



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

ENGLANTIA KORONAPANDEMIAN AIKAAN

A-englannin osaaminen 9. luokan
lopussa keväällä 2021

Marita Härmälä | Jukka Marjanen

ENGLANTIA KORONAPANDEMIAN AIKAAN

A-englannin osaaminen 9. luokan
lopussa keväällä 2021

Marita Härmälä
Jukka Marjanen



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 22:2022

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)
TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-746-3 pdf

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

PAINATUS PunaMusta, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Tiivistelmä

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi 9. luokan oppilaiden A-englannin oppimistuloksia keväällä 2021. Arviointi oli toinen vaihe pitkittäisarviointia, jonka ensimmäinen vaihe järjestettiin syksyllä 2018 oppilaiden aloittaessa 7. luokkaa. Kevään 2021 arvioinnilla selvitettiin, missä määrin oppilaat ovat saavuttaneet opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) asetetut kouluarvosanojen 5, 7 ja 8 tavoitteet ja mitkä oppilaiden taustatekijät (esimerkiksi sukupuoli, huoltajien koulutustausta, oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat) ja oppimisympäristön piirteet (esimerkiksi koulun alueellinen sijainti, kuntatyyppi, opetuskieli) ovat yhteydessä oppilaiden osaamiseen. Arvioinnin aineistona olivat oppilaiden vastaukset kielitaitoa mittaaviin tehtäviin sekä oppilaille, opettajille ja rehtoreille osoitetut kyselyt.

Oppilaiden kielitaidon arviointiin käytettiin kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa (liite 2). Asteikon mukaan hyvän osaamisen (kouluarvosana 8) taitotaso B1.1 englannin kielessä tarkoittaa toimivaa peruskielitaitoa, jolla on mahdollista selviytyä itsenäisesti englanninkielisessä ympäristössä. Kouluarvosanalle 7 (taitotaso A2.2) ominaista on kohtalainen selviytyminen jokapäiväisistä tilanteista ja etenevässä määrin osallistuminen viestintään. Kouluarvosanalle 5 (taitotaso A1.3) on tyypillistä, että oppilas osallistuu viestintään monissa rutiininomaisissa viestintätilanteissa mutta tarvitsee usein apukeinoja kielitaidon rajallisuuden vuoksi.

Oppilaiden englannin kielen taitoa mitattiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) sisältöalueilla taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa. Taitoa tulkita tekstejä arvioitiin kuullun- ja luetunymmärtämistehtävillä ja taitoja tuottaa tekstejä ja toimia vuorovaikutuksessa arvioitiin puhumis- ja kirjoitustehtävillä. Kielitaitoa mitanneiden tehtävien lisäksi oppilaat vastasivat kyselyyn, jossa selvitettiin heidän käsityksiään englannin oppimisesta, omasta osaamisestaan ja englannin hyödyllisyydestä. Kyselyyn sisältyi myös väittämiä englannin oppituntien työskentelytavoista ja englannin käyttämisestä vapaa-ajalla. Oppilasaineisto kerättiin Karvin digitaalisessa järjestelmässä, opettaja- ja rehtorikyselyiden vastaukset Webropol-kyselyin. Arviointi järjestettiin keskellä koronapandemiaa, mistä johtuen noin puolet oppilaista oli lähiopetuksessa, puolet etäopetuksessa.

Arviointiin osallistui yhteensä 5 021 oppilasta 130 koulusta. Kouluista 16 oli ruotsinkielistä. Otos oli edustava, sillä oppilaiden määrä vastasi noin 9 % koko ikäluokasta lukuvuonna 2020–2021. Koulujen määrä vastasi 15–17 % kaikista niistä kouluista, joissa oli 9. luokka. Oppilaista tyttöjä oli 2 467 ja poikia 2 545. Tieto sukupuolesta jäi puuttumaan 9 oppilaalta. Oppilaista 4 353 kävi suomenkielistä ja 669 ruotsinkielistä koulua. AVI-alueittain arviointiin osallistui eniten oppilaita Etelä-Suomesta

(43 %), seuraavaksi eniten Länsi-Suomesta (20 %) ja vähiten Lapista (5 %). Oppilaista 2 416 teki arvioinnin etäopetuksessa ja 2 324 lähiopetuksessa. Tieto tehtävien tekemispaiakasta puuttuu 281 oppilaalta. Etäopetuksessa tehtävät tehneistä enemmistö oli kaupunkikouluista (n=1 822).

Hyvän osaamistason B1.1 (kouluarvosanan 8) saavutti tulkintataidoissa vajaa puolet (45 %) oppilaista. Tuottamistaidoissa 27 % oppilaista saavutti hyvän osaamistason. Kouluarvosanaa 7 vastaavaan **tydyttävään osaamiseen** (A2.2) ylsi tulkintataidoissa 55 %, tuottamistaidoissa 48 % oppilaista. **Välttävälle osaamistasolle** A1.3 (kouluarvosana 5) jäi tulkintataidoissa 14 % ja tuottamistaidoissa 29 % oppilaista.

Osataidoittain tarkasteltaessa oppilaiden vahvin taito oli luetun ymmärtäminen, jossa oppilaista 52 % saavutti taitotason B1.1. Kuullun ymmärtämisessä taitotasolle B1.1 ylsi oppilaista 34 %, puhumisessa 38 % ja kirjoittamisessa 29 %. Oppilaista 29 % ei saavuttanut hyvän osaamisen taitotasoa B1.1 (kouluarvosana 8) missään osataidossa. Opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteereihin suhteutettuna kielelliset tavoitteet saavutettiin luetun ymmärtämisessä hyvin, kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa tyydyttävästi ja kirjoittamisessa kohtalaisesti.

Oppilaiden **taustatietojen yhteyttä** kielitaitoon selvitetessä havaittiin, että tyttöjen ja poikien osaamisessa ei ollut juurikaan eroja. Sen sijaan oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat olivat selkeästi yhteydessä oppilaiden kielitaitoon: lukioon aikovien kielitaito oli kaikissa osataidoissa ammatilliseen koulutukseen aikovien kielitaitoa parempi. Jatko-opintosuunnitelmien mukaan eriteltynä osaamisessa oli jonkin verran eroja tyttöjen ja poikien välillä. Huoltajien koulutustaustan yhteydestä osaamiseen voitiin tehdä vain varovaisia päätelmiä taustatietojen puutteellisuuden vuoksi. Näyttäisi kuitenkin siltä, että yliopistotaustaisten huoltajien lapsilla on perusasteen ja toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsia parempi englannin kielen taito. Lisäksi havaittiin, että ruotsinkielisten koulujen tulokset olivat jonkin verran suomenkielisten koulujen tuloksia paremmat ja että suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppilaiden ja muiden oppilaiden englannin kielen osaamisessa oli vain pieniä eroja.

Oppimisympäristön piirteistä koulun alueellinen sijainti, kuntatyyppi ja arvioinnin tekemispaiakka olivat yhteydessä osaamiseen. Parhaimmat tulokset saavutettiin Etelä-Suomen kaupunkikouluissa, heikoimmat maaseudulla sekä Itä-Suomessa ja Lapissa. Parhaimmat tulokset saaneissa Etelä-Suomen kaupunkikouluissa yli puolet oppilaista oli arvioinnin aikana etäopetuksessa, maaseutukouluissa valtaosa oli lähiopetuksessa. Arvioinnin etäopetuksessa tehneiden oppilaiden tulokset olivat lähioppilaiden tuloksia paremmat. Arvioinnin tekemispaiakan (lähiopetus vs. etäopetus) yhteyttä saatuihin tuloksiin voitiin kuitenkin vain spekuloida, sillä etäopetuksessa tehtävät tehneiden oppilaiden englannin kielen arvosanat olivat lähiopetuksessa olleita paremmat, ja he olivat Etelä-Suomen kaupungeista, joissa myös aiempien arviointien perusteella (Härmälä ym. 2013 ja 2018) saavutetaan vieraisissa kielissä parhaimmat tulokset.

Englannin tunneilla käytetyillä työtavoilla ei oppilaskyselyn tulosten perusteella ollut selkeää yhteyttä osaamiseen. Oppikirja (sähköinen tai paperinen) on edelleen oppituntien tärkein oppimismateriaali, eikä nykyteknologian tuomia mahdollisuuksia hyödynnetä esimerkiksi puhumisrohkeuden harjoitteluun. Oppituntien työtapoja vahvemmin oppilaiden osaamista selitti vapaa-ajalla tapahtuva englannin kielen käyttö. Jos oppilas käytti englantia elokuvien, videoiden ym. katselemiseen, musiikin kuunteluun, pelaamiseen tai somen seuraamiseen, oli hänen osaa-

misensa parempi niin tulkinta- kuin tuottamistaidoissakin verrattuna oppilaisiin, jotka käyttivät englantia koulun ulkopuolella vain harvoin.

Oppilaiden käsitykset englannin kielen hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta olivat myönteiset. Oppilaat myös pitivät englannin tunteista. Englantia pidetään ennen kaikkea hyödyllisenä oppiaineena ja usko omaan osaamiseen on vahva. Kielitaidon eri osa-alueiden tuloksiin voimakkaimmin yhteydessä on juuri oppilaan käsitys omasta englannin osaamisestaan.

Oppilaiden **osaamiseen selkeimmin yhteydessä olevat yksittäiset taustatekijät** olivat käsitys omasta osaamisesta (selitysosuus tulkintataidoissa 36 %, tuottamistaidoissa 33 %), arviointitehtävien tekemiseen käytetty aika (selitysosuus 23 % ja 17 %) ja englannin kielen ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö vapaa-ajalla (selitysosuus 20 % ja 21 %). Englannista pitäminen, englannin hyödyllisyys, englannin käyttäminen vapaa-ajalla sekä arviointiin käytetty aika selittivät yhdessä 41 % oppilaiden ja koulujen välisistä eroista tulkintataidoissa ja 39 % tuottamistaidoissa.

Kun arvioinnin tuloksia tarkasteltiin suhteessa kouluarvosanoihin, havaittiin, että saman tuloksen arvioinnissa saaneet oppilaat olivat saaneet eri kouluissa keskimäärin varsin erilaisia arvosanoja. Ero joidenkin koulujen välillä saattoi olla jopa yhden arvosanan luokkaa. Tulosta tulkittaessa tulee kuitenkin muistaa, että arviointi kohdistui vain osaan opetussuunnitelman sisällöistä, jolloin esimerkiksi tuntityöskentelyn osuus arvosanassa jäi arvioinnin ulkopuolelle.

Tulosten pohjalta on tehty englannin opetusta ja oppimista koskevia kehittämissuosituksia. Näistä keskeisimmät koskevat osaamisen eriytymiskehityksen jarruttamista, englannin tuntien sisältöjen ja työskentelytapojen monipuolistamista sekä päättöarvioinnin kriteerien käyttöönoton tukemista. Tärkeää on myös tarjota kaikille oppilaille rauhallinen työskentely-ympäristö koulun sijainnista ja käytettävissä olevista resursseista riippumatta.

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

Englantia koronapandemian aikaan
– A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021

Tekijät

Marita Härmälä, Jukka Marjanen

Sammandrag

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Engelska under coronapandemin – Kunskaper i A-engelska i slutet av årskurs 9 våren 2021

Författare

Marita Härmälä, Jukka Marjanen

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) utvärderade lärresultaten i A-engelska i årskurs 9 våren 2021. Utvärderingen var den senare delen av en longitudinell utvärdering, vars första del arrangerades hösten 2018, då eleverna inledde sina studier i årskurs 7. I utvärderingen våren 2021 utreddes i vilken mån eleverna har nått de mål som sätts i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2014) för vitsorden 5, 7 och 8. Genom utvärderingen utreddes också vilka bakgrundsfaktorer med anknytning till eleverna (t.ex. kön, vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund, elevernas planer för fortsatta studier) som hade samband med elevernas kunskaper. Dessutom kartlades sambandet mellan kunskaperna och faktorer som gällde lärmiljön (t.ex. skolans regionala läge, kommuntyp, undervisningsspråket). Utvärderingsmaterialet bestod av elevernas svar på uppgifter som mätte språkfärdighet samt enkäter till elever, lärare och rektorer.

För att utvärdera elevernas språkfärdighet användes nivåskalan för växande språkfärdighet (bilaga 2). Enligt nivåskalan betyder färdighetsnivån B1.1 för goda kunskaper (vitsordet 8) i engelska att fungerande baskunskaper som gör det möjligt att klara sig självständigt i en engelsktalande omgivning. För skolvitsordet 7 (färdighetsnivå A2.2) är det kännetecknande att eleven klarar sig måttligt i vardagliga situationer och i växande omfattning kan delta i kommunikation. För vitsordet 5 (färdighetsnivå A1.3) är det typiskt att eleven deltar i kommunikationen i många rutinmässiga kommunikationssituationer men hen behöver ofta hjälpmedel på grund av bristande språkfärdighet.

Elevens kunskaper i engelska mättes på innehållsområdena förmåga att tolka texter, förmåga att producera texter och förmåga att kommunicera i enlighet med grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014). Förmåga att tolka texter utvärderades med hjälp av hör- och läsförståelseuppgifter och förmåga att producera texter och att kommunicera

med hjälp av muntliga och skriftliga uppgifter. Förutom uppgifterna som gällde språkfärdighet besvarade eleverna en enkät som bl.a. gällde elevernas uppfattningar om att lära sig engelska, om sitt eget kunnande och om nyttan med engelska. Enkäten innehöll också påståenden om arbetssätten på lektionerna i engelska och om användning av engelska på fritiden. Materialet från eleverna samlades in med hjälp av NCU:s digitala system, svaren på lärar- och rektorsenkäten med hjälp av Webropol-enkäter. Utvärderingen arrangerades under coronapandemin. Det här betydde att ungefär hälften av eleverna fick närundervisning, hälften distansundervisning.

I utvärderingen deltog sammanlagt 5 021 elever från 130 skolor. Av skolorna var 16 svenskspråkiga. Samplet var representativt eftersom elevantalet motsvarade ungefär 9 % av hela åldersgruppen under läsåret 2020–2021. Antalet skolor motsvarade 15–17 % av alla de skolor som hade årskurs 9. Bland de deltagande eleverna fanns 2 467 flickor och 2 545 pojkar. Information om könet fattas för 9 elever. Totalt 4 353 av eleverna gick i en finskspråkig skola och 669 i en svenskspråkig skola. Om man tittar på den regionala fördelningen (RFV-områden) var de flesta deltagarna från Södra Finland (43 %), näst flest var från Västra Finland (20 %) och minst från Lappland (5 %). Av eleverna deltog 2 416 elever på distans medan 2 324 fick närundervisning på utvärderingsdagen. Informationen om var eleverna genomförde utvärderingen fattas för 281 elevers del. Majoriteten av de elever som genomförde utvärderingen på distans var från stadsskolor (n=1 822).

