoja tarvitsevat ne, jotka arvioivat kielnenoppijoiden osaamista, kuten opettajat tai jos kyse on tutkintotyyppisestä arvioinnista, koulutetut arvioijat, esimerkiksi ylioppilastutkinnon sensorit. Myös kielnenoppijat voivat käyttää näitä asteikkoja omaan tai oppilastoverien osaamisen arviointiin, jolloin puhutaan itse- tai vertaisarvioinnista.

Kuten edellä todettiin, varhaisimmat kielitaidon tasokuvaukset olivat usein nimenomaan arvioinnin. Asteikkoja tarvitsevat ne, jotka arvioivat kielnenoppijoiden osaamista, kuten opettajat tai jos kyse on tutkintotyyppisestä arvioinnista, koulutetut arvioijat, esimerkiksi ylioppilastutkinnon sensorit. Myös kielnenoppijat voivat käyttää näitä asteikkoja omaan tai oppilastoverien osaamisen arviointiin, jolloin puhutaan itse- tai vertaisarvioinnista.


"EVK:n asteikot kuvaavat, mitä kielenoppija osaa tehdä. Joskus voi olla tarpeen tarkastella oppijan suoritusta myös osaamisen puutteiden kannalta (esim. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko, POPS 2004)."
Yleisten kielitutkintojen puhumisen arvioointiasteikko; tasojen 1 ja 2 kuvaukset

<table>
<thead>
<tr>
<th>Taso 1 (= A1)</th>
<th>Taso 2 (= A2)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Sujuvuus</strong></td>
<td>Käyttää vain hyvin lyhyitä ja tavallisimpia fraaseina oppimiaan ilmauksia. Pysähtyy usein etsimään ilmausta, ääntämään vähemmän tuttuja sanoja ja paikkailemaan kommunikaatiota.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Joustavuus</strong></td>
<td>Pystyy reagoimaan yksinkertaisiin kysymyksiin ja replikkeihin.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Koherensis/ sidosteisuus</strong></td>
<td>Pystyy liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen muutamia sidesanoja, kuten &quot;ja&quot; tai &quot;sitten&quot;.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ilmaisen tarkkuus/ laajuus/ idiomaattisuus</strong></td>
<td>Hallitsee yksittäisiä irrallisia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät jokapäiväisiin tarpeisiin.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ääntäminen / fonologinen hallinta</strong></td>
<td>Puhujan vähäisen tuotoksen ymmärtäminen vaatii puheeseen totuttelemista ja ponnistelemista.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Yleisissä kielitutkinnoissa arvioijat antavat jokaisesta osallistujan suorittamasta puhumistehtävästä yhden kokonaisvaltaisen tasoarvon, jonka on kuitenkin määrä perustua kaikkiin taulukossa määriteltyihin analyytsisiin kriteereihin (sujuvuuteen, ääntämiseen, joustavuuteen, jne.). Kunkin taitotason alussa on yleiskuvaus osaamisesta kyseisellä tasolla (ns. yleiskriteeri) johdantona tokiemmelle, analytysiselle kriteerikuvauksiin.

Yleisten kielitutkintojen arvioointiasteikossa on vielä kaksi mielenkiintoista piirrettä. Ensimmäinen on se, että tason 1 eli A1:n alittavaksi suoritus on siinä lyhyesti määritelty. Määritelmiä on seuraava:

- Puhe koostuu yksittäisistä irrallisista sanoista.
- Puhuja pystyy sanomaan oman nimensä ja 1–2 asiaa itsestään (esim. missä asuu ja mitä tekee työskenteen).
- Puhetta on mahdoton ymmärtää.
Toinen merkillepantava piirre asteikossa on se, että siinä määritellään muutamalla sanalla, mitkä piirteet keskeisimmin ja selvimmin erottavat eri taitotasot toisistaan. Taitotasojen A1 ja A2 tärkeimmät erot ovat sen mukaan:

- Puhe on yhtäjaksoisempaa.
- Puheessa on enemmän sisältöä.
- Puhuja yrittää aktiivisemmin tuottaa puhetta.

Tämä Yleisten kielitutkintojen erityispiirre tarjota arvioijille lisätietoa taitotasojen keskeisimmistä eroista on harvinaista, mutta on ilmeisen hyödylliseksi koettu asia.

3.2.2 Hyvän arviointiasteikon piirteitä


Hyvä arviointiasteikko kuvaa suoraan havaittavissa olevia osamisen piirteitä. Siksi arviointiasteikkoja on laadittu pääasiassa puhumisen tai kirjoittamisen arviointiin ja harvemmin ymmärtämistaitoihin.

Osaamisen havaittavuus on tärkein syy siihen, että käytännössä kaikki arviointiasteikot kuvaaat sellaisia kielten piirteitä, joita (ainakin ulkopuolinen) arvioija voi havainnoida suoraan. Kielitaidossa nämä tarkoittavat puhumista – sekä monologimaisista että interaktiivista puhumista – ja kirjoittamista. Tiedossani ei ole yhtään vakavasti otettavaa yritystä käyttää arviointiasteikkoja puheen ja tekstin ymmärtämisen arviointiin. Syy tähän on ilmeinen: ymmärtäminen on erittäin vaikeasti
ulkopuolisen havaittavissa oleva asia. Toki yksittäisiä ymmärtämisen tai ymmärtämättömyyden tilanteita voidaan havaita arvioitavan käytätämyksen perusteella, mutta ymmärtämisen ei ilmene ulospäin niin systemaattisella ja luotettavasti havaittavalla tavalla, että sitä voitaisi arvioida puhumisen ja kirjoittamisen tavoin vertaamalla suoritus arviointiateikon kuvaukseen osaamisesta. Tämän takia ymmärtämistä arvioidaankin erilaisten kysymysten ja muiden tehtävien avulla, joista oppijoiden antamien vastausten perusteella tehdään päätelmiä ymmärtämisen laadusta.


### Itsearviointi on oppijalle oiva keino arvioida myös ymmärtämistaitojaan.

3.2.3 Asteikkoja, joissa yhdistyy yleinen kuvailu ja arviointinäkökulma

<table>
<thead>
<tr>
<th>YLEISKUVAUS</th>
<th>KIRJALLINEN VUOROVAikutus</th>
<th>KIRJEEVAINAIHO &amp; KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET</th>
<th>LUOVA KIRJOITTAMINEN &amp; TEEMAN KEHITTELY</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>A1</strong></td>
<td>Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.</td>
<td>Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilötietoja ja vastaamaan niitä koskeviin kysymyksiin.</td>
<td>Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista asioista sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin.</td>
<td>Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahanpaumanlapin yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin.</td>
<td>Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahanpaumanlapin yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin.</td>
<td>Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahanpaumanlapin yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiltos- tai anteesiksi lyhyistä kirjeen.</td>
<td>Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmienemistä toisin sanoen.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmienemistä toisin sanoen.</td>
<td>Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmienemistä toisin sanoen.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmienemistä toisin sanoen.</td>
<td>Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmienemistä toisin sanoen.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Puhumisen taitotason A1.3 kuvaus vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 282)

- Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumman apua.
- Kaikkein tutuimmat jakso sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.
- Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämätömiä sanomia.
- Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.
- Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.


3.2.4 Arviointiasteikon ja tehtävien täytyy olla yhteensopivia

Arviointiasteikon muotoisilla tasokuvauksilla ja arvioinnissa käytetyillä tehtävillä on tärkeää ja kiinteä suhde toisiinsa. Vaikka arviointiasteikoja on tavallaan käytännön määritelmä niistä taidoista, joita on tarkoitus arvioida, myös käytetynä tehtävillä on oleellinen osansa. Vasta tarkastelemalla arvioinnissa käytetyn asteikon (asteikkojen) ja tehtävien muodostamaa kokonaisuutta, voidaan päätellä luotettavasti, mitä oikeastaan ollaan arvioimassa.
Jos suullisen kielitaidon arviointiasteikossa esimerkiksi määritellään, miten oppija onnistuu keskustelun hallinnassa (esim. puheenvuoron ottamisessa ja puheenvuorojen vaihtamisessa kielelle sopivalla tavalla), mutta arvioinnin kääytetään vain monologimaisia tehtäviä, joissa ei tarvitse keskustella puhekuimmpanin kanssa, ei arvioijan ole mitenkään mahdollista arvioida keskustelun hallintaa. On ilmeistä, että tällaisessa tilanteessa suullisen kielitaidon arviointi on validiuden näkökulmasta puutteellista: tarkoitus on, että kohdekielen keskusteluun tyyppiliset piirteet ovat osa arvioitavaa osaamista, mutta se, miten arviointi toteutetaan käytännössä, ei mahdollista niiden arviointia.

Se mitä arvioidaan, on tehtävän/tehtävien ja arvioinnissa käytetyn asteikon muodostama kokonaisuus.

Toinen esimerkki arviointiasteikon ja tehtävien yhteydestä liittyy yleisemmille tasokuvauksille tyyppilisiin piirteisiin, jotka voivat esiintyä myös arviointiasteikoissa. Jos yleisemmassa tasokuvauksessa todetaan, että tietyillä taitotasoilla olevan oppijan tulisi pystyä käyttämään tilanteeseen sopivaa kielellistä rekisteriä ja tarpeen mukaan vaihtelemaan muodollisemman ja epämukovamman rekisterin välillä, tällaisen osaamisen arviointi voidaan toteuttaa ainakin kahdella tavalla.


3.3 Mitä haasteita taitotasooasteikkoihin liittyy

Taitotasokuvaukset ja erityisesti arviointiasteikot pyritään laatimaan mahdollisimman selkeiksi ja ymmärrettäviksi. Selkeätkin taitotasokuvaukset ovat kuitenkin aina monitulkintaista ja arviojat voivat ymmärtää niiden sisältämät kuvaukset osaamisesta eri tavoin. Laajoja kokonaisuuksia (esim. puhumista kokonaisuutena) kuvaavat taitotaton ovat ongelmallisia myös siinä mielessä, etteivät ne välttämättä kuvaa osuvasti ainuttakaan kielenoppijaa tai suoritusta. Niissä kuvataan useita erilaisia kielitaidon piirteitä yhtä aikaa ikään kuin osaaminen tietyllä taitotasolla olisi saman

Osaamisprofiilin avulla oppijan osaamista voidaan kuvata hienojakoisemmin ja osaamisen yksilöllisiä piirteitä huomioiden.