Inom innehållsområdet förmåga att tolka texter nådde knappt hälften av eleverna (45 %) nivån för goda kunskaper B1.1 (vitsord 8). I fråga om förmågan att producera texter nådde 27 % av eleverna nivån för goda kunskaper. Nöjaktiga kunskaper (A2.2) motsvaras av vitsordet 7. Inom området förmåga att tolka texter nådde 55 % av eleverna den här nivån, i förmåga att producera texter var andelen 48 %. Nivån för hjälpliga kunskaper A1.3 motsvarar vitsordet 5. I innehållsområdet förmåga att tolka texter stannade 14 % av eleverna på den här nivån. Motsvarande andel var 29 % i fråga om förmågan att producera texter.

Om resultaten jämförs enligt delområde var läsförståelsen elevernas starkaste färdighet, i och med att 52 % av eleverna nådde färdighetsnivån B1.1. I hörförståelse nådde 34 % av eleverna färdighetsnivån B1.1, i muntliga färdigheter 38 % och i skriftliga färdigheter 29 %. Sammanlagt nådde 29 % av eleverna inte nivån för goda kunskaper B1.1 i någon av delfärdigheterna. Om man relaterar de språkliga målen till läroplansgrundernas kriterier för goda kunskaper nåddes målen bra i läsförståelse, nöjaktigt i hörförståelse och muntliga färdigheter och försvarligt i skriftliga färdigheter.

Då sambandet mellan elevernas bakgrundsfaktorer och språkfärdighet utreddes framkom att skillnaderna mellan flickor och pojkar var nästan obefintliga. Elevernas planer för fortsatta studier hade däremot ett tydligt samband med språkfärdigheten: de som tänkte fortsätta sina studier i gymnasiet hade bättre språkfärdighet i alla delområden än de som tänkte fortsätta inom yrkesutbildningen. Analyserat enligt planerna för fortsatta studier fanns det en liten skillnad mellan flickor och pojkar. I fråga om sambandet mellan vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund och elevernas språkfärdighet är det endast möjligt att dra försiktiga slutsatser på grund av bristfällig bakgrundsinformation. Det tycks ändå vara så att elever med vårdnadshavare som har universitet-sbakgrund har bättre språkfärdighet i engelska än elever med vårdnadshavare som har grundläggande utbildning eller yrkesexamen på andra stadiet. Till iakttagelserna hör också att resultaten

i svenskspråkiga skolor var en aning bättre än i finskspråkiga skolor och att det bara fanns små kunskapskillnader mellan elever som läste finska/svenska som andraspråk och övriga elever.

I fråga om lärmiljön framkom det samband mellan kunskaperna och skolans regionala läge, kommuntypen och den plats där eleven gjorde utvärderingsuppgifterna. De bästa resultaten nåddes i stadsskolorna i Södra Finland, de svagaste på landsbygden samt i Östra Finland och Lappland. I de stadsskolor i Södra Finland som fick de bästa resultaten fick över hälften av eleverna distansundervisning under utvärderingen. I landsbygdsskolorna fick majoriteten närundervisning. Resultaten för de elever som gjorde utvärderingsuppgifterna på distans var bättre än för dem som var i närundervisning. Man kan endast spekulera kring sambandet mellan utvärderingsresultaten och den plats där eleverna studerade under utvärderingen (närundervisning vs. distansundervisning). Vitsorden i engelska för de elever som gjorde uppgifterna på distans var bättre än för dem som fick närundervisning. Dessutom kom eleverna som gjorde uppgifterna på distans från städer i Södra Finland. Dessa elever har också i tidigare utvärderingar nått de bästa resultaten i främmande språk (Härmälä m.fl. 2013 och 2018).

De arbetsmetoder som används på lektionerna i engelska hade inte på basis av resultaten i elevenkäten något klart samband med kunnandet. Läroboken (digital eller tryckt) är fortfarande det viktigaste undervisningsmaterialet på lektionerna. De möjligheter som den moderna teknologin erbjuder utnyttjas inte till exempel för att eleverna ska få öva sig på att våga tala. Användningen av engelska på fritiden förklarade elevernas kunnande i högre grad än de arbetsmetoder som användes på lektionerna. Om eleverna använde engelska för att titta på filmer, videor osv., eller för att lyssna på musik, för att spela eller följa sociala medier var deras kunnande bättre såväl i att tolka texter som i att producera texter jämfört med elever som bara sällan använde engelska utanför skolan.

Elevernas uppfattningar om nyttan med engelska och om sina egna kunskaper var positiva. Eleverna tyckte också om lektionerna i engelska. Engelska anses framför allt vara ett nyttigt läroämne och elevernas tro på sina egna kunskaper är stark. Det är just elevens uppfattning om sitt eget kunnande som har det starkaste sambandet med resultaten i de olika delområdena i språkfärdigheten.

De enskilda bakgrundsfaktorer som hade de starkaste sambanden med elevernas kunskaper var uppfattningen om de egna kunskaperna (förklaringsandel 36 % i förmåga att tolka, 33 % i förmåga att producera), tiden som användes för att göra uppgifterna i utvärderingen (förklaringsandel 23 % vs. 17 %) och elevernas användning av engelska på fritiden med fokus på förståelse (förklaringsandel 20 % vs. 21 %). Att tycka om engelska, att ha nytta av engelska, att använda engelska på fritiden samt den tid som användes för att göra uppgifterna förklarade tillsammans 41 % av skillnaderna mellan elever och skolor i innehållsområdet förmåga att tolka och 39 % i förmåga att producera texter.

Då resultaten granskades i relation till vitsorden, framgick att de elever som fick samma resultat i utvärderingen i genomsnitt hade fått ganska olika vitsord i olika skolor. Skillnaden mellan några skolor kunde vara tom ett vitsord. Vid tolkningen av resultaten är det ändå viktigt att komma ihåg att utvärderingen gällde endast en del av innehållet i läroplansgrunderna. Detta betyder till exempel att den andel av vitsordet som baserar sig på arbete under lektionerna inte ingick i utvärderingen.

Utgående från resultaten har NCU gett rekommendationer för att utveckla undervisningen och elevernas lärande i ämnet engelska. De mest centrala rekommendationerna gäller att utvecklingen mot allt större skillnader mellan olika elevers kunskaper måste bromsas, att innehållet och arbetsmetoderna på lektionerna i engelska bör bli mångsidigare samt att ibruktagandet av kriterierna för slutbedömningen måste stödas. Det är också viktigt att erbjuda alla elever en lugn arbetsmiljö oberoende av skolans regionala läge och de resurser som finns till hands.

Abstract

The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) assessed the learning outcomes of grade 9 pupils in English in spring 2021. This was the second stage of a longitudinal assessment, the first stage of which was conducted in autumn 2018 when the students started grade 7. The assessment in spring 2021 sought to find out to what extent the students had achieved the criteria for school grades 5, 7 and 8 set out in the National Core Curriculum (Finnish National Agency for Education 2014) as well as which background factors (including the students' gender and plans for further studies and their guardians' educational backgrounds) and characteristics of the learning environment (such as the geographical location of the school, type of municipality, language of instruction) are linked to students' knowledge and skills. The assessment data included the students' answers in assignments measuring language proficiency as well as surveys addressed to pupils, teachers and principals.

The evolving language proficiency scale was used to assess the level of the students' language skills (Appendix 2). On this scale, good proficiency level B1.1 (school grade 8) in English means functional basic proficiency that enables the student to cope independently in an English-speaking environment. School grade 7 (proficiency level A2.2) is characterised by coping reasonably well in everyday situations and increasingly participating in communication. The typical feature of school grade 5 (proficiency level A1.3) is that the student participates in many routine communication situations but often needs to use aids because of their limited language proficiency.

The content areas of the National Core Curriculum for Basic Education (Finnish National Agency for Education 2014) in which the students' English proficiency was measured were text interpretation skills, text production skills and interaction skills. Text interpretation skills were measured in listening and reading comprehension assignments, and the text production and interaction skills through speaking and writing assignments. In addition to the assignments measuring language proficiency, the students responded to a survey that examined their ideas about learning English, their personal competence and the usefulness of English. The survey also included statements about working methods used in English lessons and the students' use of English in their leisure time. The student data were collected in FINEEC's digital system, whereas teachers and principals responded to Webropol surveys. The assessment took place in the middle of the COVID-19 pandemic, which is why approximately one half of the students were attending contact teaching, while the other half relied on distance learning.

In total, 5,021 students from 130 schools participated in the assessment. Of these schools, 16 were Swedish speaking. The sample was representative, as the number of students corresponded to approx. 9% of the entire cohort in school year 2020–2021. The number of schools equalled 15% to 17% of all schools with grade 9. Girls accounted for 2,467 and boys for 2,545 of the pupils. No gender information was obtained for nine students. Of the students, 4,353 attended a Finnish-speaking and 669 a Swedish-speaking school. Examined by Regional State Administrative Agency area, students from Southern Finland (43%) accounted for the largest group participating in the assessment, followed by Western Finland (20%) and Lapland (5%). Of these students, 2,416 relied on distance learning and 2,324 attended contact teaching when the assessment was conducted. For 281 students, there is no information on where the assignments were completed. Most of those who did the assignments while engaged in distance learning were students in urban schools ($n = 1,822$).

Less than a half (45%) of the students reached good proficiency level B1.1 (school grade 8) in interpretation skills, whereas 27% achieved this level in production skills. Satisfactory proficiency (A2.2) corresponding to school grade 7 was reached by 55% of the students in interpretation skills and 48% in production skills. No more than adequate proficiency A1.3 (school grade 5) in interpretation skills was achieved by 14% and in production skills by 29% of the students.

When examining knowledge and skills by competence area, the students' strongest skill was reading comprehension, in which 52% of them achieved proficiency level B1.1. Proficiency level B1.1 was reached by 34% of the students in listening comprehension, 38% in speaking and 29% in writing, while 29% did not achieve good proficiency level B1.1 (school grade 8) in any of the competence areas. In proportion to the criteria for good proficiency set out in the curriculum, the linguistic goals were achieved well in reading comprehension, to a satisfactory degree in listening comprehension, and fairly well in writing.

When investigating the link between the students' background information and their language proficiency, little or no differences were found between girls and boys. However, there was a clear link between the students' plans for further studies and their language proficiency: those who intended to continue their studies in general upper secondary school showed better language proficiency than those planning to go to vocational education and training in all areas. Itemised by plans for further studies, there were some differences in proficiency between girls and boys. Tentative conclusions only can be made on the link between the guardians' educational background and students' language proficiency due to gaps in the background information. However, it would appear that the children of guardians with a university background have a better proficiency in English than the children of guardians who have completed basic or secondary education. It was also found that Swedish-speaking schools obtained somewhat better results than Finnish-speaking schools, and that differences in the English proficiency between students studying Finnish or Swedish as a second language and other students were minor.

Regarding the features of the learning environment, the geographical location of the school, municipality type and the place where the student completed the assessment assignments were linked to knowledge and skills. The best results were achieved in urban schools in Southern Finland, whereas the poorest results were recorded for students in rural areas, Eastern Finland and

Lapland. In the urban schools in Southern Finland that achieved the best results, more than a half of the students relied on distance learning at the time of the assessment, while in rural schools most students were attending contact teaching. Students who completed the assessment assignments in distance learning had better results than those who did them while attending contact teaching. However, the link between the location where the assignments were completed (contact teaching vs. distance learning) and the results could only be speculated on, as the English grades of the students who took part in the assessment while relying on distance learning were better than those of the students attending contact teaching; additionally, the former group of students came from Southern Finland cities, in which the best results have also been achieved in previous assessments of foreign language proficiency (Härmälä et al. 2013 and 2018).

The findings of the student survey did not indicate a clear link between the working methods used in English lessons and proficiency. A textbook (digital or printed) remains the most important learning material for the lessons, and the opportunities offered by modern technology are not used for such purposes as improving the student's ability to speak the language confidently. Use of English in free time explained the students' competence more than the working methods in lessons. Students who used English to watch films, videos and similar, listen to music, game or follow social media showed better competence in both interpretation and production skills than students who rarely used English outside school.

The students' ideas of the usefulness of English and their own proficiency were positive. They also liked their English lessons. Above all, English is considered a useful subject, and students have strong confidence in their proficiency. The factor that has the strongest links to results in different areas of language proficiency is, specifically, the students' perception of their English skills.

The individual background factors with the strongest links to the students' proficiency were their perceptions of their proficiency (coefficient of determination 36% in interpretation skills and 33% in production skills), the time spent on completing the assessment assignments (23% and 17%), and language use focusing on understanding English in free time (20% and 21%). Altogether, liking English, considering English useful, using English in leisure time and the time spent on completing the assessment explained 41% of the differences between the students and schools in interpretation skills and 39% in production skills.

When the assessment results were examined in relation to school grades, it was found that on average, there were major disparities between the grades of students in different schools who received the same assessment result. The difference between some schools could be as high as one grade. When interpreting this finding, however, it should be remembered that the assessment only focused on some of the curriculum contents, and such factors as the impact of the student's work in class on the grade were consequently excluded from the assessment.

Development recommendations for teaching and learning English were formulated based on the results. The key recommendations concern slowing down the trend towards differentiation in proficiency, diversifying the contents and working methods of English lessons, and supporting the introduction of final assessment criteria. It is also important to offer all students a peaceful working environment regardless of the location of the school and the available resources.