Tasokuvaaimiin liittyy myös ongelma, kun:

- kuvauksen monitulkintaisuus
- taidon kehittymisen kuvaukset eivät yleensä perustu tutkimustieteen
- kuvaimet eivät tee eroa opettamalla ja opetuksen ulkopuolella hankitun kielitaidon välillä
- kielitaito kehittyy jatkumona, ei hyppäyksittäin tasolta toiselle

Lopuksi voisi todeta, että termi taitotaso saattaa tuoda mieleen ajatuksen, että kielitaito on etenee hyppäyksittäin tasolta toiselle. Kielitaidon etenemisessä on kuitenkin kysymys jatkumosta ja kaikki asteikot vääristää jakavat tuon jatkumon jossain määrin keinotekoisesti erillisiltä näyttäviin vaiheisiin. Lisäksi esimerkiksi EVK:n tapaisissa koko kielitaidon jatkumoa kuvavissaasteikoissa kyse on myös osaamisen laajenemisesta omasta itsestä ja arkipäiväisissä tilanteissa toimisesta kohti laajempia ja abstraktimpia kielenkäyttötasojia.
3.3.1 Maamerkeillä havainnollistetaan taitotasoja


Ns. maamerkit ovat havainnollistavia esimerkkejä eri taitotasoille. Niitä löytyy eri kielille ja eri taitotasoille (ks. osoitteet yllä).

3.4 Taitotasojen käyttö Suomen koulutusjärjestelmässä


Vuonna 1994 alkunaan saaneet Yleiset kielitutkinnot on aikuisille suunnattu testistö, jolla kuka tahansa voi osoittaa osaamisensa tason useassa kielessä. Tutkintoon on alusta pitäen kuulunut sekä puhumisen että kirjoittamisen testi, joissa suoritukset arviooidaan arviointiasteikon avulla (ks. alaluku 3.2.1 tässä artikkelissa). Nykyään tutkintoon osallistuu lähes 10 000 henkilöä vuodessa, joista suurin osa suomen kielen testiin (Leblay, Lammervo & Tarnanen 2014).
3.4.1 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot suomalaisissa kielitutkinnoissa


Myös Yleiset kielitutkinnot siirtyivät käyttämään EVK:n taitotasioihin rinnasteisia tasoja. Alun perin tutkinnon arvioinnissa ja tulosten raportoinnissa käytetty asteikot olivat 9-portaisia, mutta eurooppalaisen viitekehysen julkaismisen jälkeen ne muutettiin 6-portaisiksi ja niiden vastaavuus EVK-tasoihin pyrittiin varmistamaan tutkimuksen kautta.

3.4.2 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot ja suomalaiset opetussuunnitelmat


Suomi on ollut edelläkävijä EVK:n taitotasojen käytössä. Asteikkoja käytetään koulutuksen eri sektoreilla (esim. perusopetus ja ammattikorkeakoulut) ja erilaisiin tarkoituksiin (esim. kansalaisuuden hakeminen, portfolioarviointi).


3.4.3 Taitotasot suomalaisissa oppimistulosten arvioinnissa


3.5 Lopuksi

Taitotasojen avulla pyritään kuvaamaan osaamista ja sen vaiheita mahdollisimman selkeästi niin, että kuvauksen lukijoille muodostuisi aina joissakin määrin samanlainen käsitys kullekin tasoelle tyyppilisestä osaamisesta. Tasokuvauksiset lisäävät kielikoulutuksen ja sen tavoitteiden läpinäkyvyyttä kaikkien osapuolilille: oppijoille, opettajille ja oppijoiden huoltajille (jos kyse nuorista oppijoiden sekä muille osaamisesta kiinnostuneille tahoille kuten työnantajille) (jos kyse aikuista).

Tasokuvauksia käytetään eri tarkoituksiin, ja niiden sisältö ja esitystapa vaihtelevat tarkoituksen mukaan. Karkeasti ottaen taitotasoasteikot voidaan jakaa toisaalta osaamista yleisesti kuvaviihin asteikoihin, joiden avulla osaamista raportoidaan esimerkiksi todistusten tai kansallisten arvointien tukemiseen käytävälle ja toisaalta arviointiasteikoihin, joilla tyyppilisesti arvioidaan konkrettisia puhe- ja kirjoitussuorituksia. Arviointiasteikot ovat tasokuvauksen perinteisin muoto, ja niitä on ollut käytössä aina vuonna 1950-luvulla lähtien. Eurooppalainen kielten viitekehys 6-portaisine tasokuvauksineen on sekin lisännyt taitotasoihin perustuvaa kriteeriperusteista kielitaidon arviointia, mutta samalla se on lisännyt taitotasojen käyttöä myös kielen oppimisen ja opetuksen tavoitteiden kuvaamisessa.

Lähteet


Puhumisen opettaminen

Heini-Marja Pakula
Professori, Turun yliopisto
4.1 Johdanto

Käsillä olevan A-englannin oppimistulosten arvioinnin tulokset osoittavat, että arvioinnin suullinen osuus oli ongelmallisempi kuin sen muut osat. Alle puolet kartoituksen oppilaista saavutti hyvän osaamisen tason suullisen vuorovaikutuksen tehtäväsä (Tehtävä 2), ja oppilaiden väliset tasoerot olivat siinä huomattavat. On myös mahdollista, että suullista tuottamista harjoitellaan enemmän kuin spontaania reagointia oppijalle oudoissa tilanteissa (Karin Asunmaan artikkeli tässä julkaisussa). Oletettava on, että kouluopetuksessa keskitytään perinteisesti kirjallisten taitojen opettamiseen ja testaamiseen, ja suulliset taidot jäävät vähemmälle. Ymmärrettävästi opettajat "teach to the test", ja kun tärkeässä kokeessa, kuten lukion päättökokeessa ei ole suullista osakoetta, suullisen opettamisen jää vähäisemmälle harjoittelulle kuin kirjallisen taidon.

Suullisen kielitaidon harjoitteleminen on kuitenkin tärkeää monesta syystä. Kansainvälinen viestintä lisääntyy, ja erilaisten kasvokasviihin mahdollistavien nettityökalujen lisääntyessä suullisen kielitaidon tarve kasvaa. Lapset aloittavat kielenopiskelun yhä varhemmin, ja suullinen kielitaito on luonteessa kielenopiskelun lähtökohta, kun kirjalliset taidot ja käsitteellinen ajattelu ovat vielä kehittyvää. Lisäksi suullisen kielitaidon harjoittaminen, erityisesti sujuvuuden lisääntyminen, vaikuttaa koko kielitaitoon, ei yksin puhumiseen.

Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä suullisen kielitaidon opetukseen välineitä, pääosin sellaisia, joiden on todettu edistävän suullisen kielitaidon oppimista. Esityksen taustaksi luonnehdin suullisen kielitaidon olemusta ja kuvaan suullista kielitaitoa itsenäisenä taitona, jolla on omat, kirjallisen kielestä poikkeavat piirteet. Suulliseen kielitaitoon sisältyy kaksi komponenttia, tieto- ja taitokomponentti. Tietokomponentti käsitteää muistiin säilytyn, kiteytyneen kielitiedon,

Kannattaa kuitenkin huomata, että kaikkien kolmen puhumistehtävän keskiarvon perusteella oppilaista 53 % ylsi puhumisessa vähintään hyvään osaamiseen. Ilmeistä onkin, että vuorovaikutteisuuteen pyrkinyt reagointitehtävä (Tehtävä 2) oli tehtävätyyppinä oppilaille viera ja outo.
ja taitokomponentti puhumisen, joka ilmenee vuorovaikutukseen osallistumisena ja monologisena tuottamisena. Artikkelin jälkimmäisessä osassa tarkastelun kohteena ovat puhumisen kaksi valtavirtateoriaa ja niiden annit vieraan kielen puhumisen opettamiselle.

4.2 Mitä suullinen kielitaito on?

Suullista kielitaitoa voidaan kuvata eri näkökulmista: tietona ja taitona, kommunikatiivisena kompetenssina, tuottamistaitona, kielitaidon osataitona ja sujuvuutena. Tässä luvussa tarkastelen suullista kielitaitoa omana, kirjallisesta kielitaidosta erillisenä kommunikatiivisen kompetenssin osana.

4.2.1 Suullinen kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi


Opetussuunnitelman puhumiskäsityksen taustalla:

- Kielikompetenssi: Mitä viestitään?
-Pragmaattinen kompetenssi: Missä tilanteessa viestitään?
- Sosiolingvistinen kompetenssi: Kuka viestii ja kenelle?
Kirjoitetussa kielessä on omat piirteensä, jotka ovat opettajille tunnettuja ja keskeisiä opetuksen kohteita. Sen sijaan suullisen kielen tunnistaminen ja tunnustaminen omaksi itsenäiseksi kielimuodon, ei kirjoitetun kielen virheellisesti ja puutteellisesti versioksi, sekä tutkimuksen, oppimisen, opetuksen ja arviöinnin kohteksi on suhteellisen uusi ilmiö.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Suullinen kieli /Puhe</th>
<th>Kirjallinen kieli /Teksti</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kasvokkainen vuoroalkus puhujan ja kuulijan välillä</td>
<td>Rajoittunut vuoroalkus kirjoittajan ja lukijan välillä</td>
</tr>
<tr>
<td>Kertovaa</td>
<td>Asiatekstilä</td>
</tr>
<tr>
<td>Toimintaan suuntautunutta</td>
<td>Ideakeskeistä</td>
</tr>
<tr>
<td>Tapahtumakeskeistä</td>
<td>Argumentoivaa</td>
</tr>
<tr>
<td>Konkreettista: &quot;Tässä ja nyt&quot;</td>
<td>Abstraktia: &quot;Mennyt ja tuleva&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td>Tietty paikka ja aika</td>
<td>Ei sidottu aikaan ja paikkaan</td>
</tr>
<tr>
<td>Epämuodollista</td>
<td>Muodollista</td>
</tr>
<tr>
<td>Spontania</td>
<td>Suunniteltua</td>
</tr>
<tr>
<td>Elliptisiä ilmauksia</td>
<td>Eksplisiittistä ilmaisua</td>
</tr>
<tr>
<td>Ei rakennettä</td>
<td>Selkeä rakenne</td>
</tr>
<tr>
<td>Yksinkertainen lineaarin rakenne</td>
<td>Kompleksi rakenne</td>
</tr>
<tr>
<td>Häipyvää</td>
<td>Pysyvää</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Puheen kielioppi (Spoken grammar)


**ESIMERKKI 1. Tyyppillisä suullisen vuorovaikutuksen piirteitä.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ellipsis</th>
<th><em>Any questions?</em> (Do you have any questions?)</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Heads             | *The soccer game last night, it was really exciting*  
                   | *(The soccer game last night was really exciting)* |
| Tails             | *My teacher is really nice, the one from America.*  
                   | *(My teacher from America is really nice)* |
| Fillers           | *er, well, hmm, um* |
| Backchannels      | *uh-uh, oh, yeah, I see* |

Sanastolliset elementit, kuten partikkelit *really, actually, sort of, kind of, you know,...and things like that, ...or something,* ja ...*and stuff like that,* ovat yleisiä, käytökohtaisia ja tutujakin oppijoille. Niiden avulla ilmestyy vaihtoehtoisuutta tai epämääräisyyttä: *she was sort of annoyed with me.* Yleisiä määritteitä ovat *a bit* tai *a little bit,* usein adjektiivin tai substantiivin määritteinä: *a bit better,* *a bit suspicious,* *a bit of a bore,* *he’s a bit strange,* *a bit weird.* Diskurssinmerkiksit, kuten *you know, I mean,* ovat varsin yleisiä, kuten myös *well, you see,* *anyway, basically* ja *just* (Cullen & Kuo, 2007).