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Englantia koronapandemian aikaan

– A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021

Authors

Marita Härmälä, Jukka Marjanen

Sisällys

Tiivistelmä	4
Sammandrag	7
Abstract	11
Esipuhe	19
1 Oppimistulosten arviointi englannin kielen A-oppimäärässä perusopetuksen päättövaiheessa 2021	21
1.1 Englannin A-oppimäärän arviointikriteerit perusopetuksen päättövaiheessa	23
1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset.....	26
1.3 Arvioinnin toteutus	29
1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut	29
1.3.2 Arvioinnin aikataulu	30
1.3.3 Tiedonhankinta.....	31
1.3.4 Aineiston analyysimenetelmät	34
2 Arvioinnin osallistujat ja arvioinnissa käytetyt tehtävät	39
2.1 Osallistujat ja heidän taustatietonsa.....	40
2.2 Tehtävät	45
3 Englannin A-oppimäärän oppimistulokset	58
3.1 Oppilaiden kielitaito ja siihen yhteydessä olevat tekijät	59
3.1.1 Taito tulkita tekstejä	60
3.1.2 Taito tuottaa tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa.....	62
3.1.3 Yhteenvedo oppilaiden kielitaidosta	67
3.1.4 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon	70
3.1.5 Oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteys kielitaitoon.....	82
3.2 Englannin oppimista tukevat työskentelytaidot ja niihin liittyvät tekijät	95
3.2.1 Oppimista tukevat työskentelytaidot koulussa.....	96
3.2.2 Oppimista tukevat työskentelytaidot koulun ulkopuolella.....	99
3.3 Oppilaiden käsitykset	102
3.3.1 Käsitys omasta osaamisesta	102
3.3.2 Englannista pitäminen	103

3.3.3 Englannin hyödyllisyys.....	104
3.3.4 Oppilaiden keskimääräiset käsitykset.....	106
3.4 Oppilaiden käsitysten, vapaa-ajan kielenkäytön ja arviointiin käytetyn ajan yhteyksiä osaamiseen	106
3.5 Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja.....	109
4 Arvioinnin validiusnäkökulmia.....	114
4.1 Arvioinnin hyödyllisyys	115
4.2 Luotettavuuden varmennus.....	117
4.3 Pisteytyksen ja taitotasojen asettamisen luotettavuus.....	119
4.4 Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnista	119
4.4.1 Rehtorien palaute	120
4.4.2 Opettajien palaute.....	122
4.4.3 Oppilaiden palaute	124
5 Päätelemät ja kehittämssuositukses.....	128
Liittees.....	133
Lähtees.....	139

Kuvat

Kuva 1.	Oppilaan aloitusnäkyä tehtäviin osassa 2.....	46
Kuva 2.	Tulkinta- ja tuottamistaitojen vaihtelua selittävät tekijät.	108

Kuvios

Kuvio 1.	A-englannin oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät	28
Kuvio 2.	Oppilaiden kouluarvosanojen jakauma A-englannissa.	41
Kuvio 3.	Rehtorien (n = 63–75) käsityksiä koulutyön sujumiseen yhteydessä olevista tekijöistä.....	45
Kuvio 4.	Oppilaiden taito tulkita tekstejä.....	60
Kuvio 5.	Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasos.....	61
Kuvio 6.	Oppilaiden taito tuottaa tekstejä.....	63
Kuvio 7.	Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasos.....	64
Kuvio 8.	Taitotasos puhumistehtävittäin.....	64
Kuvio 9.	Taitotasos kirjoitustehtävittäin.....	66
Kuvio 10.	Tyttöjen ja poikien taitotasos puhumistehtävissä.....	72
Kuvio 11.	Tyttöjen ja poikien taitotasos kirjoitustehtävissä.....	72
Kuvio 12.	Taito tulkita tekstejä oppilaiden jatko-opintosuunnitelmien mukaan jaoteltuna....	74

Kuvio 12.	S2/SV2- ja ei S2/SV2-oppilaiden taitotasojakauma kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä.	76
Kuvio 13.	S2- ja ei S2-oppilaiden taitotasot puhumis- ja kirjoitustehtävissä.	77
Kuvio 14.	Kouluarvosanojen ja tuottamistaitojen välinen yhteys.....	79
Kuvio 15.	Kouluarvosanan ja tulkintataitojen välinen yhteys koulun opetuskielen mukaan..	79
Kuvio 16.	Kouluarvosanan ja tuottamistaitojen välinen yhteys.	80
Kuvio 17.	Kouluarvosanan ja tuottamistaitojen välinen yhteys koulun opetuskielen mukaan.	81
Kuvio 18.	Taito tulkita tekstejä kuntatyypeittäin.	85
Kuvio 19.	Taito tuottaa tekstejä kuntatyypeittäin.	86
Kuvio 20.	Taito tulkita tekstejä koulun opetuskielen mukaan jaoteltuna.	87
Kuvio 21.	Yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden tulokset tulkintataidoissa.....	89
Kuvio 22.	Yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden tulokset tuottamistaidoissa.	90
Kuvio 23.	Kuullun ymmärtämisen taitotasot koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.	91
Kuvio 24.	Luetun ymmärtämisen taitotasot koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.	91
Kuvio 25.	Taito tulkita tekstejä koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.....	92
Kuvio 26.	Taito tuottaa tekstejä koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.	92
Kuvio 27.	Puhumistehtävien taitotasot koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.	93
Kuvio 28.	Kirjoitustehtävien taitotasot koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.	94
Kuvio 29.	Englannin tuntien työtavat yhdeksännellä luokalla.	98
Kuvio 30.	Englannin kielen harrastaminen vapaa-ajalla.	101
Kuvio 31.	Käsitykset omasta osaamisesta.....	103
Kuvio 32.	Englannista pitäminen.	104
Kuvio 33.	Englannin hyödyllisyys.....	105
Kuvio 34.	Englannin hyödyllisyys, englannista pitäminen ja oma osaaminen vuosina 2021 ja 2013.....	106
Kuvio 35.	Taito tulkita tekstejä: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.....	110
Kuvio 36.	Taito tuottaa tekstejä: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.....	111
Kuvio 37.	Koulujen väliset erot arviointikäytännöissä.....	112
Kuvio 38.	Opettajien palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta.	124
Kuvio 39.	Oppilaiden palaute tehtävien vaikeustasosta.....	124
Kuvio 40.	Oppilaiden vastaukset itsearviointiväittämiin.	125

Taulukot

Taulukko 1.	A-englannin sisältöalueet vuosiluokilla 7–9.....	24
Taulukko 2.	A-englannin oppimistulosten arvioinnin kysymykset, muuttujat ja niille lasketut tunnusluvut.....	30
Taulukko 3.	Kyselylomakkeiden sisältö.....	33
Taulukko 4.	Kuullun ymmärtämistehtävät.....	47
Taulukko 5.	Luetun ymmärtämistehtävät.....	48
Taulukko 6.	Puhumistehtävät.....	49
Taulukko 7.	Kirjoitustehtävät.....	50
Taulukko 8.	Oppilaiden kielitaitoprofiilit.....	67
Taulukko 9.	Hyvän osaamisen (kouluarvosana 8) saavuttaminen osataidoittain.....	68
Taulukko 10.	Tulosten vertailu vuosina 2013 ja 2021.....	68
Taulukko 11.	Huoltajien koulutustausta.....	75
Taulukko 12.	Koulujen osuus A-englannin osataitojen vaihtelusta vuonna 2021.....	111
Taulukko 13.	Aihepiirien kattavuus osataidoittain.....	116
Taulukko 14.	Oppilasmäärät osataidoittain.....	118
Taulukko 15.	Karvin järjestelyiden onnistuneisuus A-englannin arvioinnissa 2021.....	120

Esipuhe

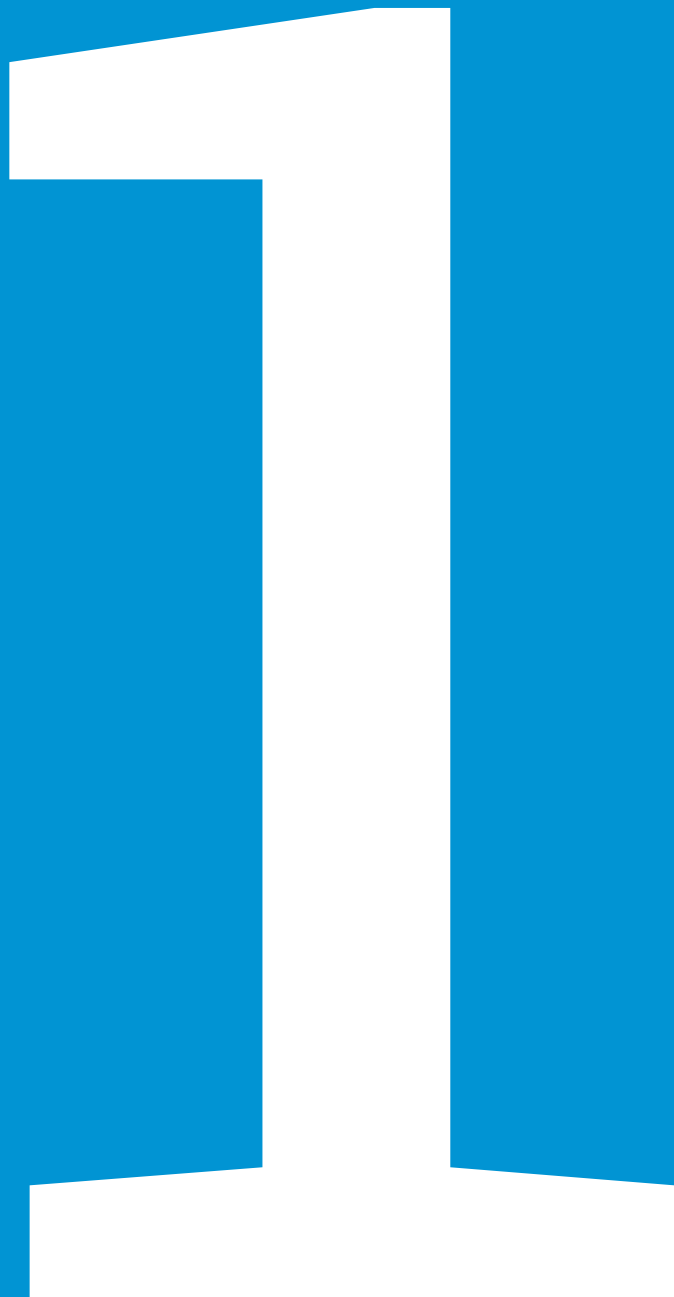
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti keväällä 2021 A-englannin oppimistulosten arvioinnin 9. luokan oppilaille. Arviointi järjestettiin keskellä pahinta koronapandemiaa, mikä tarkoitti, että puolet arviointiin osallistuneista oppilaista teki tehtävät lähiopetuksessa, puolet etäopetuksessa. Arviointia ei haluttu siirtää, sillä se oli toinen vaihe pitkittäisarviointia, jossa selvitetään A-englannin osaamisen kehittymistä yläkoulun aikana. Samat oppilaat arvioitiin syksyllä 2018 vuosiluokan 7 alussa.

Arviointihanke käynnistyi loppuvuodesta 2019. Tehtävät esikokeiltiin syksyllä 2020, ja varsinainen arviointi järjestettiin kouluissa maaliskuussa 2021. Kouluille ja opetuksen järjestäjille lähetettiin koulukohtaiset tulokset marraskuussa. Raportti hankkeen päätuloksista valmistui elokuussa 2022.

Hankkeen toteutuksesta vastannut ryhmä ansaitsee suurkiitokset taitavasta ja hyvässä hengessä tehdystä yhteistyöstä. Erityiskiitokset aineiston perinpohjaisesta analysoinnista ja hankkeen käytännön järjestelyissä auttamisesta kuuluvat johtavalle arviointiasiantuntijalle Jukka Marjaselle ja arviointisuunnittelija Mikko Viitalalle. Arviointiasiantuntija Chris Silverströmiä haluan kiittää ruotsinkielisen aineiston erittäin huolellisesta tarkastamisesta ja kommentoinnista. Kiitokset myös Karvin digitalisaatiohankkeen projektipäällikkönä toimineelle Heli Peltoniemelle ja arviointiasiantuntija Elina Peltolalle, joiden peräänantamattoman uuttera työpanos ja hankkeen tarkka aikatauluttaminen olivat enemmän kuin tarpeen. Karvin yleissivistävän koulutuksen osaamisyksikön päällikkö Elina Harjusen ja Karvin johtajan Harri Peltoniemen tuki hankkeen eri vaiheissa ovat myös osaltaan edesauttaneet hankkeen loppuunsaattamista. Kiitos myös hankkeen tehtävänlaatija- ja asiantuntijaryhmälle sekä muille nimeltä mainitsemattomille kollegoille, jotka ovat olleet tukenani hankkeen kiireisimpinäkin hetkinä.

Suurimmat kiitokset kuuluvat kuitenkin niille tuhansille oppilaille, sadoille opettajille, kymmenille rehtoreille ja opetuksen järjestäjille, joiden kouluarkeen tämä arviointi toi paljon lisätyötä jo ennestäänkin haasteellisena korona-aikana. Toivottavasti raportissa esitetyt arvioinnin tulokset antavat teille käyttökelpoista tietoa siitä, miten englannin opetusta ja opiskelua voisi entisestään kehittää ja monipuolistaa koulutuksellisen tasa-arvon hengessä.

Helsingissä 1.9.2022
Marita Härmälä



1 Oppimistulosten arviointi englannin kielen A-oppimäärässä perusopetuksen päättövaiheessa 2021

1

Englannin kielen osaaminen on globaalissa maailmassa elävän ja työskentelevän ihmisen perusosaamista. Englannin kieltä tarvitaan niin työelämässä, opiskelussa kuin vapaa-ajalla. Englannin valta-asema näkyy myös perusopetuksen kielivalinnoissa. Vuosiluokkien 1–6 oppilaista 93 % opiskeli vuonna 2020 englantia, mikä oli 10 prosenttiyksikköä enemmän kuin vuonna 2019. Oppilasmäärän prosentuaalisessa kasvussa näkyy selkeästi jo varhennetun kielenopetuksen vaikutus englannin oppilasmääriin vuosiluokilla 1–6. Vuosiluokkien 7–9 oppilaista englantia opiskelivat lähes kaikki. Samaan aikaan muiden vieraiden kielten, kuten espanjan, saksan, ranskan ja venäjän opiskelu pysyi edelleen vähäisenä tai kasvoi aavistuksen. (Tilastokeskus 2021.) Suomalaiset nuoret pitävät myös omaa englannin taitoaan hyvänä, ja varsinkin 18–24-vuotiaat osaavat englantia paremmin kuin vanhemmat (Tilastokeskus 2018).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi suomalaisnuorten A-englannin oppimistuloksia perusopetuksen 9. vuosiluokalla keväällä 2021. Arviointi oli järjestyksessä toinen yhdeksäsluokkalaisille tehty A-englannin oppimistulosten arviointi 2000-luvulla¹. Aiempi A-englannin oppimistulosten arviointi järjestettiin vuonna 2013 ja silloin oppilaiden englannin osaamisen todettiin olevan hyvä (tulkintataidot) tai jopa erinomainen (tuottamistaidot).