Teacher: The question for Unit 1 is "Do you like your name?" How about you, Yuna? *Um* ... Were you named after someone in your family?

Yuna: Yes, *er* ... my aunt.

Teacher: *Oh, I see.* Is your name common in Korea?

Yuna: Yes, it is.

Teacher: *Really?* What about you, Sophy? *Um* ... Where did your name come from?

Sophy: *Ah,* it's not really a family name. (teacher: *Oh*) My parents just liked it.

Teacher: *Uh-huh,* Do you like it?

Sophy: Yes, I do. But, *um* ... people spell it wrong a lot. (teacher: *Uh-huh*) Or they think it's short for Sofia, but it's not.

Teacher: *I see.* Do you like your name, Marcus?

Marcus: Sure. It's a great name. *Ah* ... It was my father's and my grandfather's and my great-grandfather's.

Seuraavissa esimerkeissä (Timmis 2005: 125) tehtävänä on poistaa kirjoitetusta dialogista epämuodolliselle puheelle tarpeeton. Esimerkki 3 soveltuu erityisesti alkavaan kielenoppimiseen.

**ESIMERKKI 3. Poista epämuodolliselle puheelle tarpeeton.**

How are you?

I am fine thanks and how are you?

I am fine too. It's very cold isn't it?

| Chris: | Oh, hello Enid. It’s nice to meet you. |
| Trudy: | Hello, how’s the family? |
| Enid: | They’re very well. How are your family? |
| Trudy: | They are smashing. |
| Chris: | It’s a beautiful day, isn’t it? |
| Enid: | Yes, it is. |
| Chris: | Is your business booming? |
| Enid: | Well, it’s not too bad you know. |

4.2.4 Puhuminen tietona ja taitona


4.2.5 Taito toimia vuorovaikutuksessa

Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa edellyttää rutiininomaisten viestintätilanteiden hallintaa tasoilla A1.1–A1.3 ja puhekumppanin tukua. Itsenäisen kielenkäyttäjän on tasoilla B1.1–B1.2 opiskelijaa pystyvä osallistumaan keskusteluihin ja ilmai semaan mielipiteitä suhteellisen vaivattomasti
sekä jokapäiväisissä että vaativammassa viestintätilanteissa. (Opetushallitus 2015, 2019). Rutii- 
ninomaiseen viestintään sisältyy runsaasti kiteytyneitä fraaseja (kiinteitä ilmauksia, formuloitaa), 
joiden harjoittelu tarvitaan runsaasti taidon sujuvoittamiseksi eli taidon proseduralistumiseksi. 
Kiteytyneitä, funktionaalisia ja tilannesidonnaisia ilmauksia nimitetään puheakteiksi (speech acts, 
Austin 1975; Searle 1969). Puheakteilla toteutetaan kienen funktioita, kuten tervehdimistä (Hi, 
Eric. How are things going?), esittelyä, ehdottomista, (How about a movie on Friday?) pyytämistä 
(Could you pass me the milk, please?), kohteliasuuksia (Hey, I really like your hair!) neuvomista ja 
tarjoamista. Vieraan kielen oppijoille, jotka eivät tunne kohdekielen sosiokulttuurista kontekstia 
ja konventioita, puheaktit, jotka ilmaisevat kielitäytymistä (Oh, I'd love to see that movie with you 
but this Friday just isn't going to work.), anteeksi pyytämistä, pyyntöjä ja kohteliasuuksia voivat 
olla ongelmallisia. 

Paras tapa oppia laaja kirjo puheakteja ja niiden käyttökonteksteja on autenttinen viestintä, 
mutta niitä voi oppia koulupetoksessakin. Turkimustulokset ovat ristiriitaisia, mutta joiden- 
kin tutkimusten (esim. Taguchi 2011) mukaan opetus voi tuottaa jopa parempia tuloksia kuin 
ulkomailla opiskelun. Fujimori ja Houck (2004: 2–8) ehdottavat puheaktien opetuksen kolmea 
vaihetta, joista ensimmäinen on tietoisuuden lisääminen puheaktien funktioistoa. Oppijat pohtivat 
mikä on puheaktin tehtävä, esimerkiksi puheakti This is really nice, this wine! on kehu tai viinin 
(myönteinen) arviointi, Why don't you sit down! taas on kehotus istuutua, ei kysymys. Seuraavassa 
vaiheessa syvennetään puheaktien tuntemusta. Oppijoiden tehtävänä on tunnistaa kehotusten 
eri asteet: You should see The Lord of the Rings (suora), Maybe, you might enjoy seeing The Lord of 
the Rings (pehmennetty) ja The new The Lord of the Rings is great. I really enjoyed it (epäsuora). 
Tehtävää voisi laajentaa ja syventää pohtimalla suorien, epäsuorien ja pehennettyjen puheaktien 
kohteliasuuuden astetta, kenties myös konteksteja, joissa puheaktit ilmenevät. 

Puheaktit esiintyvät usein pareittain vuoropareina (adjacency pairs), joiden osat liittyvät toisiin-
na, kuten kysymys-vastaus -pareissa. Laaja puheaktivarasto, jossa on valikoima eri tilanteisiin 
sopivia puheakteja, on edistyvän kielitaidon tavoitteena, mutta kielenopiskelun alkuvaiheessa 
järkevä opiskelun ja automaattistamisen kohde ovat tavallisimmat arkitilanteiden puheaktit, 
kuten tervehdykset: Hello! – Hi!, kysymys-vastaus -ketjut: – Do you have the time? – It’s four o’clock. 
– Thanks!, tarjous-hyväksyminen: – Like a lift? – You made my day! Vuorovaikutuksen jatkumisen 
kanalta on hyvä, että puhujilla on laaja varasto puheakteja. Usein käy niin, että yes/no -vastaus 
kysymykseen tyördyttää keskusteluun: Are these apples fresh? – Yes. Pidempi ja informatiivisempi 
vastaus voisi olla Yes, I just bought them.
Arkikeskustelut ovat yleisimpiä suullisen vuorovaikutuksen muotoja. Niillä on usein vain sosiaalisia suhteita ylläpitävä funktio. Small talk voi olla toisilleen suhteellisen vieraiden kesken käytävää viestintää, joka koostuu kiinteistä aloituksista, lopetuksista ja puheenvuoroista. Vieraiden kesken small talk alkaa usein tokseen turvallisista aiheista, kuten säästä: Il fait beau! Beautiful day, isn’t it? Com’è il tempo? – C’è bel tempo. Usein keskustelut alkavat tervehdyksillä, sitten keskustellaan säästä tai kysellään kuulumisia (Have a good weekend?) tai vaihdetaan kohteliaisuuksia (“kynnytyspuhe”): I love your dress! ja valmistaudutaan lopetuksen (OK, I’ve got to dash now! Oops, it’s late, I’ll miss my bus.) ja lopetetaan keskustelu: Catch you later! / See you soon! / Talk to you soon! / Bye-bye/.

Oj, vad du har jättesnygga jeans!
Tycker du?
Jag köpte dem igår.

A-taitotasollakin monipuolinen puheaktivarasto on tarpeellinen, ja lyhyitä arkikeskusteluja on hyvä harjoittaa. Muodollinen keskustelu sen sijaan edellyttää B-taitotasoa. Keskusteluun sisältyy yleisä keskusteluuraaseja keskustelun avaamiseen, ylläpitoon, lopettamiseen ja puheenvuoron ottamiseen. Tyyppillisä arkikeskustelun avauksissa käytettäviä keskusteluuraaseja ovat esimerkkisä: Isn't it a great day? / Did you get out in the sunshine, today? / Did you hear about the accident downtown? Isn’t it awful? / I do like your dress -- where did you get it? / Would you like any help (ostostilanteessa)? Muodolliselle keskustelulle on tyyppillä tarve keskeyttää, ottaa puheenvuoro ja palata aiheeseen. Keskeyttämisseen ja puheenvuoron ottamiseen sopivia fraaseja ovat Sorry but.../ Excuse me for interrupting but.../ May I add something.../ I’d like to comment on that.../ May I ask a question.../ ja aiheeseen palaamiseen seuraavat: anyway.../ in any case../ to return to.../ to get back to.../ where was I?.../ going back to.../


B-taitotason opiskelija on aloitteellinen viestinnän eri vaiheissa, osaa varmistaa viestin perille, korjaa väärynummäryksiä ja neuvottelee merkityksistä. Opiskelija korvaa tuntemattomia ilmauksia kiertoilmauksilla ja kykenee muotoilemaan viestin uudelleen kommunikaation katkettessa (Opetushallitus 2015, 2019).

Taitotasokuvauksista ilmenee, että A-taitotasolla tarvitaan sanastonkäyttö- ja nettitaitoja ja kiinteitä ilmaisuja toistamisen, selvennyksen ja avun pyytämiseen (I'm not sure I understand/Do you mean…?/ I don't understand…/ Are you saying…?/What do you mean by…?/Could you repeat that?/Sorry, I didn't get that./ Huh?/ I didn't understand./ Would you mind repeating that/?Excuse me?) A2+- ja B-tasoilla keskustelun ylläpitämiseen tarvittavia kiinteitä ilmauksia ovat esimerkiksi Excuse me…/ May I say something here?/Can I just add…?/(puheenvuoron ottaminen); I dis(agree)/I think so,too/I don't think so. (-samaa/eri mieltä); I think…/I believe…/In my opinion…/(mielipiteen ilmaisu).


Kohtelaisuuden asteissa on eroja, ja kohtelaisuuusfraasien opettelu on hyvä aloittaa tunnistamalla eri kohtelaisuuden asteita, havainnoimalla eri konteksteja ja kiinnittämällä tietoisesti huomioita (noticing) kohtelaisuuuden ilmagesiemiseen eri puhetilanteissa. Alkavassa kielenoppimisessa tilannesioidonnaisten kiinteiden ilmauksien (formulas, chunks, gambits) opettelu auttaa alkuun.

Kohtelaisuuden asteiden tunnistamisen harjoittelun soveltuvat luokitustehdävät, esimerkiksi seuraava tehtävä, jossa järjestetään ilmaukset (epä)kohtelaisuuden asteen perusteella: Shut up! / Please be quiet! / Be quiet! Jäätelönostotilanne-esimerkissä 5 tehtävänä on pohtia mitkä vaihtoehdot ovat kohtelaita, mitkä vähemmän kohtelaita:
5. Kohteliaita ja vähemmän kohteliaita kysymyksiä.

- a. I’ll take two scoops of vanilla.
- b. Give me two scoops of vanilla.
- c. How about two scoops of vanilla?
- d. Could I have two scoops of vanilla?
- e. Could you give me two scoops of vanilla?

Tarkoitus on keskustella kulttuurikohtaisesta kohteliaisuudesta, ei niinkään asettaa pyyntöjä järjestykseen kohteliaisuuden asteen mukaan. Yleensä suoria käsyyjiä (b) ensimmäisen persoonan sisältäviä (a) pidetään epäkohteliaampina kuin pehmennettyjä muotoja (e).

Kohteliaista kieltäytymistä voi harjoitella esimerkiksi seuraavan esimerkkin tapaisten roolileikkien avulla. A:lla on roolikortti, jossa on valmiita ehdotuksia, esimerkiksi Let’s go to a concert. (You want to go to a Bach concert. It will last 4 hours.) Billä on roolikortissaan kieltäytymisen syitä: You hate classical music and think it is only for snobs. There is a rock concert at the ice rink tomorrow.

Molempien roolikorteissa on lisäksi kieltäytymisfraaseja, kuten I’m not keen on.../I don’t particularly like.../I can’t stand.../It’s not my idea of.../ I’d really rather not...ja vastaehdotuksia: I’d prefer.../I’d really much rather.../I’d rather.../ (Keller & Warner 1988: 46).

4.2.6 Taito tuottaa suullisia tekstejä

Toinen kehittyvän suullisen kielitaidon komponentti on taito tuottaa suorasanaista kerrontaa, monologimaista puhetta, joka alkuvaiheessa koostuu lyhyistä, ulkoa opetelluista ilmauksista ja muutamista lauseista, joissa itseä ja arkisia asioita kuvaavaa suppea, konkreettista perussanastoa. Tuttujen ilmaisujen ääntäminen on ymmärrettävää. A2-taitotasolla opiskelija osaa perussanaston ja joitakin idiomaattisia ilmauksia, monia keskeisiä rakenteita ja pystyy kuvaamaan luettelomaissesti jokapäiväisen elämän asioita sekä soveltamaan joitakin ääntämisensä perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

B-tasolla opiskelija osaa kertoa ydinkohdat ja yksityiskohtia tavallisista, konkreettisista aiheista kuvailleen, erilleen ja vertaillen. Opiskelija käyttää laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa, mutkakkaita lauserakenteita sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Opiskelija hallitsee ääntämisen perussäännöt muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

B-tasolla opiskelija osaa kertoa ydinkohdat ja yksityiskohtia tavallisista, konkreettisista aiheista kuvailleen, erilleen ja vertaillen. Opiskelija käyttää laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa, mutkakkaita lauserakenteita sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Opiskelija hallitsee ääntämisen perussäännöt muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

Monologimainen puhuminen edellyttää alkuvaiheessa onnistuakseen tukea, esimerkiksi sanasto- tai visuaalista tukea, kuten kuvia tai kuvasarjoja, B-tasolla viitteellisempi apukäyttö, kuten taulukoita, graafeja, karttoja. Myös tekstilajien rakenteen tunteminen auttaa. Kertova tekstilaji

Tekstilajeista "helpoimpia" alkavaan kielenopetukseen ovat kuvaava ja kertova teksti. Esimerkiksi oman huoneen kuvaaminen on mahdollista, kun oppilas hallitsee huonekalusanastoa, värejä ja there is/there are -rakenteen tai jos sanastoa ja rakenteita, ehkä kuvakin, on annettu valmiina. Kertovan tekstin tukena ovat skriptien lisäksi kuvasarjat vaikkapa oppilaan päivästä eri vaiheineen. Kertonää voi pohjustaa "hajotetulla" kertomuksella tai ohjeella, jonka osat oppilaan tehtävänä on järjestää oikeaan järjestykseen. Kertovan tekstin tukeksi voi antaa kiinteitä ilmauksia, kuten First of all, Then, Next, After that, Finally.

4.3 Puhumisen oppiminen ja opettaminen: teoreettisia lähtökohtia

Suullisen kielitaidon oppimiseen on kakso lähestymistapaa. Toinen näkökulma painottaa yksilön sisäisiä prosesseja kielennonoppimisessa (psykolingvistinen näkökulma), toinen ympäristöä ja vuorovaikutusta (sosiokulttuurinen näkökulma) oppimisen ensisijaisina lähteinä. Viime vuosina sosiokulttuurinen oppiminen on saanut kannattajia ja psykolingvistisiä oppimisteorioita on kritisoitu sosiaalisen aspektin puuttumisesta (Firth & Wagner 1997).

Tässä artikkelissa lähestyn puhumisen ja suullisen kielitaidon opettamista vieraan kielen opettamisen näkökulmasta. Vieraan kielen opetuksen konteksti on kouluopetus, jossa kieli on läsnä lähinnä oppimateriaalien välityksellä ja jossa opetus on pääosin eksplisiittistä ja intentionaalista. Ensimmäisen ja toisen kielen oppimisessa automaattisella ja tiedostamattomalla (implisiitti-sellä) oppimisella on merkittävä osuus. Pienen lapsen ensimmäisen kielen omaksuminen on alkuvalheessa implisiittistä. Lapsi omaksuu ensikielensä olemaan alttiina kielelle ja jatkuvassa

![Kuvan lähde: https://unsplash.com/photos/3wylDrjxH-E](https://unsplash.com/photos/3wylDrjxH-E)
vuorovaikutuksessa toisten kielen puhujien kanssa vuosien ajan. Vieraan kielen oppimisessa on jonkin verran implisiittistä omaksumista, mutta eksplisiittinen, tietoinen, intentionaalinen oppiminen lienee suurimmalle osalle kielenoppijoista oikotie vieraaseen kieleen. Vieraan kielen suullisen kielitaidon kehittämisessä edellä esitetty merkitsee yksilön sisäisten psykologivististen prosessien painottamista opetuksessa, esimerkiksi sujuvuutta lisäävien muistiprosessien toiminnan mukaista opettamista ja oppimista proseduraalista taitoa kehitettäessä. Seuraavaksi tarkastellaan psykologivistiisi teorioita suullisen kielitaidon oppimisessa ja opettamisessa ja sen jälkeen sosio-kulttuurisia lähestymistapoja suullisen kielen oppimiseen ja opettamiseen.

4.3.1 Psykologivistiset teoriat ja puhumisen opettaminen


4.3.1.1 Sujuvuus

Puheen sujuvuus määritellään usein kuulijan vaikutelmana: vaivattomasti soljuvana syntyperäisen puhajan kaltaisena puheena. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että sujuvuus on varsin kompleksi ja monitahoinen käsite (Chambers 1997; Ellis 2009; Koponen & Riggenbach 2000; Lennon 1990),
Sujuvuutta on tutkittu runsaasti, mutta sujuvuuuden opettamisen tutkimusta on vähän (Derwing 2017: 253). Tutkimusnäyttö on jossain määrin ristiriitaisia, mutta joitakin suuntaviivoja sujuvuu-
den opetukseen voidaan antaa. Tehtävän toistaminen (task repetition) näyttää lisäävän suullista
sujuvuuutta (Bygate 2001; Bygate & Samuda 2005). Olettamus on, että tehtävän toistaminen johtaa
vähin erin automaattistumiseen (proseduralisaatioon), joka puolestaan vapauttaa huomioaresursseja
viestin kielen, kuten sanaston, morfeemien ja syntaktisten rakenteiden valinnan. De Jong ja Per-
fetti (2011) käyttivät tutkimuksessaan Nationin (1989) aikarajoitettua tehtävatoistoa (timed task
repetition), jossa koehenkilöt nauhoittivat saman sisältöisen puheen kolme kertaa ensin neljän
minuutin, sitten kolmen ja viimeksi kahden minuutin mittaisena. Tuloksena oli, että sanojen määrä
ja sanaston laajuus kasvoivat jokaisella äänityskerralla, vaikka aika lyheni. De Jongin ja Perfettin
mukaan tulos osoittaa, että kielillisen aineksen proseduralistuminen muokkasi alla olevia kog-
nitiivisia rakenteita. Muutos puolestaan näkyy sujuvuuuden kasvunsa. Erilaisilla toistosovelluksilla
on todettu sujuvuuden lisääntyneen. Shadowing eli varjostustehtävissä toisto ei ole samanaikaisesta
ärsykkeen kanssa, vaan laahaa jonkin verran perässä (Rossiter, Derwing, Manimtim, & Thomson
2010: 597). Tracking-toistossa kuulu viesti toistetaan ääneneen mahdollisimman samanaikaisesti
kuullun kanssa (Lambert, Kormos & Minn 2017).

Sujuvan puhe edellyttää paljon toistoa ja harjoittelua ns. kiin-
teiden ilmauksien automatisoittumiseksi.

Edellä kuvattujen tehtävien tavoitteena on toistojen avulla saada aikaan proseduralistumista ja
automaattistumista, jotka puolestaan parantavat sujuvuutta. Opettajat saattavat välttää toisto-
harjoitksia behaviorismin ja audiolingvaalien menetelmän huonon maineen vuoksi. Audioling-
vaalisessa menetelmässä nyöppäytäntä olis diillaus eli mekaaninen, usein merkityksetön toisto, joilla
pyrittiin tavanmuodostukseen ärsyke-reactio -ketjuja muidostamalla. Menetelmä johti usein
pinnalliseen oppimiseen, ei juurikaan opitun yleistymiseen uusiin tilanteisiin ja luovaa kielent-
hyööön. Psykologivisten tutkimus osoittaa, että toistuvuus on välttämätöntä
automaattistumiselle: "lexical information simply must be reactivated regularly for it to remain
quickly accessible" (Hulstijn 2001, 286).