Kevään 2021 arviointi erosi monin tavoin vuoden 2013 arvioinnista. Ensinnäkin arviointi järjestettiin täysin digitaalisena, toisin kuin vuonna 2013, jolloin kaikki oppilaat tekivät tehtävät paperisen tehtävävihkon avulla. Toinen ero oli, että vuoden 2021 arvioinnissa kaikki oppilaat tekivät myös puhumisen tehtävät. Vuonna 2013 puhumistehtäviin valikoitiin vain osa oppilaisista. Kolmas merkittävä ero aiempiin englannin kansallisiin arviointeihin oli, että kevään 2021 arviointi oli toinen vaihe A-englannin pitkittäisarviointia, ja siihen osallistuivat samat oppilaat, jotka arvioitiin vuonna 2018 heidän aloittaessaan perusopetuksen 7. vuosiluokan (Härmälä ym. 2019). Neljänneksi voidaan vielä todeta, että kielten opetuksessa ja arvioinnissa yleensäkin on tapahtunut paljon vuosien 2013 ja 2021 välisenä aikana. Perusopetuksen uudet päättöarvioinnin kriteerit (Opetushallitus 2020) otettiin käyttöön syksyllä 2021, mikä puolestaan mahdollisti tämän arvioinnin tulosten raportoinnin entistä selkeämmin suhteessa kouluarvosanoihin. Myös eurooppalaisen viitekehysten täydennysosa Companion Volume (Council of Europe 2018) ilmestyi arviointihankkeen aikana. Täydennysosan myötä eurooppalaisen viitekehysten kielitaidon kuvausasteikkoa (Council of Europe 2001) täydennettiin muun muassa lisäämällä siihen mediaatio, jolla tarkoitetaan merkitysten välittämistä sellaisten henkilöiden välillä, jotka eivät

1 Tässä ei ole huomioitu vuonna 1999 tehtyä A-englannin 9. luokan arviointia, vaikka sen tulokset raportoitiin vuonna 2000 (Tuokko 2000).

puhu syystä tai toisesta samaa kieltä (Inha & Mattila 2018). Myös varhennettu kieltenopetus otettiin käyttöön arviointihankkeen aikana keväällä 2020. Kieltenopetuksen varhentamisen on todettu ainakin alustavien havaintojen perusteella aikaistaneen nimenomaan A1-englannin opiskelun aloittamista (Huhta ym. 2019). Edellisten lisäksi myös perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit otettiin käyttöön arviointihankkeen aikana. Päättöarvioinnin kriteereissä määritellään eri kouluarvosanoille vaadittu osaaminen, minkä toivotaan lisäävän arvioinnin läpinäkyvyyttä. Kieliaineissa kouluarvosanat on myös suoraan linkitetty eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle. Päättöarvioinnin kriteerien ja varhennetun kielenopetuksen mahdollisia vaikutuksia englannin opettamiseen, osaamiseen ja arviointiin ei tässä arvioinnissa kuitenkaan voitu vielä selvittää, sillä nyt arviointiin osallistuneet oppilaat olivat aloittaneet opiskelunsa jo ennen niiden voimaantuloa. Päättöarvioinnin kriteereitä (Opetushallitus 2020) hyödynnettiin kuitenkin soveltuvin osin arvioinnin kohteiden ja sisältöjen määrittelyssä.

Kevään 2021 suurin ero aiempiin A-englannin arviointeihin oli kuitenkin, että arviointi järjestettiin keskellä pahinta koronapandemiaa valtaosan kouluista ollessa etäopetuksesta. Arvioinnin ajankohta oli huono, mutta arviointia ei haluttu siirtää myöhemmäksi sen pitkittäisyysluonteesta johtuen. Näin ollen arviointi järjestettiin, mutta poikkeuksellinen ajankohta vaikutti eittämättä niin arvioinnin järjestämiseen kuin saatuihin tuloksiin.

1.1 Englannin A-oppimäärän arviointikriteerit perusopetuksen päättövaiheessa

Karvin oppimistulosarviointien tavoitteena on selvittää, missä määrin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet on saavutettu. Seuraavaksi kuvaillaan englannin A-oppimäärän arviointikriteereitä perusopetuksen päättövaiheessa (Opetushallitus 2014, jatkossa OPH 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) kieli nähdään kaiken oppimisen ja ajattelun edellytyksenä. Kielen opetus on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Oppilaisissa pyritään herättämään kiinnostus ympäröivän maailman kielelliseen kulttuuriseen moninaisuuteen ja arvostamaan eri kieliä ja kulttuureita. Kielten opiskelu valmistaa oppilaita suunnitelmalliseen työskentelyyn eri verkostoissa ja eri välineitä hyödyntäen. Opetus pyrkii vahvistamaan oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti. Kielten opiskelussa kehitetään monilukutaitoa erilaisten kuvaavien, kertovien ja vaikuttavien tekstien avulla samalla luoden siltoja oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön, mukaan lukien työelämässä tarvittava kielitaito. (OPH 2014; 348).

Vuosiluokkien 7–9 aikana oppilasta rohkaistaan käyttämään englannin kieltä monipuolisessa vuorovaikutuksessa ja tuetaan häntä vuosiluokkien 3–6 saavutettujen taitojen syventämisessä. Tavoitteissa korostuu oppilaan kyky toimia jokapäiväisissä, itselleen tärkeissä viestintätilanteissa, jatko-opinnoissa ja työelämässä. Oppilasta myös rohkaistaan tiedonhakuun englannin kielellä yli oppiainerajojen. (OPH 2014, 348).

A-englannin kielen keskeiset sisältöalueet ja laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet vuosiluokilla 7–9 on koottu alla olevaan taulukkoon (OPH 2014).

TAULUKKO 1. A-englannin sisältöalueet vuosiluokilla 7–9.

Sisältöalue	Keskeinen sisältö	Laaja-alainen osaaminen
S1 Kasvu kulttuuriin moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen	<ul style="list-style-type: none"> – ymmärrys maailman monikielisuudesta – englanti lingua francana – keskeiset kielitiedon käsitteet ja kielen variantit 	Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)
S2 Kielenopiskelutaidot	<ul style="list-style-type: none"> – monipuoliset oppimateriaalit, sanastot – tiedon hakeminen ja tiedon luotavuuden arviointi 	Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)
S3 Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä	<ul style="list-style-type: none"> – nuoren toiminta eri yhteisöissä – ajankohtaiset, kiinnostavat aiheet – työelämä, opiskelu – sanasto, rakenteet – kertovat, kuvailevat, vaikuttavat tekstit – erilaiset vuorovaikutustilanteet eri viestintäkanavissa 	Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) Monilukutaito (L4) Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5) Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)

Oppimisympäristön osalta oppilasta ohjataan aktiiviseen toimijuuteen ja itsenäiseen vastuun ottamiseen omasta oppimisestaan esimerkiksi eurooppalaisen kielisalkun avulla. Monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen tutustutaan kotikansainvälisyyden avulla. Oppimisen arvioinnissa käytetään opettaja-arvioinnin ohella myös itse- ja vertaisarviointia.

Perusopetuksen päättöarvioinnissa määritellään, miten hyvin oppilas on saavuttanut englannin A-oppimäärän tavoitteet. Tavoitteita on kymmenen, ja ne ovat:

- kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (T1–T3)
- kielenopiskelutaidot (T4–T5)
- kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa (T6– T8)
- kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä (T9)
- kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä (T10)

Tulkinta-, tuottamis- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden kehittyminen nivoutuvat toisiinsa. Eri osataidot kuitenkin kehittyvät oppilailla eri tahtiin. Varsinkin kielitaidon alemmilla taitotasolla oppilas pystyy ymmärtämään enemmän kuin itse aktiivisesti tuottamaan. Ylemmillä taitotasolla puolestaan kirjoittamistaito on usein kielitaidon heikoin osa-alue niin äidinkielellä kuin vieraissa kielissä. Koska kielitaidon osa-alueet kehittyvät eri tahtiin, ei niitä ole mielekäästä niputtaa yhteen ja tarkastella kielitaitoa yhtenä isona kokonaisuutena, ”kielitaitona”.

Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) käytetty jaottelu tuottamis- tulkinta- ja vuorovaikutustaitoihin on linjassa myös eurooppalaisen viitekehyksen kommunikatiivisen kielitaitokäsitteen kanssa. Eurooppalaisen viitekehyksen (jatkossa EVK) täydennysosassa (Council of Europe 2018) kielitaito koostuu kielen vastaanottamisen, tuottamisen ja vuorovaikutuksen lisäksi myös mediaatiosta, jolla tarkoitetaan merkitysten välittämistä henkilöiden välisessä vuorovaikutustilanteessa silloin, kun henkilöt eivät syystä tai toisesta pysty kommunikoimaan suoraan toistensa kanssa (Inha & Mattila 2018).

Opetuksen tavoitteista johdetaan oppimisen tavoitteet ja arvioinnin kohteet. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020) osaaminen kuvataan arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Tavoitteissa T6–T10 eri arvosanoilla vaadittu osaaminen on linkitetty eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen suomenkieliseen sovellukseen (Hildén & Takala, 2007) seuraavasti:



- kouluarvosana 5 = taitotaso A1.3
- kouluarvosana 7 = taitotaso A2.2
- kouluarvosana 8 = taitotaso B1.1
- kouluarvosana 9 = B1.1/B1.2

Kielitaidon osalta hyvä osaaminen taitotasolla B1.1 tarkoittaa, että oppilas

- pystyy viestimään, osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitään melko vaivattomasti jokapäiväisissä viestintätilanteissa (T6)
- pystyy jossain määrin olemaan aloitteellinen viestinnän eri vaiheissa ja osaa varmistaa, onko viestintäkumppani ymmärtänyt viestin, sekä kiertää tai korvata tuntemattoman sanan tai muotoilla viestinsä uudelleen. Oppilas pystyy neuvottelemaan tuntemattomien ilmauksien merkityksistä (T7)
- osoittaa tuntevansa tärkeimmät kohteliaisuussäännöt. Oppilas pystyy ottamaan vuorovaikutuksessaan huomioon joitakin tärkeimpiä kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä näkökohtia (T8)
- ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia selkeästä ja lähes normaalitempoisesta yleiskielisestä puheesta tai yleistajuisesta kirjoitetusta tekstistä ja ymmärtää yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Oppilas löytää pääajatuksen, avainsanat ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta (T9)
- osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista käyttäen melko laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Oppilas osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa (T10)

Kevään 2021 A-englannin oppimistulosten arvioinnissa arviointitehtävät, oppilaiden ja opettajien taustakyselyt laadittiin yllä kuvattujen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. Arviointiin käytettävissä olevan ajan ja koulujen kuormittamisen minimoimiseksi kaikkia opetussuunnitelman perusteiden sisältöalueita ei ollut mahdollista arvioida yhtä kattavasti. Näin ollen arviointitehtävissä keskityttiin oppilaiden kielellisen osaamisen arviointiin. Myös digitaalinen järjestelmä asetti tiettyjä reunaehtoja tehtävien sisällöille ja toteutustavoille samoin kuin otosoppilaiden ja koulujen suuri lukumäärä. Lisäksi arvioinnilla tuli kerätä trenditietoa englannin osaamisen kehittymisestä ja siksi tietyt taustakysymykset ja tehtävät oli sisällytettävä arviointiin.

1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset

Karvin oppimistulosten arviointien tavoitteena on tuottaa luotettavaa, kansallista tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Arvioinneilla seurataan erityisesti kansalaisten koulutuksellisten oikeuksien ja tasa-arvon toteutumista. Opetuksen järjestäjillä on Perusopetuslain (628/1998) mukaan velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua oman toimintansa ulkopuoliseen arviointiin (§ 21, 30.12.2013/1296). Arvioinnin tuottama tieto ja opetusta koskevat kehittämissuositukset on tarkoitettu hyödynnettäväksi valtakunnallisessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja koulutuksen kehittämisessä sekä paikallisesti koulutuksen järjestäjän, rehtorin, opettajien ja oppilaiden jokapäiväisessä työskentelyssä (1061/2009, § 2 ja 3). Arvioinnin tuloksia käytetään myös tutkimustarkoituksiin. Karvin vuosille 2020–2023 laaditussa koulutuksen arviointisuunnitelmassa (Karvi 2022) A-englannin oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla kohdentuu painopistealueeseen oppimisen ja osaamisen kehittäminen sekä yhdenvertaisuuden edistäminen.

Vuoden 2021 A-englannin arvioinnin tavoite oli tuottaa tietoa, osaamista ja ymmärrystä eri sidosryhmien tarpeisiin. Arviointien tulosten pohjalta laadittuja kehittämissuosituksia on esimerkiksi A-englannissa aiemmin hyödynnetty perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 (OPH 2014) hyvän osaamisen kriteereiden tarkistamisessa. Paikallisesti oppimistulosten arvioinneissa saatu koulukohtainen palaute on auttanut kouluja ja kuntia kehittämään opetustaan esimerkiksi suunntaamalla resursseja ja opetusta niihin taitoihin, joissa koulun tulokset olivat kansallista keskiarvoa heikkomat. Arviointeihin osallistuneille kouluille ja koulujen englannin opettajille kansalliseen arviointiin osallistuminen mahdollistaa omien oppilaiden osaamisen vertailun kansallisiin keskiarvioihin ja lisää sitä kautta annettujen arvosanojen yhteismitallisuutta maan eri osien välillä. Kriteeriviitteinen arviointi antaa myös opettajalle mahdollisuuden harjoitella kriteerien tulkintaa erityisesti puhumisen ja kirjoittamisen suorituksia arvioidessaan. Yksittäiselle oppilaalle arviointiin osallistuminen mahdollistaa osaamisensa monipuolisen osoittamisen ja palautteen saamisen suhteessa opetuksen tavoitteisiin.

Nyt käsillä oleva arviointi kohdistuu perusopetuksen päättövaiheessa (9. lk.) oleviin oppilaisiin ja siinä pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Missä määrin englannin kielen A-oppimäärän oppimistavoitteet on saavutettu?
 - 1.1. Mikä on oppilaiden kielitaito tavoitealueilla T6–T10 (Taito toimia vuorovaikutuksessa, Taito tulkita tekstejä, Taito tuottaa tekstejä)?
 - 1.2. Mitä oppilaat tekevät kehittääkseen kielitietoisuuttaan ja kielenopiskelutaitojaan (T1–T5)?
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun tavoitealueiden oppimistuloksia yhdistetään oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?
 - 2.1. Mitä yhteyksiä ja eroja tavoitealueiden tulosten ja oppilaan taustatekijöiden (esim. sukupuoli, huoltajien koulutustausta, oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat, oppilaan S2/SV2-tausta) välillä on?
 - 2.2. Mitä yhteyksiä ja eroja tavoitealueiden tulosten ja oppimisympäristön piirteiden (esim. koulun sijainti, kuntatyyppe, opetuskieli) välillä on?

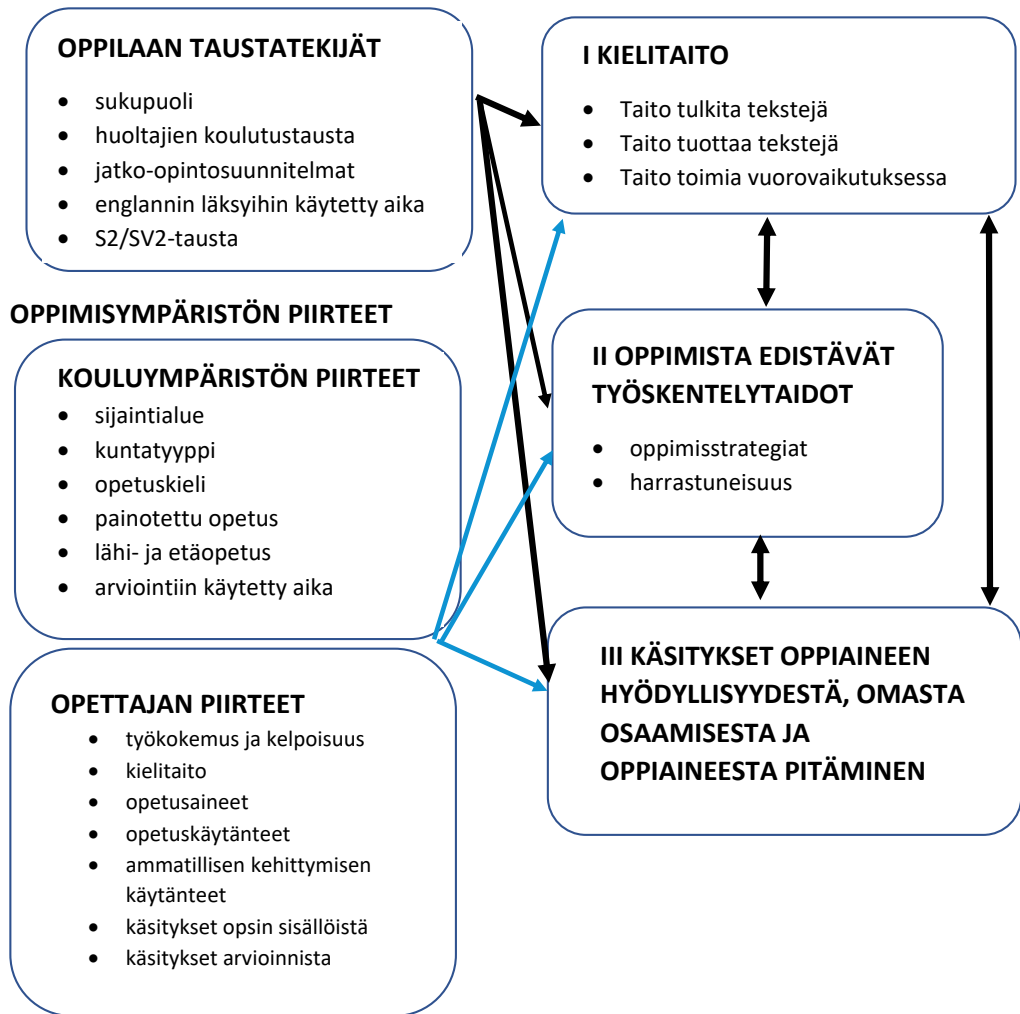
Kysymys 1 on kuvaileva, ja siinä edellytetyt kielitaidon alueet ja kielenopiskelutaidot sisältyvät opetussuunnitelman perusteisiin englannin kielen A-oppimäärän tavoitteina. Kielellisissä oppimistavoitteissa korostuu oppilaan kyky toimia jokapäiväisissä, itselle tärkeissä viestintätilanteissa. Oppilas pystyy kehittyvän kielitaitonsa turvin tuottamaan ja ymmärtämään yksinkertaisia puhuttuja, kirjoitettuja, audiovisuaalisia ja digitaalisessa muodossa olevia tekstejä (monilukutaito). Oppilas myös asettaa tavoitteita kielenopiskelulleen, harjoittelee erilaisia tapoja opiskella englannin kieltä sekä arvioi taitojaan. Oppilaan kielitietoisuus ilmenee esimerkiksi kykyä tehdä havaintoja englannin kielen ja muiden kielten eroista ja yhtäläisyyksistä sekä kykyä päätellä vieraiden sanojen merkitys asiayhteyden tukeutuen. Kielitaidon ja kielenopiskelutaitojen lisäksi tutkittiin oppilaiden käsityksiä englannin kielen opiskelusta, omasta osaamisesta ja englannin kielen hyödyllisyydestä.

Kysymys 2 on vertaileva. Alakysymysten avulla oppilaiden oppimistuloksia verrattiin oppilaan ja hänen oppimisympäristönsä piirteisiin. Oppilaan taustatekijöistä tarkasteltiin sukupuolta huoltajien koulutustaustaa, oppilaan jatkokoulutussuunnitelmia, oppilaan viimeisintä englannin kielen arvosanaa, S2/SV2-taustaa ja englannin läksyihin käytettyä aikaa. Oppimisympäristön piirteistä tarkasteltiin muun muassa koulun opetuskielen ja koulun alueellisen sijainnin yhteyttä osaamiseen, arviointitehtävien tekemistä lähi- tai etäopetuksessa ja oppilaan arviointiin käyttämää aikaa.

Oppimistuloksilla tarkoitetaan kielitaidon lisäksi oppimista edistäviä työskentelytaitoja ja oppilaan käsityksiä englannin kielen hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja englannista pitämisestä. Alla oleva kuvio havainnollistaa arviointiasetelmaa.

SELITTÄVÄT TEKIJÄT

OPPIMISTULOKSET



KUVIO 1. A-englannin oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät.

Opettajan piirteistä ja arviointikäytänteistä raportoidaan kattavammin myöhemmin ilmestyvässä erillisessä julkaisussa. Arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa vuonna 2018 kerätty aineisto on ajalta ennen pandemiaa, joten opettajakyselyiden tuloksia voidaan tarkastella tällöin myös koko toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten, kuten etäopetuksen, vaikutusten kautta, sillä kyselyihin vastanneet opettajat ovat pääosin samoja.

Tulosten analyysissä käytetyt menetelmät ja tilastolliset tunnusluvut raportoidaan tarkemmin erillisessä menetelmäosassa.

1.3 Arvioinnin toteutus

Seuraavaksi kuvaillaan arvioinnissa mitattuja käsitteitä, kerättyä aineistoa ja arvioinnin aikataulua. A-englannin arviointi noudatti vakiintunutta Karvin oppimistulosten arvioinnin prosessia, joka on kuvattu liitteessä 1.

1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut

Kielellisiä viestintätaitoja mitattiin oppilaille suunnatuilla tehtävillä. Lisäksi tietoa kerättiin kyselyillä, joihin vastasivat koulujen rehtorit, englannin opettajat ja oppilaat. Opettajakyselyiden tulokset raportoidaan niiltä osin, kun ne liittyvät 9. luokan tuloksiin. Muuta kerättyä aineistoa hyödynnetään myöhemmin, kun samojen koulujen opettajilta jo vuonna 2018 kerätty aineisto raportoidaan yksityiskohtaisemmin. Tällöin on mahdollista seurata muun muassa kielenopiskelun resurssien, opettajien kelpoisuuden, ammatillisen identiteetin, arviointikäytänteiden ja käsitysten sekä oppilaiden työskentelytaitojen kehittymistä.

Oppilaskyselyssä keskityttiin Karvin oppimistulosarviointien vakiintuneiden oppilaan taustatietojen ja käsityksiä koskevan osuuden lisäksi englannin oppitunneilla käytettyihin työtapoihin ja koulun ulkopuoliseen englannin kielen harrastamiseen. Arvioinnin tulosten pohjalta pyritään selittämään oppimistulosten vaihtelua, tekemään johtopäätöksiä ja antamaan kehittämissuhteita englannin opetuksen kehittämiseen.

Alla olevaan taulukkoon on koottu tiedonhankintaa ohjanneet kysymykset, muuttujat ja niille lasketut tunnusluvut.

TAULUKKO 2. A-englannin oppimistulosten arvioinnin kysymykset, muuttujat ja niille lasketut tunnusluvut.

Kysymys	Mitattavat käsitteet	Muuttujat (osiot)	Tunnusluvut
1. Missä määrin A-englannin oppimistavoitteet on saavutettu?	<ul style="list-style-type: none"> - kuullun ymmärtämistaito - luetun ymmärtämistaito - suullinen kielitaito - kirjoitustaito - oppilaiden oppimista tukevat työskentelytaidot - oppilaiden käsitykset 	<ul style="list-style-type: none"> - kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien taitotasot (standard setting) - puhumis- ja kirjoitus-tehtävien taitotasoarviot - oppilaslomakkeen työskentelytaitomuuttujat (31 osiota) - oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota) 	<ul style="list-style-type: none"> - tilastollinen kuvailu (taitotasojen prosenttijakaumat, pistemäärien keskiarvot ja -hajonnat) - ryhmien välisten erojen testaus (regressioanalyysi dummy-muuttujilla) - monitasomallinnus - käsitys- ja työskentelytaitouloottuvuuksien muodostaminen (keskiarvomuuttujat). Näiden ja muiden taustamuuttujien yhteys oppilaiden osaamiseen (monitasoregressiomallinnus)
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun oppimistuloksia rinnastetaan oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaan piirteet - oppimisympäristön piirteet 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaslomakkeen taustaosiot (10 osiota) - oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota) - koulun sijaintialue - kuntatyyppi - opetuskieli - etä- ja lähiopetus, tehtäviin käytetty aika (min.) - rehtorikyselyn resursimuuttujat (2 osiota) 	

1.3.2 Arvioinnin aikataulu

Arvioinnin suunnittelu käynnistyi hankesuunnitelman laadinnalla loppuvuodesta 2019. Hankesuunnitelma esiteltiin Karvin arviointineuvostolle tammikuussa 2020, minkä jälkeen Karvin johtaja hyväksyi sen. Tämän jälkeen koottiin hankkeen asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmät, joissa oli jatkuvuuden turvaamiseksi osin samoja jäseniä kuin arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa vuosina 2017–2019.

Arviointitehtävien laadinta aloitettiin asiantuntija- ja tehtävänlaadintaryhmän kokoontumisella tammikuussa 2020. Asiantuntijaryhmän jäsenet olivat ma. professori Katja Mäntylä (Turun yliopisto), yliopistonlehtori Lea Meriläinen (Itä-Suomen yliopisto), lehtori Eveliina Suanto (Rajalan koulu, Kuopio), ja lehtori Merjo Piela (Muuramen lukio, Muurame). Suanto ja Piela toimivat myös tehtävänlaatijoina yhdessä kielten lehtori Leena Nordmanin (Winellska skolan, Kirkkonummi) ja lehtori Tuure Tabellin (Saarnilaakson koulu, Espoo) kanssa. Tehtäviä laadittiin kaksinkertainen määrä suhteessa lopulliseen tehtäväsarjaan. Tehtäviä kommentoitiin ja työstettiin kevään 2020 aikana ja myös ryhmien tapaamisissa. Tehtävien valmistuttua niitä esikokeiltiin elokuussa 2020 lukion 1. luokan ja ammatillisten oppilaitosten oppilailta. Esikokeiluun osallistui yhteensä 404 oppilasta sekä suomenkielisistä että ruotsinkielisistä kouluista. Esikokeilukouluja oli 8 ja ne olivat eri puolilta Suomea. Tilastollisesti parhaiten toimineet ja aihealueiltaan vaihtelevat tehtävät valittiin lopulliseen tehtäväsarjaan.

Puhumis- ja kirjoitussuoritusten arvioinnin tueksi Karvissa tuotettiin malliarviointeja, jotka kolme arviointihankkeen asiantuntija- ja projektitiimin jäsentä valitsivat. Malliarvioinnit koottiin esikokeilusuorituksista, ja ne edustivat eri taitotasoa. Puhumisen kaksi simuloitua vuorovaikutustehtävää olivat esikokeilussa äänitiedostoina, mutta ne päätettiin videoida varsinaiseen arviointiin. Malliarviointien ja muun arviointiaineiston kokoamisessa ja viimeistelyssä avusti englannin pääaineopintojen loppuvaiheessa oleva korkeakouluharjoittelija, Sanni Mäkipää, joka oli suorittanut myös kielitaidon arviointiin ja eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) taitotasoihin keskittyneitä opintoja.

Kouluille lähetettiin ensimmäinen viesti tulossa olevasta arvioinnista toukokuussa 2020. Opetuksen järjestäjiä ja rehtoreita tiedotettiin arvioinnin tarkemmasta aikataulusta, tarvittavista laitteista ja arviointiin osallistuvien opettajien työajan resurssoinnista syyskuussa 2020. Samassa yhteydessä korostettiin, että arviointia ei peruttaisi koronatilanteen mahdollisesta huonontumisesta johtuen, vaan se järjestettäisiin sovitus- ja aikataulussa joko koulussa tai etäopetuksessa. Arvioinnin lähestyessä kouluille lähetettiin yksityiskohtaiset kirjalliset ohjeet arvioinnin käytännön toteutuksesta etä- ja lähiopetuksessa sekä vuoden 2018 arviointiin osallistuneille kouluille valmiit oppilaslistat. Kouluille tarjottiin myös mahdollisuutta osallistua webinaareihin, joissa opettajilla oli tilaisuus kysyä arviointiin liittyvistä käytännön järjestelyistä. Oppilaiden huoltajia varten laadittiin tiedote, jonka rehtorit tai opettajat lähettivät oppilaiden huoltajille. Viestipohjassa pyydettiin huoltajia kertomaan oma koulutustaustansa lapselleen, jotta tämä osaisi rastittaa oikeat vaihtoehdot oppilaskyselyyn kyseisen kysymyksen kohdalle. Kouluille lähetettiin koulun tunnuksat ja koulukohtaiset salasanat Karvin digitaaliseen arviointijärjestelmään noin viikkoa ennen arvioinnin osan 1 alkamista. Tämän jälkeen opettajat kirjautuivat järjestelmään omilla tunnuksillaan ja tutustuivat arvioinnin järjestämistä koskeviin ohjeisiin, jotka olivat tämän jälkeen saatavilla digitaalisen järjestelmän ohjesivuilla koko arvioinnin ajan. Varsinainen arviointi järjestettiin 30. maaliskuuta 2021. Kouluille oli tarjolla myös varapäiväksi 31.3. Koulut saivat omat tuloksensa suhteessa kansalliseen tasoon marraskuussa 2021.

Eri sidosryhmien osallistumisesta arviointihankkeeseen pyrittiin huolehtimaan monin eri tavoin. Englannin kielen opettajia toimi tehtävänlaatijoina, ja opettajilta, rehtoreilta ja oppilailta saatiin ja kerättiin palautetta arviointihankkeen eri vaiheissa. Asiantuntijaryhmässä oli mukana kielitaidon arvioinnin ammattilaisia ja opettajankouluttajia.