4.3.1.2 Kiinteät ilmaukset (Formulaic language)

Tärkeä sujuvan kielenkäyttön komponentti ovat kiinteät ilmaukset (formulas, formulaic language,
multi-word units, prefabricated chunks, ready-made utterances, lexical bundles), joilla viitataan
(usean sanan) analysoimattomiin kokonaisuuksiin. Näitä ovat kollokaatit (pay a compliment,
by and large, bread and butter, garage sale), ns. fraasiverbit (run into), idiomit (piece of cake, beat around the bush, raining cats and dogs) ja kielikuvat (as cold as ice, I'm all ears, time is money). Puheelle tyyplisiä kiinteitä ilmauksia ovat täytesanat (like, er, uhm, you know) ja ilmaukset (you've got to be kidding, excuse me, hang on a minute). Nattinger ja DeCarrico (1992) jäsentävät sanakimppuja seuraavasti:

**Sanakimppuja (Nattinger & DeCarrico (1992))**

- polywords that serve functions such as qualifying (e.g., as far as I know), disagreeing (e.g., no way), and shifting topics (e.g., that reminds me);
- institutionalized expressions such as proverbs (e.g., the early bird gets the worm) and social formulae (e.g., long time no see, nice to meet you);
- phrasal constraints that permit a range of variation (e.g., a day/year/long time ago; good morning/afternoon/evening); and
- sentence stems (e.g., I suggest that . . .; Why don't you . . .?) (Nattinger & DeCarrico, 1992).


Kiinteät ilmaisut ovat:
• arkipuheessa tavallisia
• keskeisiä sujuvuuden elementtejä
• tärkeä osa kokonaiskielitaitoa


4.4 Sosiokulttuurinen teoria ja puhumisen opettaminen


Vygotskilainen sosiokulttuurinen lähestymistapa soveltuu parhaiten metakognitiivisesti kehittyneille kielenopinnoissa pidemmälle edenneille kuin vasta-alkajille ja vierasta kieltä koulutuneilla oppiville. Varsinkin toisen kielen oppijoille, jotka hallitsevat jokapäiväisen viestinnän puhekielen ja joille on runsaasti tarjolla ympäröistön kieliainesta ja kosketuksia toisen kielen puhujin koulun ulkopuolella, kollaboratiivinen työtapa sopii. Spontaanin suullisen vuorovaikutuksen tai vapaan tuottamisen kehittämiseen edellä kuvattu semioottinen mediaatio ei luonnollisesti sovi, mutta esimerkiksi (tallennetun) keskustelun kollaboratiiviseen analysointiin se on hyvä työkalu.
4.5 Lopuksi

Tämän artikkelin tavoitteena on tarjota sekä tietoa, taitoa että käytännön sovelluksia suullisen kielitaidon opetuksseen. Artikkelin tärkeimmät kohdat voi tiivistää muutamaan ydinkohtaan.

Mitä siis olisi hyvä opettaa?

- **Laajaa sanastoa, erityisesti kiinteitä ilmaisuja**
Sanasto on kielitaidon kenties tärkein rakennusosa, tärkeämpä kuin kielipiti. Vähäinenkin sanasto viestii, että kielipiti on juuri vaikka (tämä ei tarkoita, ettei kielipiti ole tärkeä).

- **Ääntämistä, erityisesti suprasegmentaalisia piirteitä: painoa, rytmia ja intonaatiota**
Ääntämisessä suprasegmentaalit vaikuttavat enemmän ymmärtämiseen kuin yksittäiset äänheet.

- **Sujuvuutta**
Sujuvuus on varsin usein suullisen kielitaidon tavoite, joten sujuvuuden opettaminen on keskeinen suullisen kielitaidon opettamisen tavoite. Luvussa 4.3.1.1 kuvataan tutkimustta, jonka mukaan toistaminen on tehokas tapa lisätä sujuvuutta. Haasteena lienee mielekkäiden toistamisharjoituksen löytäminen, ettei toistaminen jää pinnallisesti behavoristiseksi työtavaksi.

- **Kertomista, kuvaamista, selostuksia**
Suullisessa tuottamisessa on hyvä aloittaa tuetusta harjoittelusta ja tutuista tekstilajeista, kuten kertominen ja kuvaus (tämä ei tarkoita, ettei voi olla kompleksista kertovaa tai kuvaavaa tekstiä).

- **Keskustelustrategioita**
Keskustelustrategioita ovat keskustelun avamiseen, ylläpitoon, puheenvuoron ottamiseen ja lopettamiseen käytettävät strategioita, läheinen kiinteitä ilmaisuja.

- **Kompensaatiostrategioita**
Kompensaatiostrategioita tulevat käyttöön, kun viestintä katkeaa jostain syystä. Usein puhujalta on kadokissa sana. Kompensaatiostrategioita ovat kiertoilmuukset, yleiskäsittet, puhujan äidinkieli tai muu kieli, ilmeet ja eleet. Varsinkin aloitteleville kielenoppijoille kompensaatiostrategioita tulevat tarpeeseen

- **Aktiivista kuuntelutaitoa**
Aktiivisella kuuntelutaidolla ilmaistaan, että kuulija kuulee mitä puhuja puhuu. Kuuntelu voidaan ilmaista ilmein ja elein, mutta varsinkin äntelemällä (I see, mmhh, how interesting).

- **Kohteliasuutta**
Vieraan kielen oppija voi tulla väärinymmärryksi ja joutua kiusalliseen tilanteeseen, ellei hän hallitse opiskelemansa kielen kohteliasuusääntöjä.

- **Asenteita, avoimuutta, uskallusta puhua ja tehdä virheitäkin. Viestin ymmärrettävyys on tärkeämpää kuin ehdoton korrektius.
Lähteet


Det går bra i engelskan i Svenskfinland – spekuleringar ur ett finlandssvenskt lärarperspektiv

Karin Asunmaa
Lektor, Winellska skolan, Kyrkslätt
5.1 Inledning

När språkteamet i Winellska skolan i Kyrkslätt fick höra att vi blivit utvalda till att delta i en landsomfattande utvärdering av lärresultaten i A-engelska i början av årskurs 7, var de första tankarna frågor kring arbetsmängd och utförande. Vi i språkteamet hade inte, såsom säkert också många lärare i andra skolor, utfört ett heldigitaliserat prov tidigare. När sedan utvärderingen blev klar, var vi lärare främst intresserade av hur den nya läroplanen skulle synas i resultaten, och huruvida de var bra. Vi hoppades naturligtvis också på att få se goda resultat i vår egen skola och att få bekräftelse på att vårt eget arbete med den nya läroplanen lyckats väl.

Resultaten för vår skola och för de andra svenskspråkiga skolorna som deltog var goda. Eftersom undervisningsspråket svenska i rapporten kunde särskiljas som en positivt påverkande faktor är det intressant att diskutera vilka andra bakgrundsfaktorer som kan tänkas bidra till resultatet. Är det något annat särdrag i vår lärmiljö och våra metoder, som påverkar inlärningen på ett positivt sätt? Är våra arbetsätt på något sätt olika? Är vår skolkultur annorlunda? Jag har kanske svårt att beskriva eventuella skillnader mellan svensk- och finskspråkiga skolor inifrån och saknar egentligen längre erfarenheter av att arbeta på finskt håll (enbart ett år på finsspråkigt lågstadium och ett år på finskspråkig yrkesskola). Därför kan jag enbart beskriva det vi nu gör i vår skola och skriva om det jag funderar kring i mitt eget arbete som lärare. Kanske du som lärare gör lika som jag? Om inte, vad är olika?

I den här artikeln försöker jag reflektera kring resultaten ur mitt eget lärarperspektiv. Jag kommer också att beskriva hur jag arbetar och mitt sätt att se på arbetet. Jag deltog själv i diskussionspanelen vid utgivningen av huvudrapporten och blev därefter ombedd att skriva denna artikel. Jag har arbetat som språklärare i tjugo år, varav sexton i huvudsak i klasserna 7–9 i Winellska skolan som lektor i engelska och finska.
5.2 Utvärderingens mål och de svenskspråkiga skolornas resultat

Utvärderingens mål var att söka svar på vilken mån målen för goda kunskaper (fastställda i LP 2014) i A-lärokursen i engelska har uppnåtts och vilka bakgrundsfaktorer och särdrag i lärmiljön som förklarar lärresultaten. Den del som gällde elevens språkkunskap beaktade läs- och hörförståelse, tal och skrift. Utöver detta utreddes elevens färdigheter för språkstudier och språkmedvetenhet, och inom dessa inkluderades elevens åsikter om att studera engelska, nytan av språket och den egna kunskapsuppfattningen.

När vi granskar resultaten, kan vi konstatera att eleverna i utvärderingen överlag uppnådde kriterierna för goda kunskaper väl. En närmare titt på resultaten i de olika delområdena visar att hörförmågan var det starkaste delområdet. De svenskspråkiga skolornas resultat var goda, även i Winellska skolan i Kyrkslätt.

De svenskspråkiga elevernas andel i hela samplet var 12 % och de kom från 16 olika svenskspråkiga skolor. Utvärderingen visade att undervisningsspråket var en av de faktorer som mest påverkade skillnaderna i elevernas språkkunskap. De svenskspråkiga elevernas starkare kunskaper syntes framför allt i förmågan att tolka texter, där deras mest typiska kunskapsnivå var A2.2. De finskspråkiga eleverna låg en nivå under. I detta delområde nådde 90 % av de svenskspråkiga eleverna nivån A2.1, jämfört med de finskspråkiga, där 69 % nådde samma nivå. Detta betyder att nästan en tredjedel av eleverna i de finskspråkiga skolorna hade minskande språkkunskaper i delområdet. När man vidare studerade de olika delområdena med utgångspunkt i undervisningsspråket såg man att även i hör- och läsförmågad lärresultaten var skillnaden en språkkunskapsnivå till fördel för eleverna i de svenskspråkiga skolorna. I fråga om förmåga att producera texter var skillnaderna mindre. Värt att notera är också att de svenskspråkiga eleverna i medeltal har läst ett år mindre engelska än de finskspråkiga.