1.3.3 Tiedonhankinta

Tässä luvussa kuvataan tiedon hankintaan käytettyjen mittarien laadinta ja muokkaus. Mittareina olivat kielitaitoa mittaavat tehtävät ja oppilaille suunnatut kyselyt heidän taustatiedoistaan, käsitksistään ja kielenopiskelutaidoistaan. Rehtoreille ja opettajille suunnattujen kyselyjen sisältöä kuvaillaan niiltä osin, kuin ne ovat tämän arvioinnin tulosten kannalta olennaisia.

Kielitaitoa mittaavien tehtävien laadinta, esikokeilu ja valinta

Kielitaidon tavoitealue (S3) opetussuunnitelman perusteissa jakaantuu kolmeen sisältöalueeseen, joista jokaisella on sama hyvän osaamisen taitotaso (B1.1). Tämä taitotaso oli tehtävien laadinnan ja suoritusten arvioinnin perustana. Arvioitavana olivat kuullun ja luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen, joita varten laadittiin eri tehtäväsarjat. Ymmärtämistaitoja mitattiin yhteensä 54 osiolla, puhumistaitoja neljällä ja kirjoitustaitoja kahdella erityyppisellä tehtävällä. Tehtäväsarjaan sisältyi myös osioita 9. vuosiluokan arvioinnista vuodelta 2013 ja vuonna 2018 järjestetystä 7. vuosiluokan alussa olleesta arvioinnista. Näiden niin sanottujen linkkitehtävien avulla on mahdollista arvioida oppilaiden kielitaidon kehittymistä eri arviointien välillä.

Tehtävien laadintaa ohjeistettiin Karvin yleisten tehtävänlaadintaperiaatteiden lisäksi alan tutkimusjulkaisuista ja hyvistä käytänteistä kootun materiaalin avulla. Myös digitaalinen alusta asetti omat vaatimuksensa käytetyille tehtävätyypeille. Esikokeilua varten laadittiin kaksinkertainen määrä tehtäväehdotuksia, joista puolet tuli laatia hyvän osaamisen taitotasolle, 25 % sitä helpommiksi ja 25 % sitä vaikeammiksi. Tehtävänlaatijat kommentoivat toistensa tehtäväehdotuksia ja muokkasivat omia tehtäviään palautteen pohjalta. Tämän jälkeen projektipäällikkö koosti esikokeiluvat tehtäväsarjat. Kaikki arviointimateriaali, mukaan lukien tehtävänannot, laadittiin sekä suomen- että ruotsinkielisenä.

Esikokeilut järjestettiin suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa lokakuussa 2020, ja niihin osallistui oppilaita lukion 1. luokalta ja ammatillisista oppilaitoksista. Lopulliset tehtävät valittiin useiden tekijöiden perusteella. Valinnassa otettiin huomioon osioiden määrälliset indikaattorit (erottelu-kyky, ratkaisuosuus), opettajien näkemykset tehtävien toimivuudesta esikokeilussa sekä tehtävien relevanssi ja kattavuus opetussuunnitelman perusteisiin.

Varsinainen arviointi toteutettiin verkkoselaimen välityksellä, ja se jakaantui kahteen osaan. Osassa 1 oppilailla oli mahdollisuus harjoitella mikrofoniin puhumista ja eri tehtävätyyppejä. Samalla testattiin myös koulujen verkkoyhteyksien ja laitteistojen toimivuus. Harjoittelutehtävien lisäksi oppilaat vastasivat taustakyselyyn, joka sisälsi myös itsearviointikysymyksiä oppilaiden englannin kielen osaamiseen liittyen. Osan 1 pituus oli ajastettu yhden oppitunnin mittaiseksi.

Varsinaiset arviointitehtävät (osa 2) olivat kaikille kouluille ja oppilaille avoinna yhden päivän (lisäksi yksi varapäivä). Mikäli koulussa oli enemmän kuin yksi luokallinen arviointiin osallistuvia oppilaita, arviointi voitiin järjestää useassa tilassa samanaikaisesti tai peräkkäisillä oppitunneilla. Tällä pyrittiin minimoimaan tehtävien sisällön leviäminen oppilaiden keskuuteen. Osa 2 oli ajastettu kestämään 90 minuuttia, jotta myös hitaimmat oppilaat ehtisivät tehdä kaikki tehtävät. Tehtävien tekemisen järjestys oli muutoin vapaa, mutta puhumistehtävät oli ohjeistettu tehtäväksi ensimmäisenä, jotta kukaan oppilas ei joutuisi puhumaan yksin. Osassa 2 oli myös oppilaille suunnattu palautekysely arvioinnista.

Kyselyt oppilaille, opettajille ja rehtoreille

Opettajien ja rehtorien kyselyt toimitettiin vastaajille arvioinnin jälkeen Webropol-kyselynä. Kyselyiden sisällöt on koottu alla olevaan taulukkoon.

TAULUKKO 3. Kyselylomakkeiden sisältö.

	Oppilaskysely	Opettajakysely	Rehtorikysely
Taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> – sukupuoli – mahdollinen erikoisluokka – jatkokoulutussuunnitelmat – huoltajien koulutustasusta – huoltajien kiinnostus koulunkäynnistä – englannin tuntien työrauha – läksyihin käytetty aika – arvioinnin tekemistapa (lähi-/etäopetus) 	<ul style="list-style-type: none"> – Karvin arviointiin osallistuminen v. 2018 – opettajayhteistyö – etäopetuksen määrä ko. oppilailla – arvioinnin tekemispaiikka oppilailla (lähi-/etäopetus) 	<ul style="list-style-type: none"> – A-englannin ryhmäkoko
Oppimista tukevat työskentelytaidot	<ul style="list-style-type: none"> – kielen oppimista tukevat työskentelytavat koulussa – itsearviointi – koulun ulkopuolinen toiminta (englannin ja muiden kielten käyttö) 	<ul style="list-style-type: none"> – opetuskäytänteet (opetus, palautteen antaminen, arviointi) – ammatillinen kehittyminen 	<ul style="list-style-type: none"> – henkilöstön ammatillinen kehittyminen – kv-yhteistyö – ops-tyo
Käsitykset	<ul style="list-style-type: none"> – englannin hyödyllisyys, käsitys omasta osaamisesta ja englannista pitäminen 	<ul style="list-style-type: none"> – ammatillinen kehittyminen – tukitarpeet – ops ja sen toteutuminen (tavoitteet ja arviointi) – koulu, opetussuunnitelma ja kieltenopetus – palaute arviointitehtävistä 	<ul style="list-style-type: none"> – poikkeusolojen vaikutukset opetukseen – asenteita ja arvostuksia – tulevaisuuden näkymiä – palaute arvioinnista
Kielitaitotehtävien tulokset (pistemäärät ja taitotasot)	<ul style="list-style-type: none"> – kuullun ymmärtäminen (oppilas täyttää) – luetun ymmärtäminen (oppilas täyttää) – *puhuminen (opettaja täyttää) – kirjoittaminen (opettaja täyttää) 		

Pääosa kyselyiden väittämistä oli monivalintoja, mutta mukana oli myös muutama avokysymys, joilla kartoitettiin tarkemmin erityisesti poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden vaikutusta koulun opetukseen ja oppilaiden oppimiseen.

1.3.4 Aineiston analyysimenetelmät

Tässä luvussa kuvataan lyhyesti ne menetelmät, joilla kielitaitoa mittaavien tehtävien tuloksia ja eri kyselyiden tietoja analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti. Tärkein apuväline kielitaitoa koskevien tulosten jäsentämisessä oli kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko, joka sisältyy opetussuunnitelmien perusteiden lisäaineistoihin (liite 2). Se on järjestysasteikko, joka kuitenkin mahdollistaa monenlaiset tilastolliset analyysit. Kyselyaineisto käsiteltiin vakiintuneita tilastollisia ja laadullisia menetelmiä soveltaen.

Käytetyt termit ja analyysimenetelmät

A-englannin oppimistulosten arvioinnissa käytettiin enimmäkseen kvantitatiivisia menetelmiä. Kielitaitoon liittyvät tulokset kuvataan raportissa pääsääntöisesti taitotasoina.

Tuloksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa käytetään prosenttijakaumia sekä keskiarvoa (\bar{x}) ja keskihajontaa (s). Oppilaiden asenteita mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Väittämässä arvo 1 edusti kielteisintä ja arvo 5 myönteisintä suhtautumista tai asennoitumista.

Analyysien ensimmäisessä vaiheessa oppilaille tuotettiin heidän osaamistaan kuvaavat pv-arvot (ns. plausible values) luetun ja tekstin ymmärtämisen osa-alueilla (von Davier, Gonzalez & Mislevy 2009). Pv-arvoja käytettiin oppilaiden osaamisen mittana niissä analyyseissa, jotka koskivat luetun ja kuullun ymmärtämisen osaitaitoja. Pv-arvojen tuottamisessa hyödynnettiin paitsi oppilaiden vastauksia osaamistehtäviin, myös muuta oppilaaseen ja kouluun² liittyvää taustatietoa. Kaikki ne taustatekijät, joita käytettiin myöhemmissä oppilaiden arviointitulosten selittämiseen, olivat mukana pv-arvojen tuottamisessa.

Vaikka pv-arvot eivät ole parhaita arvioita yksittäisten oppilaiden tai koulujen tasosta, niiden avulla voidaan tuottaa parempi kuva koko oppilasjoukon tai koulujen osaamisen jakautumisesta kuin esimerkiksi summapistemääriä tai ratkaisuprosentteja käyttämällä. (von Davier, Gonzalez & Mislevy 2009.) Toisin kuin suoraan osiapistemääristä lasketut summat tai ratkaisuprosentit, pv-arvot eivät myöskään sisällä mittavirhettä, jolloin muun muassa koulujen osuus tulosten kokonaisvaihtelusta tulee arvioiduksi tarkemmin. Tätä niin sanottua sisäkorrelaatiota käytetään useissa oppimistuloksia koskevissa arvioinneissa keskeisenä koulutuksellisen tasa-arvon mittarina.

Jos oppilailta puuttui suorituksia puhe- tai kirjoitustehtävissä, analyysien toisessa vaiheessa heille mallinnettiin (ns. imputaatio) sellaiset käyttämällä edellisessä vaiheessa luotuja luetun ja kuullun ymmärtämisen pv-arvoja sekä samoja taustatietoja kuin tulkintatehtävien pv-arvojen luomisessa. (Asparouhov & Muthén 2022) Imputaatiomenetelmien käyttöön päädyttiin, sillä tuottamis-

2 Arviointiin osallistuvat koulut edustavat maan eri osia (aluehallintoviranomaisten toimialajako, AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat). Myös koulujen opetuskieli (suomi ja ruotsi) huomioitiin koulujen otostuksessa arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa vuonna 2017.

tehtävissä vastauksia puuttui useammin heikoilta kuin vahvoilta oppilailta. Koska vastausten puutteellisuus oli yhteydessä oppilaiden osaamiseen, arviointitulokset olisivat vääristyneet, jos tätä ei olisi huomioitu analyyseissa.

Tuottamistehtävissä opettajat arvioivat oppilaiden suoritukset suoraan taitotasolle, ja tulosten esittäminen taitotasojakautumina oli suoraviivaista. Tulkintatehtävissä oli sen sijaan ensin määritettävä, mitkä tehtävien pistemäärät (ja niihin liittyvät pv-arvot) vastasivat kutakin taitotasoluokkaa. Tämä tehtiin niin sanotussa standard-setting-prosessissa, jossa tässä arvioinnissa käytettiin 3DC-menetelmää (Keuning, Straat & Feskens 2017).

Menetelmässä arviointikokeiden osiot jaetaan osa-alueittain muutamaan (5–8) suunnilleen samankokoiseen tehtäväryppäeseen (5–10 osiota/rypäs). Tämän jälkeen määritetään IRT-mallinnuksen (Item Response Theory) perusteella, kuinka monta pistettä eri tasoiset oppilaat keskimäärin saavat kustakin ryppästä. Seuraavaksi asiantuntijaneelin jäsenet määrittävät tätä tietoa käyttäen, kuinka monta osiota kullakin taitotasolla olevien oppilaiden tulee keskimäärin ratkaista kustakin tehtäväryppästä. Seuraavaksi panelistien vastaukset kootaan yhteen ja keskustellaan pienryhmissä siitä, miksi ryhmän jäsenet päätyivät valitsemaansa pistemäärään. Ryhmäkesustelun jälkeen pistemäärien asettaminen ja vastausten kokoaminen toistetaan. Jos panelistien valitsemat pisterajat ovat tässä vaiheessa riittävän lähellä toisiaan, valitaan taitotasojen katkaisukohdiksi (yleensä) yksittäisten pisterajaehdotusten keskiarvo. Mikäli konsensusta ei tässä vaiheessa synny, voidaan ryhmäkesustelu ja pisterajojen asettaminen vielä toistaa. Tässä arvioinnissa panelisteja oli yhteensä 11. Panelistit olivat opettajia ja muita englannin kielen opetuksen ja arvioinnin asiantuntijoita.

Taitotasoluokkien lisäksi tulokset esitetään tässä raportissa toisinaan myös keskiarvoina. Koko aineiston lisäksi keskiarvot tuotettiin myös useille osaryhmille (esim. oppilaan sukupuoli, toisen asteen valinta, koulun sijaintikunnan tilastollinen kuntatyyppi). Keskiarvot ja niiden keskivirheet laskettiin käyttäen ryvästyneeseen aineistoon soveltuvaa ”uudelleenotostamiseen” (resampling) perustuvaa *delete-m Jackknife* menetelmää (van der Leeden, Meijer & Busing 2008). Keskiarvot on raportissa skaalattu siten, että kussakin osataidossa koko aineiston keskiarvo on 500 ja keskiahajonta 100. Samantyyppistä skaalausta käytetään muun muassa kansainvälisissä PISA- ja TIMSS-arvioinneissa.

Karvin oppimistulosten arviointiaineistot koostuvat vähintään kahdesta tasosta (koulutaso ja oppilastaso). Tällöin yksittäisten oppilaiden suoritukset riippuvat toisistaan. Esimerkiksi pitkään samassa koulussa, samalla luokalla ja samojen opettajien opetuksessa olleiden oppilaiden suoritukset riippuvat toisistaan enemmän kuin satunnaisesti valikoitujen oppilaiden suoritukset. Ilmiön nimi on ryvästyminen, joka tuo aineistoon sisäkorrelaatioksi kutsutun ilmiön. Mitä suurempi sisäkorrelaatio on, sitä enemmän oppimistulosten vaihtelu selittyy koulujen välisillä eroilla. (Hox, Moerbeek & van de Schoot 2018.)