De svenskspråkiga eleverna har helt klart nytta av sitt modersmål då de skall lära sig engelska. Språkens släkttskap gör att det är lättare att lära sig vokabulär och uttryck, men även grammatik såsom verböjning och ordförlag kan kännas mer bekant. I fråga om uttal är många ljud lättare att bilda för de svenskspråkiga eleverna, eftersom liknande ljud också bilder på engelskan. Även intonation kan vara lättare för en svenskspråkig elev att träna in. Utöver språklig interferens finns det även andra faktorer som påverkar positivt. Tvåspråkighet överlag, eller flerspråkighet, och kulturell mångfald kan påverka utgångsläget för språkinlärning. Forskarna i huvudrapporten konstaterar att elever i stadsskolor i södra Finland klarar sig bättre just på grund av mångspråkighet och det bredare kulturella utbudet.

5.3 Hurdan är skolan som vi jobbar i?

Winellska skolan i Kyrkslätt är en svenskspråkig, sammanhållen grundskola med klasser från förskola till årskurs nio, och ett elevantal på dryga 740. Vi arbetar i samma byggnadskomplex som Kyrkslättets gymnasium, och våra fastigheter ligger mycket nära med de finskspråkiga skolorna.
Gesterbyn koulu och Papinmäen koulu. Eftersom redan vår egen skola är relativt stor, är också vi lärare ganska många. För tillfället undervisas engelska i lägklasserna av vissa klasslärare och i högklasserna av fem ämneslärare. En stor del av vårt planeringsarbete görs i ämnesteam, årskursteam och andra team. Styrkan med ett stort team är att man delar med sig av både idéer och material, och man har alltid någon att boka sina tankar med. Man hjälper också varandra, och kan få stöd vid utmanande situationer. Om ett stort lärarteam inte har god sammanhållning och regelbundna träffar kring arbetet och planeringen, kan risken vara att undervisningen blir splittrad och väldigt olika för olika elever.

Vi arbetar kontinuerligt med vår bedömning och med vår planering, och vi har sedan ett par år tillbaka försökt utarbeta bedömningsmatriser, vars primära avsikt är att synliggöra bedömningskriterierna för eleverna, men även att klargöra målen mot vilka vi arbetar i vår undervisning. Eftersom vi är så många i våra team, har det krävt en hel del tid och engagemang att tillsammans sätta sig in i matrisernas innehåll, men vartefter vi kommit vidare i processen, har vi märkt att det varit nyttigt och givande, och arbetet har gett oss en bättre sammanhållning när det gäller undervisningen och bedömningen.

Vi arbetar kontinuerligt med vår bedömning och med vår planering, och vi har sedan ett par år tillbaka försökt utarbeta bedömningsmatriser, vars primära avsikt är att synliggöra bedömningskriterierna för eleverna, men även att klargöra målen mot vilka vi arbetar i vår undervisning. Eftersom vi är så många i våra team, har det krävt en hel del tid och engagemang att tillsammans sätta sig in i matrisernas innehåll, men vartefter vi kommit vidare i processen, har vi märkt att det varit nyttigt och givande, och arbetet har gett oss en bättre sammanhållning när det gäller undervisningen och bedömningen.


5.4 Vad berättar våra resultat?

Utvärderingen befäste det som jag redan vet då jag står i klassrummet med eleverna. Våra elever klarar sig överlag bra i hör- och läsförståelseuppgifter, likaså i skriftliga uppgifter. Vi har flera elever i de högre kunskapsgrupperna jämfört med genomsnittet i hela landet. Vad tar vi då till oss av resultaten?

Man kan säga att mycket av vårt grundarbete är bra, men resultaten visade också att vi kan bli bättre på de muntliga uppgifterna. Avsikten med de här uppgifterna var att de skulle ge en bild av både elevernas uttal och deras förmåga att fungera i växelverkan. När det gäller uttal kunde man i utvärderingen se att eleverna i hela samlingen överlag klarade av minst nivå A2.1 och en femtedel av eleverna hade t.o.m. utmärkt uttal (nivå B1.1). I vår skola övas de muntliga färdigheterna varje lektion i både låg- och högklasserna; man förbereder föredrag, gör muntliga övningar i grupp, sysslar med drama, olika spel och lekar. Det här är ett delområde som enligt lärarna i lågklasserna kräver mest tid, delvis för planering men även för utförandet. Då tänker man på utförandet av själva uppgiften och även på någon slags formativ bedömning av uppgiften. Utöver dessa så kallade planerade övningsstunder, får man in en hel del oplanerad muntlig kommunikation t.ex. när man har klassdiskussioner om aktuella händelser eller bara vanlig ”tuning in” till lektionen. I vissa klasser, speciellt i nian, går undervisningen nästan enbart på engelska.

Det faktum att eleverna på sin fritid har tillgång till en mångfald av språkmaterial är säkert en bakgrunds faktor, utöver språkens släktenskap, som förklarar det allmänt goda uttalet. När vi talar om uttalet korraktethet, försöker jag alltid att min undervisning poängtera att det är viktigt att bli förstådd, även att uttal av språket låter superkorrekt. Vi diskuterar ofta detta med eleverna och konstaterar att vi nog ändå, att vi nog ändå, i en ”native speakers” öron, kanske kommer att låta som finländare, hur mycket vi än träner. Denna diskussion kräver dock en förståelse av språket, dess olika ljud, hur de kan påverka betydelsen av vissa ord osv. Men det är också en härlig möjlighet att ta in diskussionen om engelskans olika varianter. Vilken lycka det är att kunna lyssna på olika engelska dialekter, australianskt, irlandskt, indiskt eller varför inte afrikanskt uttal av språket. Från min egen skoltid kommer jag mycket väl ihåg att vissa av mina lärare korrigerade t.ex. amerikanskt uttal, som ju vi tonåringar var alla mest bekanta med från den tidens satellitkanaler och filmer.

Kommunikationsfärddighet i enlighet med de nya läroplansgrunderna var omöjliga att mäta i denna utvärdering på ett heltäckande sätt. Taluppgift 2, där eleven talade med en busschaufför via datorn, visade dock riktiggivande hur eleven klarade sig i en vardagssituation. Detta var den svåraste uppgiften och här klarade sig en fjärde del av eleverna riktigt bra, men flest elever klarade av de två lägsta nivåerna, som huvudrapporten visar. Här tycker jag själv att det klart framgick av ljudmaterialet att eleverna var ovana att göra sådana uppgifter, men även att den här typens kommunikation kändes ganska främmande för många. Eleverna är 12–13 år gamla och har läst engelska i tre år. Många av dem har säkert inte rest i sådana områden där de självständigt skulle ha behövt fundera ut på vilket sätt man köper bussbiljetter på engelska. Om man vill reflektera kring elevens vardagskunskaper överlag, vågar jag påstå att många av våra Kyrkslättelärare känner stor osäkerhet inför att själva åka kollektivt på ovanliga rutter ens i huvudstadsregionen. De är helt enkelt så unga att de ännu inte har den typens erfarenheter att relatera till. I ljuset av denna aspekt kan man kanske förstå varför just sådana här uppgifter upplevs svåra. Ett förslag på en uppgift med litet lättare kontext kunde vara att ha en diskussion mellan två jämnåriga gällande något skolorrelaterat (skolämnen, att hjälpa utbyteseleven att hitta rätt i skolan osv.). När jag planerar min undervisning i nuläget och framöver, är detta ett delområde som jag tycker behöver lyftas fram ännu mera. Vi lärare behöver också vara lyhörda för sådant som eleverna kanske ännu inte har i bagaget, och planera undervisningen utgående från det så att det blir meningsfullt för eleverna.
Fastän de muntliga uppgifterna brukar gå bra på lektionerna, kan det ändå hända att när man skall kommunicera på riktigt i en situation som man inte kunnat förutse, såsom t.ex. i detta prov, räcker inte kunskaperna riktigt till. Man har till exempel inte koll på artighetsfaktorn; man pratar stöddigt, kan inteilda frågor, preteritum eller be om saker på ett trevligt sätt. Eleverna tyckte själva att just detta, att tala i mikrofon med en dator under ett provtillfälle, var besvärligt eller till och med stressande. Vissa elever gick helt i lås för att det helt enkelt var för svårt att förstå. Jag tror själv att osäkerheten och stressen minskar ju mera man har övat på liknande uppgifter. Just nu har vi väldigt lite färdigt material av den här typen på vårt undervisningsspråk att ta till, och därför har vi inte jobbat så mycket med sådant. Överlag klarade eleverna ändå av att utföra uppgiften, att kommunicera oförberett med en främmande röst. Den här typens uppgifter ger oss viktig information och det skulle vara viktigt att fortsätta med arbetet kring detta i klassen såväl som i proven.

En annan uppgift (Uppgift 3) gick ut på att berätta vad man gjort förra sommaren. Som stöd fanns nyckelord och bilder som man kunde använda. Elevernas alster var vanligtvis mycket korta, vilket säkert beror på ovana att utföra liknande monologuppgifter. I vår skola och i min egen undervisning använder vi uppgiftstypen *retell the story* rätt så mycket. Det är naturligtvis inte samma sak som att på kort tid plötsligt uppföra texten. I ljudmaterialet hördes överlag en osäkerhet (preteritumformer t.ex.) fastän ämnesområdet var tämligen bekant för eleverna. Det här förstärker min uppfattning om att det är nyttigt att fortsätta med liknande uppgifter, och framförallt att betona de kommunikativa delarna i undervisningen ännu mera.

5.5 Hurdan är våra arbetssätt på lektionerna?

Mitt eget och elevernas arbete styrs av helheter i form av på förhand bestämda avsnitt, som sedan passar in i årsplaneringen. Vi gör väldigt ofta checklistor med frågor som vi behöver svara på, eller med sådant som vi skall jobba med. I samband med detta går vi igenom i vilken ordning saker görs och på vilken nivå eleverna skall kunna innehåll. Då får vi in bedömningsbiten på ett trevligt sätt. I det här skedet tittar vi ofta också på målen, som vi har i förenklad format som laminerade kort på klassens vägg. De får hänga där, så att man alltid nu och då kan gå tillbaka till dem, i synnerhet ifall vi behöver diskutera varför vi gör något. Vi har dem också i digitalt format, så att eleverna har tillgång till dem.

Jag tycker att det är viktigt att eleverna förstår vad de gör, rent didaktiskt, och varför. Därför kan jag ibland fråga "Vad övar du just nu?" och då kan svaret vara "Att översätta." eller "Att få rätt struktur på passiva meningar." Det är möjligt att båda svaren

TO DO LIST:
- budget – task with your group
- exercises on paper (handed out today)
- TB p. 66 Money Matters – text
- WB p. 84–91
- Kompendiet:
  - A. oräknebara substantiv (2 pages)
  - B. plural i engelskan, singular i svenskans > (5 pages)

CHECKLIST:
- I've done all exercises and asked for help if needed
- I've paid attention to vocabulary and the expressions for this chapter (TB, WB and handouts)
- I've picked out the most important expressions when doing a budget for a family
- I'm familiar with different situations that might affect the outcome of my budget
- I've listened to the others in the group
- I've prepared myself to also in writing 'Describe the process of doing a budget'

Det andra exemplet är från åttonnas undervisning i finska och ger en bra bild av hur jag har strukturerat upp ett grammatikavsnitt.


En annan lista som vi också har framme, antingen digitalt eller på tavla, är vår to do-lista. Den brukar innehålla åtminstone lektionens uppgifter, men allt ofta i de högre klasserna avsnittets uppgifter. Den kan innehålla diskussionsuppgifter, arbetsboksuppgifter, läsning, spel, kontroll av uppgifter, lyssnande

---

**Kunskap och färddigheter**

<table>
<thead>
<tr>
<th>ENGLISHA ÅK 7</th>
<th>Elevmatris</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Mål 1</strong></td>
<td><strong>Mål 2</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Kulturell mångfald och språkmedvetenhet</strong></td>
<td><strong>Språklig medvetenhet</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Jag bekantar mig med engelskans olika varianter, den engelskspråkiga världen och utvecklar mitt förmåga att agera i mångkulturella miljöer.</td>
<td>Jag utövar och använder engelskspråkiga innehåll och kommunikation som hjälper mig att ta del av den globaliserade, mångkulturella världen och bli en aktiv världsmedborgare.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Mål**

**Kultur och språk**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Basnivå</th>
<th>Godnivå</th>
</tr>
</thead>
</table>

---

**Checklist**

- Kolla att du har handduken i grammatikavsnittet och uttryckslistan
- Kolla att du har grammatikens i Reykjavik-linjen s. 270 – 284
- Du förstår uttryckens struktur, dvs. HUR de är uppmärkt
- Du har reda på tillverkaren och deras huvuduppgifter
- Du kan räkna till de viktiga varien
terne
- Du försöker visa vilka verb som uttrycker MA-infinitiva
- Du kännar på några uttryck, t.ex. "att vara och göra något" MASA/MASSA
- Du träffar uttryck där man sluter uppflöde med några MASA/MASSA
- Du träffar uttryck där man påståer att man MASA/MASSA
- Du kännar på några uttryck MASA/MASSA
- Du beräknar på några uttryck MASA/MASSA
- Du beräknar på några uttryck MASA/MASSA
- Du beräknar på några uttryck MASA/MASSA

---


Vi använder oss av mångsidiga arbetssätt och såsom våra lågklasslärare i engelska uppgav, försöker vi variera lektionsgången så att det finns tid för både tolkning och produktion i olika format. Trots digitaliseringen finns fortfarande traditionella delar kvar: läsa och lyssna på text, diskutera den, svara på frågor munligt och skriftligt, göra grammatikövningar, göra muntliga övningar, spela, leka, dramatisera. Det enda som jag med handen på hjärtat inte i regel gör i klassen är att vi ser på film. Däremot kan vi dela klipp med varandra och i enlighet med flipped classroom–tanken titta på det i förväg och på så vis förbereda en uppgift som görs i skolan. Ofta har dessa att göra
med förberedelse för diskussion eller kommunikativa övningar. Utvärderingsrapporten berättar att man inte kunde se något betydande samband med mängden tid som användes för läxor i engelska och bättre kunnande. Jag är dock lite funderad kring detta resultat (som baserade sig på elevernas egen uppskattning) och vågar påstå att det säkerligen är skillnad också på hurdana uppgifter som ges i läxa. I mina klasser har vi nog läxor, men jag ser också ofta förberedande uppgifter om det är fördelaktigt. Ibland bestämmer eleverna själva vad de skall göra till nästa gång, och då är syftet att förbereda något (t.ex. att läsa igenom ett textavsnitt och jobba med ord och uttryck), eller göra någon del klar så att det skall vara lätt att fortsätta följande gång. Det hänger alltså ihop med deras planering av sitt eget arbete och fungerar bäst när jag har kört igång mitt system ordentligt. Eftersom det är relativt lätt att planera in differentiering och arbetsgången är klar, är det också lättare att samarbeta med speciallärarna och skolgångsbiträdén. De kommer ibland in i klassen och jobbar med oss, eller alternativt jobbar de på ett annat ställe med någon eller några elever, beroende på behovet.

I de flesta klasser har vi lärobok, men i vissa klasser har vi den enbart i digital version. Våra sjuur och åttonder har i år tillgång till helt egna Chromebooks, vilket har ändrat på arbetets karaktär en hel del. Skriftliga uppgifter lämnas in i Classroom, och där kan även gruppuppgifter göras relativt smidigt. Vi tar också in presentationer (slides), filmer och inspelningar där. Eleverna kan lyssna på ljudfiler och träna stoff med hjälp av digitala uppgifter. Dessutom delar vi en hel del digitala formulär, frågor, förhör och material på Classroom. Alla uppgifter som lämnas in bedöms i Classroom och vi har tyckt att det har varit ett bra sätt för eleverna att få skriftlig feedback. Vi tycker också att Classroom betygsbok är behändig att titta på då det blir bedömningsdags och vi håller våra bedömningsamtal. Vid behov kan dessa också öppnas för vårdnadshavare. Arbetet kring utvecklandet av bedömningen fortsätter hela tiden och så småningom växer säkert fina arbetsmodeller fram där vårdnadshavare kan involveras smidigare än förut.

Vi har varit måna om att eleverna har lika möjligheter till att göra hemläxor digitalt och därför har de digitala möjligheterna inte utnyttjats till fullo förrän nu när alla sjuur och åttonder har sina egna Chromebooks, som de får ta hem. I detta avseende känns det som om mitt eget utnyttjande av en

Som lärare i en finlandssvensk skola har vi aldrig haft lika stort utbud på material som på finskt håll. Det har gjort att vi egentligen under hela min tid som lärare i Winellska skolan inte har arbetat utgående från ett läromedel, utan självfallet utgående från läroplanen. Vi har i åatal arbetat med eget material och bara textböcker, och ofta skrivit en hel del material själva. Man kan spekuleras i huruvida detta indirekt har resulterat i att lärarna på svenska håll behärskar läroplanen och stoffet väl, eftersom de har varit tvungna att producera så mycket material själva. Tidvis har vi använt oss av rikssvenska material, men det har visat sig vara litet knepigt. Nivån på t.ex. grammaticövningarna har inte alltid varit tillräckligt utmanande för våra elever, trots att materialet för övrigt innehållsmässigt varit ganska trevligt. I och med den nya läroplanen 2014 har vi delvis återgått till finlandssvenskt material och det har varit skönt att arbeta med sådant material som fokuserar på innehållet och målen i just vår egen läroplan. Vi väntar ännu på det perfekta digitala materialet! Digitaliseringen är en lång process och läromedlen utvecklas förhoppningsvis så småningom så att de motsvarar de behöv som finns.

5.6 Hur påverkar elevernas fritid engelskkunskaperna?

Dagens tonåringar, åtminstone en majoritet av dem, är storkonsumenter av media, filmklipp, spel, serier och filmer på engelska. I Finland har dessutom TV-programmen aldrig dubbats från andra språk och detta har sagts ha en positiv inverkan på de allmänna språkognitionerna hos dagens vuxna. Utvärderingen visade att elevernas bruk av målspråket på fritiden förbättrade deras förmåga att tolka texter. I detta delområde var dessutom de svenskspråkiga elevernas resultat i medeltal en kunskapsnivå högre än de finskspråkiga.
Engelskan är ett tacksamt språk att undervisa i dagens läge; det är språket som används på alla tjänster, i spel, i vloggar, bloggar, i popmusik och reklam. Man kan dock väl förstå varför en ung storkonsument ändå inte artigt kan köpa den där bussbiljetten på engelska, för mycket lite av det material hen stöter på handlar om sådana vardagskunskaper. Det som man indirekt lär sig kan i bästa fall handla om kulturer, språkvarianter, historia, politik, klimatfrågor, eller vad som helst som engagerar och intresserar ungdomar. Det kan också hända att fritidskontakten med språket är att delta eller följa med ett spel som såklart går på engelska, men där ingen talar engelska som sitt moder språk. De här är bara några konkreta exempel på erfarenheter som jag stött på i skolan, och de förklarar hur olika inlärningen på fritiden kan vara för olika elever.

5.7 Till sist några utvecklingstankar

Förmodligen gör skolor i Svenskfinland ett gott arbete inom engelskundervisningen, eftersom dessa skolor toppar resultatlistorna. Men så har vi också ofta ett försprång i och med att målspråket är besläktat med svenskan och således ligger det lite lättare för många att lära sig. En hel del av våra svenskspråkiga elever kommer också från tvåspråkiga familjer och lever i en kulturblandning av två, och kanske i vissa fall även flera språk. Detta anses vara en positivt bidragande bakgrundsfaktor.

Vi har, som sagt, en hel del elever som sitter med utmärkta kunskaper i engelska. Dessa behöver i ganska hög utsträckning andra utmaningar än de som ligger på de lägre kunskapsnivåerna. En riktigt liten del av eleverna när inte upp till vitsordet goda kunskaper i något av delområdena (jämför med hela landets ca en femtedel). Med hjälp av synligt lärende kan vi arbeta mot ett lärende som betre svarar på de verkliga behoven och inte på sådant som man som lärare antar. Om du som lärare ännu inte bekantat dig med filosofin kring synligt lärande, eller utmaningsmodellen, rekommenderar jag det varmt. Det finns en hel del material på nätet, där man kommer igång (sök på visible learning, challenging learning, the learning pit).

När vi talar om delområdena inom språkundervisningen, kan vi på basen av undersökningarsresultaten konstatera att det som vi i fortsättningen behöver satsa mera på även hos oss är de muntliga och kommunikativa färdigheterna. Eftersom ordentlig planering, utförande och utvärdering av dessa upplevs ta mycket tid är det viktigt att lärarna samarbetar och utvecklar även dessa delar tillsammans så att de relatrar till elevernas verklighet och de behov som finns, eller kommer att finnas.