Kun aineisto rakentuu hierarkkisesti, tulosten analysoinnissa tulee hyödyntää monitasomallinnusta, jotta eri tunnuslukujen keskivirheet, luottamusvälit ja erojen tilastolliset merkitsevyydet tulevat arvioitua oikein. (Hox, Moerbeek & van de Schoot 2018.) Tässä arvioinnissa eri ryhmien välisten erojen tilastollisessa testaamisessa käytettiin monitasoregressiota. Malleissa oppilaiden ryhmäjäsensuus ilmaistiin niin sanotuilla dummy-muuttujilla, joita käytettiin mallinnuksessa

selittävinä muuttujina. Monitasoregressiota käytettiin myös sen selvittämiseen, mitkä taustamuuttajat (esim. oppilaiden suhtautuminen englantiin oppiaineena, arviointiin käytetty aika) olivat yhteydessä oppilaiden arvioinnissa osoittamaan osaamiseen.

Jotta imputaatioiden tuottama epävarmuus ja vaihtelu arviointituloksiin tulee huomioitua analyyseissa, oppilaille tuotettiin 20 pv-arvoa ja tuottamistehtävien pistemäärää puuttuvien vastausten tilalle. Lopulliset tunnusluvut ja niiden keskivirheet ovat näistä 20 ”erillisestä aineistosta” tuotettujen analyysien yhdistelmä. (OECD 2009, 118–119; Nissinen, Rautopuro & Puhakka 2018.) Tämä pätee kaikkiin raportin tunnuslukuihin eli taitotasojakaumiin, keskiarvoihin ja -hajontoihin sekä regressioanalyysin kertoimiin. Raportin analyysit toteutettiin joko Mplus (Muthén & Muthén 1998-2017) tai R (R Core Team 2021) -ohjelmilla.

Tässä raportissa tilastollisella merkitsevyydellä (p-arvo) tarkoitetaan pääsääntöisesti enintään viiden prosentin riskiä tehdä virhepäätelmiä ($p < 0,005$). Ryhmäkohtaisten erojen tilastollinen merkitsevyys ei kuitenkaan vielä kerro niiden merkittävydestä, sillä suurilla aineistoilla pienetkin erot ovat lähes väistämättä tilastollisesti merkitseviä. Tästä syystä tilastollisissa analyyseissa on usein tapana laskea ryhmien välisille eroille myös jokin efektikoko. Effektikoko kertoo, kuinka suuri ero ryhmien välillä on, eli tarkemmin, kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esim. tyttöjen ja poikien osaamisen jakaumat) ovat päällekkäin. Jos eri ryhmien väliset keskiarvot ovat samat ja jakaumat samanlaiset, efektikoko on nolla. (Metsämuuronen 2009.)

Kenties yleisimmin käytetty efektikoon mitta on Cohenin d, joka karkeasti ottaen suhteuttaa kahden ryhmän keskiarvojen välisen eron niiden yhteiseen keskihajontaan. Cohenin d-arvoja on totuttu kielentämään siten, että pienen eron raja-arvo on 0,2, keskisuuren eron raja-arvo 0,5 ja suuren eron raja-arvo 0,8. Tässä raportissa oppilaiden suorituksia kuvaavat luvut on skaalattu siten, että niiden keskihajonta on 100. Tällöin Cohenin d:hen liittyviä raja-arvoja vastaavat erot pistemäärinä ovat 20, 50 ja 80, joita käytetään ryhmäkohtaisten erojen kielentämisessä.

Taitotasoina ilmaistut **kielitaitoa** koskevat tulokset kielennetään raportissa puolestaan seuraavasti:

Tavoitteet on saavutettu...	...kun enemmistö (> 50 %) oppilaista
välttävästi (kouluarvosana 5)	alittaa hyvän osaamisen taitotason kolmella taitotasolla (A1.3 tai alle)
kohtalaisesti (kouluarvosana 6)	alittaa hyvän osaamisen taitotason kahdella taitotasolla (A2.1)
tyytyttävästi (kouluarvosana 7)	alittaa hyvän osaamisen taitotason yhdellä taitotasolla (A2.2)
hyvin (kouluarvosana 8)	ylittää vähintään hyvän osaamisen taitotasolle (B1.1)
erinomaisesti (kouluarvosana 9/10)	ylittää hyvän osaamisen taitotason yhdellä taitotasolla (B1.1/ B1.2)

Oppilaiden käsityksiin liittyvät tulokset on kielennetty seuraavin ilmaisin:

Käsitykset ovat...	...kun keskiarvomuuttuja (1–5 asteikolla) saa arvon
erittäin kielteiset	1,00–1,49
kielteiset	1,50–2,49
neutraalit/epävarmat	2,50–3,49
myönteiset	3,50–4,49
erittäin myönteiset	4,50–5,00

Rehtoreille, opettajille ja oppilaille suunnatut kyselyt sisälsivät myös avoimia kysymyksiä, joiden vastaukset tallennettiin tekstitiedostoiksi ja teemojen esiintymisestä tehtiin yksinkertaisia frekvenssitaulukoita. Perusraportissa keskitytään erityisesti rehtorien, opettajien ja oppilaiden palautteeseen arvioinnin toteuttamisesta ja muista arvioinnissa esiin nousseista seikoista, kuten poikkeusolojen vaikutuksiin. Opettajakyselyssä esiin nousseita englannin opetuksen tukitarpeita ja toiveita opetussuunnitelman perusteita laativille ryhmille raportoidaan suositusluvussa.

2

2 Arvioinnin osallistujat ja arvioinnissa käytetyt tehtävät

2

Tässä luvussa tarkastellaan arviointiin osallistuneiden lukumääriä oppilasryhmittäin. Oppilaiden lisäksi myös koulujen rehtorit ja englannin opettajat vastasivat kyselyihin, joissa kartoitettiin muun muassa englannin opetusjärjestelyjä pandemian aikana ja arvioinnin käytännön järjestelyiden sujumista kouluissa.

Oppilaiden kielitaidon arviointiin käytettyjä kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävät kuvaillaan otsikkotasolla. Puhumis- ja kirjoitustehtävissä annetaan esimerkkejä myös oppilaiden suorituksista kouluarvosanoja 8, 7 ja 5 vastaavilta taitotasoilta.

2.1 Osallistujat ja heidän taustatietonsa

A-englannin oppimistulosten arviointiin osallistui yhteensä 5 021 yhdeksäsluokkalaista 130 koulusta. Kouluista 16 oli ruotsinkielistä. Tyttöjen ja poikien lukumäärä oli lähes yhtä suuri: tyttöjä oli 2 467 ja poikia 2 545. Opetushallituksen Koski-tietokannasta puuttuivat 9 oppilaan taustatiedot.

Tieto oppilaiden kotona käyttämistä kielistä saatiin 4 638 oppilaalta. Oppilaat voivat valita vastaukseen useamman kuin yhden kotikielen. Valtaosa (n = 4 041) ilmoitti käyttävänsä kotona joko suomea tai ruotsia. Oppilaista 448 käytti kotonaan sekä suomea että ruotsia. 149 oppilasta ei käyttänyt kotona lainkaan suomea tai ruotsia vaan ainoastaan jotain muuta kieltä. Suurimmat kieliryhmät suomen ja ruotsin jälkeen olivat venäjä (n = 119), arabia (n = 43), viro (n = 38), somali (n = 34) ja dari, farsi, persia (n = 11). Muita kuin edellä mainittuja kieliä, esimerkiksi suomea ja englantia, käytti kotona 376 oppilasta.

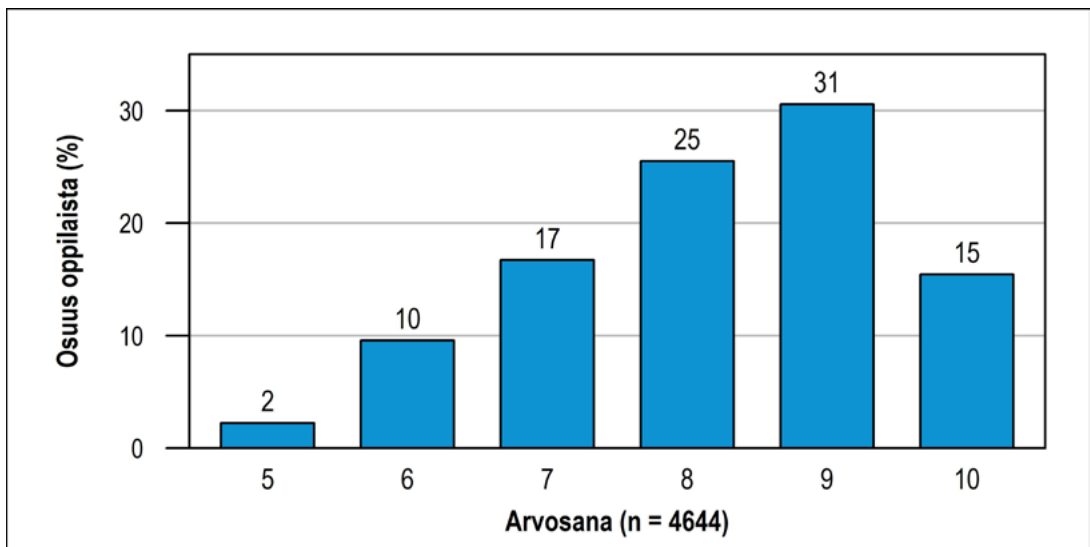
Oppilaista 4 353 kävi suomenkielistä koulua ja 669 ruotsinkielistä. AVI-alueittain tarkasteltuna eniten oppilaita oli Etelä-Suomesta (43 %) ja seuraavaksi eniten Länsi-Suomesta (20 %). Vähiten oppilaita oli Lapista (5 %). Oppilaiden painottuminen Etelä- ja Länsi-Suomeen näkyy myös kuntatyypeittäin: arviointiin osallistui selkeästi eniten oppilaita kaupungeista (67 %), sitten maaseudulta (18 %) ja taajamista (15 %). Oppilaiden sijoittuminen kuntatyypeittäin ja AVI-alueittain noudattelee näin ollen koko maan väestön jakautumista kaupunkeihin, taajamiin ja maaseudulle.

Arviointi järjestettiin keskellä koronaa, maaliskuussa 2021. Tämä tarkoitti, että oppilaista hieman yli puolet teki tehtävät etäopetuksessa (n = 2 416). Kaupungeissa, joissa arviointiin osallistui eniten oppilaita, oppilaista 55 % oli arvioinnin aikana etäopetuksessa, maaseudun oppilaista puolestaan valtaosa (77 %) lähiopetuksessa. 281 oppilaalta tieto tehtävien tekemispaiikasta jäi puuttumaan.



- Arviointiin osallistui 5 021 oppilasta, heistä 87 % suomenkielisistä kouluista. Eniten oppilaita oli Etelä-Suomen kaupungeista.
- Yli puolet oppilaista teki tehtävät etäopetuksessa.
- Valtaosa oppilaista oli saanut hyvän tai kiitettävän arvosanan englannista.

Oppilaiden englannin kielen arvosanajakauma saatiin Opetushallituksen Koski-tietokannasta ja se oli seuraavanlainen:



KUVIO 2. Oppilaiden kouluarvosanojen jakauma A-englannissa.

Arvosanajakaumasta huomataan, että valtaosa oppilaista (71 %) oli saavuttanut vähintään arvosanan 8–10. Prosentuaalisesti eniten oppilailla oli kouluarvosanaa 9 (kiitettävä), joka sijoittuu taitotasolle B1.1/B1.2. Tyydyttävään osaamiseen (kouluarvosana 7) jäi oppilaista todistusarvosanojen perusteella vajaa viidennes ja kohtalaiseen tai välttävään (kouluarvosanat 5 ja 6) noin joka kymmenes. Oppilaiden arvosanojen keskiarvo oli 8,2. Suomenkielisten koulujen arvosanojen keskiarvo oli 8,2 ja ruotsinkielisten 8,1. Arvosanoja tarkasteltaessa tulee muistaa, että englannin kouluarvosanaan sisältyy kielitaidon lisäksi myös muuta osaamista ja muita taitoja (esim. työskentelytaidot).

Niistä 3 708 oppilaasta, jotka vastasivat äidin koulutustaustaa koskeneeseen kysymykseen, noin 60 % (n = 2 247) ilmoitti, että äidillä oli yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinto, loppuilla 40 % toisen asteen yleissivistävä tai ammatillinen tutkinto. Aineistossa oli enemmän oppilaita, joiden isän korkein koulutus oli jonkin verran äidin koulutustasoa alhaisempi: 47 % ilmoitti isän korkeimmaksi tutkinnoksi toisen asteen yleissivistävän tai ammatillisen tutkinnon, 53 % korkea-asteen tutkinnon. Runsas neljännes oppilaista ei vastannut huoltajien koulutustaustaa koskeneeseen kysymykseen, mikä tulee huomioida tuloksissa.

Huoltajien koulutustaustan lisäksi selvitettiin oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja suomi tai ruotsi toisena kielenä -tausta. Yli puolet oppilaista (58 %) aikoi hakeutua lukioon (n = 2 936). Lukioon aikovien osuus oli oppilaiden itsensä ilmoittamien hakutoiveiden perusteella hieman suurempi kuin kevään 2021 yhteishaussa toteutuneet toisen asteen koulutukseen valittujen prosentuaaliset osuudet (Opetushallitus, Vipunen). Ammatilliseen oppilaitokseen aikovia oli 1 705, oppilaista 380 ei vastannut jatko-opintosuunnitelmia koskevaan kysymykseen. Tytöistä lukioon aikoi jonkin verran useampi (37 %) kuin pojista (28 %). Suomenkielisten koulujen oppilaista 38 % aikoi ammatilliseen koulutukseen, ruotsinkielisten koulujen oppilaista 31 %. Arviointiin osallistuneista oppilaista 293 oli taustaltaan S2/SV2-oppilaita (5,8 %). Heistä ruotsi toisena kielenä -oppilaita (SV2) oli 5. Seitsemältä ruotsinkielisten koulujen oppilaalta puuttui tieto mahdollisesta SV2-taustasta.

Arviointiin osallistuneissa oppilaissa oli 379 tehostetun tuen ja 282 erityisen tuen oppilasta.

Oppilailta kysyttiin, missä määrin heidän huoltajansa olivat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Kysymykseen vastanneista 4 651 oppilaasta 55 % koki, että huoltajat olivat erittäin kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään, 28 %:n mielestä jonkin verran. Englannin tuntien työrauhan koki hyväksi puolet oppilaista, runsaan neljänneksen (27 %) mielestä tuntien työrauhassa oli parantamisen varaa. Kysymykseen vastasi 4 650 oppilasta.