Det kommer att vara intressant att ta del av uppföljningsresultaten och se huruvida skillnaderna är likadana överlag, och hur det ser ut i vår skola. Min utvecklingsplan gällande min egen skola är att skapa mera enhetliga, och såklart digitala, test för varje årskurs, så att man kanske lättare, men framför allt snabbare kunde särskilja de elever som behöver extra stöd och hjälp i sin inlärningsprocess. Vi gör ofta ett s.k. diagnostiskt test med våra nya sjuor, men eftersom det bara mäter grundna i grammatic, inser jag att vi gör miste om en hel del annan information som skulle vara värdefull att veta genast i början. När vi arbetar vidare med eleverna blir vi bekanta och lär oss vem som har svårt att prata och vem som behöver hjälp med motivationen. När våra två årsveckotimmar med sjuorna är placerade som en dubbellekton på en dag, träffas vi bara en gång i veckan, och då kan det, med mera traditionella medel, ta länge att lägga märke till sådana problem.
Slutligen vill jag poängtera att det absolut viktigaste som vi alltid skall sträva mot är en positiv och trygg atmosfär. Det är inte klichéartat att säga att en öppen och positiv kultur, där det finns utrymme för individen, främjar inlärning.
Seitsemäsluokkalaisten A-englannin oppimistulosten arviointi: Tulosten pohdintaa englannin oppimisen, opettamisen ja arvioinnin näkökulmasta

Eveliina Bovellan
Lehtori, Rajalan koulu, Kuopio
6.1 Johdanto


6.2 Arvioinnin lähtökohtia

Oppimisen arvioinnin tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja pääkallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. Arvioinnissa on käytettävä monipuolisia menetelmiä. Opettajat huolehtivat, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa. (Opetushallitus 2014, 47−48.) Nämä ollen opettajien on asetettava kokeissa käytetyille tehtävillä tiettyjä vaatimuksia.


Arviointi ja sen metodiikka eivät ole laajalti olleet systemaattisen tutkimuksen kohteena (Korkeakoski & Silvennoinen 2008, 3). Tutkimus opettajien arvioinnin yhdenmukaisuudesta olisi kiinnostavaa yhtenäistä kielten muodostamisesta opettajien arviointitaidoista suomalaisessa kouluynäköistössä. Samoin, arvioinnissa ei myöskään käytetä vakiintunutta terminologiaa (Korkeakoski & Silvennoinen 2008: 3).


### 6.3 Tehtävänlaadintaprosessi


Huolimatta siitä, että tehtävien laadinta on työssä arkipäivä, tunnui tehtävänlaadintaprosessi aloittaminen haastavaksi. Tehtävissä oli pidettävä samanaikaisesti mielellä monta asiaa, kuten eurooppalaisen viitekehyksen ja opetussuunnitelman perusteiden kielen taitotasoasteikon kouluurvosanan 8 kriteerit ja sanaston ja rakenteiden sopiva taso kohderyhmälle. Tehtävien sijoittumisesta valmiiksi mietittyyn kehystä, on myös pidettävä huolta. Oppilaiden kiinnostuksen ylläpitämiseksi on tärkeää saada tehtävästä aihepiiriltään huolella, ettei oppilaita käyjä kiinnostaa. Myös arvioinnin sähköinen toimintaympäristö pakotti ajattelemaan tehtävien visuaalisuutta uudella tavalla ja innosti hyödyntämään digitaalisia materiaaleja entistä enemmän myös opetustyössä.


Valtakunnallinen koe tarjoaa opettajille konkreettisia pedagogisia välineitä arviointiin, ja se on erinomainen mahdollisuus harjoitella taitotasoarviointia. Koe myös konkretisoi erittäin hyvin opetussuunnitelman perusteita. Toivottavina on, että valtakunnallisen arvioinnin tulokset motivoivat opettajia kiinnittämään huomiota erityisesti niihin kielitaidon osa-alueisiin (mm. suullinen vuorovaikutus), joissa ei yletetty yhtä korkealle tasolle kuin muissa osa-alueissa. Ihanteellista olisi, jos motivoituminen näiden osa-alueiden kehittämiseen näkyisi seuraavassa (9. lk.) valtakunnallisessa A-englannin arvioinnissa.
6.4 Tulosten tarkastelua

Seuraavaksi pohdin kielenopettajan näkökulmasta kiinnostavimpia havaintoja 7.-luokkalisten A-englannin oppimistuloksissa. Tarkastelen myös sähköisen arvioidun mukanaan tuomia haasteita kielenopettajille ja oppilaille. Myönteisiä havaintoja tuloksissa olivat muun muassa se, että noin puolet oppilaista harrastaa edes jonkin verran englantia vapaa-ajalla ja että oppilailla on useimmiten myönteinen käsitys englannin kielestä ja sen hyödyllisyydestä. Suurimmat huolenaiheet tuloksissa olivat, että noin viidennekselle oppilaista englannin oppiminen ei ole helppoa ja että yli puolet oppilaista ei yllä suullista vuorovaikutusta mittaavissa tehtävissä hyvän osaamisen tasolle.

6.4.1 Viidenneksellä vaikeuksia englannin oppimisessa


Opetushallituksesta: onko syytä säättää kieltenopetus aineenopettajan tehtäväksi koko perusopetuksessa? Pyrkimyksessä alakouluisten tasa-arvoiseen asemaan englannin oppimisessa ympäri Suomen on vielä paljon tekemistä.


**Tehtävä opettajalle**

Ota kantaa näihin väittämiin:

- **Englannin opettajan koulutustaustalla on merkitystä alakouluisten englannin oppimiselle.**
- **Oppimisen tuki englannin kielessä on yhtä tärkeää kuin matematiikassa ja äidinkielessä.**

---

6.4.2 Heikoiten pärjättiin puhetehtävissä


Suullista vuorovaikutusta kannattaa aikatautella luokkakoodin todella paljon. Alla on muutamia tuttuja ja uudempia harjoitusehdotuksia, joita voidaan sellaisenaan tai soveltaen kiiheillä kielten ryhmien kanssa.

### Tehtävätyyppijä suulliseen vuorovaikutukseen:

- **Lyhyet haastattelut ja niiden videointi.** Voidaan toteuttaa esimerkiksi Chirp. QR-sovelluksella, joka tallentaa äänitteen QR-koodina. QR-koodit voidaan jakaa opettajalle ja vaikka luokkatovereillekin, jotka voivat näin kuunnella haastattelut ja antaa niistä palautetta.
- **Find someone who...** -tyyppiset kyselyharjoitukset.
- **Toimintanoppa, jonka sivuilla olevissa taskuissa on vaihteleleva puhetehtäviä.**
- **Alias-sanaselityspeli** opiskeltavaan aihepiirin sanoista.
- **Sisäkkäiset piirit:** Kaksi oppilaista muodostettua piiriä seiso vastatusten kysellen toisiltaa opiskeltavaan aihepiirin liittyviä kysymyksiä, ja aina opettajan antamasta merkistä sisäkkäinen piiri sitä vyöryy eteenpäin seuraavan puhekumman kohdalle.
- **I am... and I like...** Yksi oppilaista sanoo nimensä ja jonkin asian, josta hän pitää. Seuraava sanoo edellisen etunimen ja hänen valintansa sekä lisää perään omansa, kolmas toistaa edellisten nimet ja pitämissä kohteet ja lisää omansa jne.
- **Who is he/she?** Laitetaan pöydälle kuvia erilaisista ihmisiä. Pari tai pienryhmä valitsee kuvasta kiinnostavimman ja luo hahmolle tarinan, jonka kertoo suullisesti muille osallistujille.
6.4.3 Vapaa-ajan englannin kielen käyttö


**Tehtävä opettajalle**

Pohdi vastauksia näihin kysymyksiin omian opetuksesi kannalta:

- **Miten tehdä luokassa näkyväksi oppilaan vapaa-ajan englannin kielen käyttö?**
- **Millä keinoin koulussa tapahtuvalle englannin opetukselle ja oppilaiden vapaa-ajan englannin kielen käyttölle voisi löytääemmän yhteistä tartuntapintaa?**

6.5 Digitaalisen arvioinnin mahdollisuksia ja haasteita


Digitaalisuuden lisääntyminen oppimisessa kehittää myös arviointia. Opettaja voi arvioida ja antaa palautetta suorituksista realiaikaisesti oppitunnin aikana, ja näin opettaja saa jatkuvaa näyttöä


**6.6 Yhteenveto**


Arvioinnissa nousi esiin myös huolestuttavia tuloksia. Noin viidennekselle oppilaista englannin oppiminen tuottaa vaikeuksia ja yli puolet oppilaista ei yllä suullista vuorovaikutusta mitattavissa tehtävissä hyvän osaamisen tasolle. Englannin tunneilla tulisi kiinnittää enemmän huomiota vuorovaikutustilanteiden harjoittelun ja tarjota matalan kynnyksen tukea jo englannin opiskelun alkuvaiheessa niille oppilaille, joilla on haasteita vieraan kielen oppimisessa.

Tehtävän laadintaan osallistuneen opettajan näkökulmasta arviointiprosessia oli mielenkiintoista seurata. Alkuvaiheen tehtävien laadinnasta ja kommentoinnista oli pitkä matka esitestauksen kautta lopulliseen kokeeseen, tehtävien sensorointiin ja tulosten arvioointiin. Tuo matka antoi ammatillisesti hyvin paljon. Se kehitti omia käytänteitäni kielenopettajana sekä tarjosi laajempaa perspektiiviä pohtia englannin opetuksen haasteita kansallisella tasolla.
Lähteet


Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti englannin kielen A-oppimäärän arvioinnin perusopetuksen 7. vuosiluokalla syksyllä 2018. Käsillä oleva artikkelikokoelma syntyi arvioinnin esiin nostamista englannin opettamisen kehittämiskohteista. Kirjoittajat käsittelevät muun muassa seuraavia näkökulmia:

- Millaista osaamista englannin opetukseessa on tavoiteltu eri vuosikymmeninä ja miten osaamista on arvioitu?
- Mitä etuja ja haasteita taitotosokuvainten käyttöön kieltävän arvioinnissa liittyy ja miten taitotosastapakkaita on käytetty meillä ja muualla?
- Miten suullista kieltäytyminen voi opettaa ja oppia?
- Mitkä tekijät selittävät ruotsinkielisten oppilaiden parempia tuloksia englannin kielellä?
- Mikä merkitys arvioinnin tuloksilla on englannin oppimiselle, opettamiselle ja arvioinnille opettajan näkökulmasta?

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen ja oppimistulosten arviointia. Keskuksen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakoulujen arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.