- Englannin tuntien työrauhassa olisi joka neljänneksen oppilaan mielestä parantamista.
- Huoltajien kiinnostus oppilaan koulunkäyntiä kohtaan vaihteli.

Opettajakyselyyn vastasi yhteensä 243 opettajaa, joista 215 oli suomenkielisistä ja 28 ruotsinkielisistä kouluista. Opettajista 170 oli osallistunut Karvin A-englannin arviointiin 7. luokan alussa, joten 73 opettajaa oli mukana ensimmäistä kertaa.

Opettajien mukaan oppilaista 42 % teki arvioinnin lähiopetuksessa ja 51 % etäopetuksessa. 17 opettajalla osa oppilaista oli lähiopetuksessa, osa etäopetuksessa. Opettajilta tiedusteltiin myös, kuinka monta viikkoa heidän oppilaansa olivat olleet etäopetuksessa keväällä ja syksyllä 2020. Vastauksista ilmeni, että keväällä 2020 lähes kaikki oppilaat olivat olleet etäopetuksessa neljä viikkoa tai enemmän, syksyllä 2020 valtaosa (76 %) ei lainkaan. Keväällä 2021, jolloin A-englannin arviointi järjestettiin, yli puolet oppilaista (53 %) oli ollut etäopetuksessa neljä viikkoa tai enemmän, vajaa neljännes (24 %) ei yhtään ja viidennes (20 %) kolme viikkoa.

Opettajilta tiedusteltiin, miten etäopetus oli vaikuttanut englannin opetukseen. Opettajat ilmoittivat, että opetuksen sisältöjä oli jouduttu 9. luokan aikana muokkaamaan vain vähän (58 %), tai ei yhtään (17 %). Runsas viidennes (23 %) opettajista oli kuitenkin joutunut muokkaamaan sisältöjä paljon. Opettajia pyydettiin myös arvioimaan, minkä taidon osalta osaamiserot olivat kasvaneet eniten. Yleisimmin opettajat asettivat järjestyksessä ensimmäiseksi kielen rakenteet (49 %), seuraavaksi suullisen (33 %) ja kirjallisen kielitaidon (30 %). Vähiten oppilaiden väliset osaamiserot olivat opettajien mielestä kasvaneet kuullun ymmärtämisessä (13 %).



- Arviointiin osallistuneista oppilaista yli puolet oli ollut etäopetuksessa keväällä 2021 neljä viikkoa tai enemmän.
- Opettajista valtaosan mielestä etäopetus oli vaikuttanut englannin opetussisältöihin vain vähän.

Tässä raportissa ei kuvailla opettajakyselyn sisältöjä ja tuloksia tämän tarkemmin vaan niihin palataan muussa yhteydessä myöhemmin.

Rehtorikyselyyn saatiin vastaukset yhteensä 63 rehtorilta, joista 54 oli suomenkielisistä ja 9 ruotsinkielisistä kouluista.

Rehtorien ilmoituksen mukaan englannin ryhmäkoko kouluissa vaihteli välillä 10–25. Tavallisin ryhmäkoko oli 16–20 oppilasta (34 koulua), seuraavaksi yleisin 10–15 oppilasta (16 koulua) ja lopuissa 13 koulussa oli englannin ryhmässä keskimäärin 21–25 oppilasta. Rehtorit ilmoittivat, että englannin opettajilla oli Veso-päivien lisäksi mahdollisuus osallistua oman oppiaineensa jatko- tai täydennyskoulutukseen ilman ansionmenetystä noin 3 päivää lukuvuodessa.



- Englannin opetusryhmien tavallisin ryhmäkoko oli 16–20 oppilasta.
- Etäopetus oli haastavaa osalle oppilaita, osalle itseopiskelu sopi jopa lähiopetusta paremmin.
- Etäopetus vaikutti opettajan ja oppilaiden, mutta myös oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen.
- Etäopetus toi esiin koulujen välisiä eroja arviointiin tarvittavissa tietokoneissa ja muissa laitteissa, mutta myös opettajien opetuskäytännöissä ja opetusmateriaaleissa.

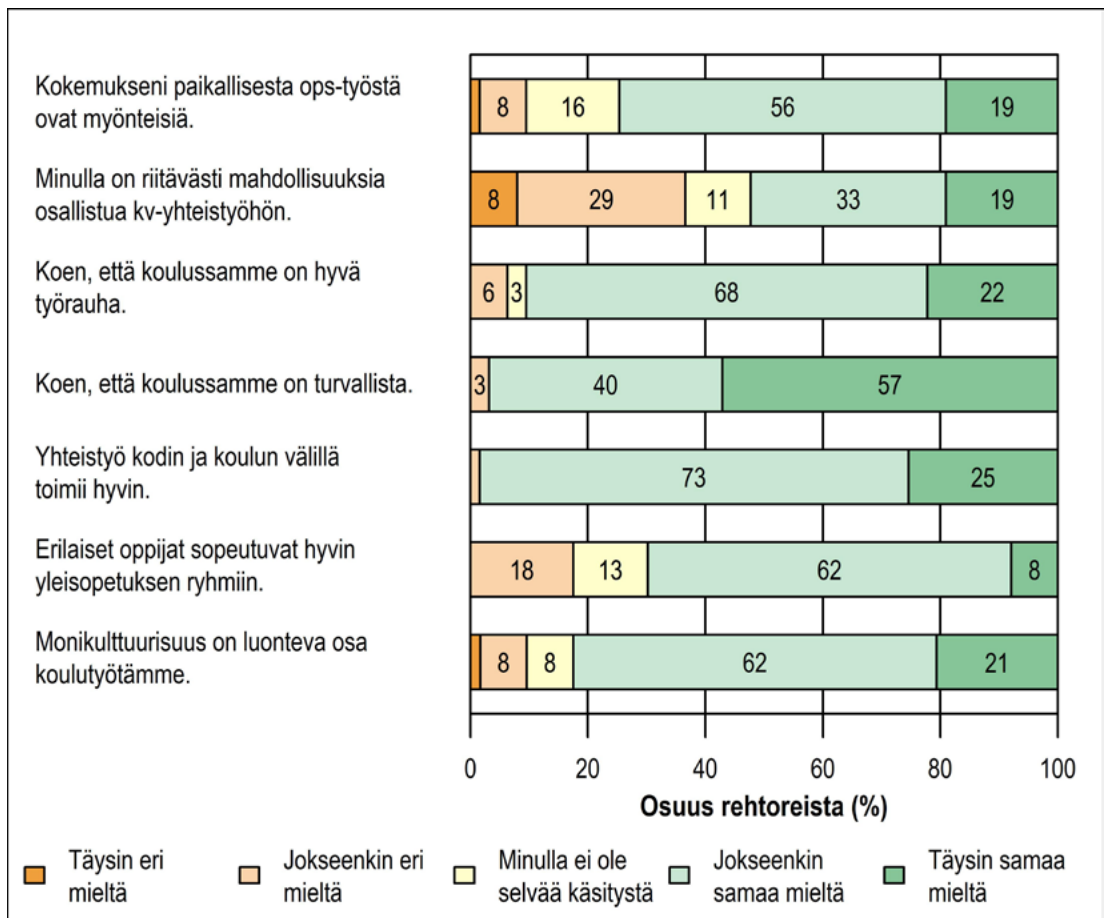
Rehtoreilta tiedusteltiin, miten etäopetus on heidän mielestään vaikuttanut englannin opetukseen. Vastauksista nousi selkeästi esille, että etäopetus oli ollut erityisen haastavaa osalle oppilaita. Tukea oppimiseen olisi tarvittu enemmän, mutta etäopetuksen aikana tukivaihtoehdot olivat supistuneet. Keskustelu ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa, ja myös oppilaiden kesken, kärsi ja opetus yksipuolistui etäopetuksen aikana. Oppilaat keskustelivat rehtoreiden mielestä Teamsissa tai muissa työpöytäsovelluksissa vähemmän kuin lähiopetuksessa. Osalla oppilaita oli motivaatio-ongelmia, mikä saattoi näkyä tuloksissa erityisesti heikoimmilla oppilailla. Opetussuunnitelmaa pystyttiin toteuttamaan rehtoreiden mukaan vain minimitasolla, ja eteneminen oli ylipäättäänkin hitaampaa. Oppilaiden tasa-arvo kärsi etäopetuksesta, sillä ongelmia oli myös laitteiden kanssa ja oppilaat

joutuivat työskentelemään enemmän itsenäisesti. Muutama rehtori mainitsi myös erityisesti englannin kielen suullisten harjoitusten vähenemisen sekä kuunteluharjoitusten kärsimisen.

Etäopetuksessa oli kuitenkin myös hyviä puolia. Rehtorien mielestä itseopiskelu oli osalle oppilaita lähiopetusta selkeästi parempi vaihtoehto ja valtaosalla oppilaita etäopetusaika oli tuloksellista. Rehtorien mukaan vastaavanlaisten tilanteiden varalle olisi kuitenkin mietittävä oppilasta ja opettajaa vähemmän kuormittavia opetuskäytänteitä ja ylipäätään sitä, miten käytänteet saataisiin toimivimmiksi. Rehtorivastauksissa tuli esille koulujen erilaiset mahdollisuudet tarjota oppilaille etäopetuksessa tarvittavat tietotekniset laitteet ja välineet. Osa rehtoreista kiitteli mahdollisuutta tarjota kaikille oppilaille oma tai koulun tietokone, myös englannin sähköisiä oppimateriaaleja kehuttiin, samoin opettajien omia digimateriaaleja. Opettajia kiiteltiin opetuksen muokkaamisesta loistavasti tilanteen mukaan.

Selkeästi myönteisten ja kielteisten kokemusten lisäksi osa kysymykseen vastanneista rehtoreista koki, että etäopetus ei ollut vaikuttanut mitenkään koulun arkeen tai oppimistuloksiin, vaikka he myönsivät, että lopullisia vaikutuksia on mahdoton täysin arvioida tässä vaiheessa. Yksi rehtori kiteyttikin vastauksessaan, että ”vaikka etäopetus on ollut haasteellista, niin hyvällä suunnittelulla se on saatu kuitenkin aika hyvin toteutettua ja erityisesti kevääseen 2021 oli voitu koulussa varautua paremmin kuin kevääseen 2020”.

Rehtoreita pyydettiin myös valitsemaan 5-portaisella asteikolla itselleen parhaiten sopiva vaihtoehto seitsemään väittämään, jotka koskivat muun muassa erilaisia oppijoita, koulun turvallisuutta, työrauhaa sekä koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Valtaosa rehtoreista oli väittämistä jokseenkin tai täysin samaa mieltä (kuvio 3), koulun turvallisuutta koskeneessa väittämässä jopa täysin samaa mieltä. Koulujen välillä oli kuitenkin jonkin verran eroja kahdessa väittämässä. Toinen näistä koski mahdollisuuksia osallistua kansainväliseen yhteistyöhön: 52 % rehtoreista koki, että mahdollisuudet osallistua kansainväliseen yhteistyöhön olivat vähintäänkin hyvät, 37 % rehtoreista oli mahdollisuuksien riittävydestä jokseenkin tai täysin eri mieltä. Toinen väittämä, jossa rehtorien vastauksissa oli hajontaa, koski erilaisten oppijoiden sopeutumista yleisopetuksen ryhmiin. 18 % vastaajista koki, että erilaiset oppijat eivät sopeudu kovinkaan hyvin yleisopetuksen ryhmiin, 70 %:n mielestä sopeutumisoongelmia ei juurikaan ole.



KUVIO 3. Rehtorien (n = 63–75) käsityksiä koulutyön sujumiseen yhteydessä olevista tekijöistä.

Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan tehtäviä, joilla arvioitiin oppilaiden englannin kielen tulkinta- ja tuottamistaitoja sekä taitoa toimia vuorovaikutuksessa.

2.2 Tehtävät

Tekstien tulkintataitoja arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävillä, tekstien tuottamistaitoja puhumis- ja kirjoitustehtävillä. Oppilaiden taitoa toimia vuorovaikutuksessa arvioitiin kahdella puhumistehtävällä ja jossain määrin myös kirjoitustehtävillä.

Oppilaat tekivät kaikki tehtävät Karvin digitaalisessa järjestelmässä, missä oppilaiden aloitusnäkyä tehtäviin oli seuraavanlainen:



KUVA 1. Oppilaan aloitusnäkyä tehtäviin osassa 2.

Opettajia ohjeistettiin aloittamaan arviointi ruudun 1 puhumistehtävillä, minkä jälkeen oppilaat saivat edetä muut osat haluamassaan järjestyksessä. Tehtävien tekemiseen oli ajastettu 90 minuuttia.

Taito tulkita tekstejä

Tekstien tulkintataitoja arvioitiin monivalintatehtävien ja lyhyiden avotehtävien avulla. Monivalintatehtävissä oppilas valitsi kolmesta vaihtoehdosta lukemansa tai kuulemansa perusteella parhaan. Vaihtoehdot olivat koulun opetuskielellä. Avotehtävissä oppilaan tuli kirjoittaa kysymykseen lyhyt vastaus koulun opetuskielellä, englanniksi kirjoitettuja vastauksia ei hyväksytty. Kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävät oli rytmitelty digitaaliseen järjestelmään teemoittain, mikä tarkoitti, että samassa osassa oli sekä kuullun että luetun ymmärtämisen tehtäviä.

Koska Karvissa tallennetaan, eli pankitetaan, eri arvioinneissa käytettyjä tehtäviä jatkokäyttöä varten, ei tässä yhteydessä ole mahdollista antaa tarkempia esimerkkejä kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävistä vaan tehtävät kuvaillaan yleisellä tasolla.

Kuullun ymmärtämistä arvioitiin 11 tehtävällä, joissa oli yhteensä 25 osiota. Kaikki kuullun ymmärtämisen tekstit luettiin normaalilla puhutempolla ja niissä käytettiin eri aksentteja. Maksimipistemäärä kuullun ymmärtämistehtävistä oli 27 pistettä³.

³ 19 mv + 6 avoa. Mv-osiot antoivat kukin 1 pistettä, avokysymykset kukin 0–1–2 pistettä.

Alla olevassa taulukossa on esitetty kuullun ymmärtämistehtävien aihepiirit, tekstilajit, suunnitellut taitotasot ja osiomäärä maksimipisteineen. Suunniteltu taitotaso tarkoittaa tehtävää kokonaisuudessaan, mutta samassa tehtävässä saattoi olla sekä tätä vaikeampia että helpompia osioita. Taulukossa on lisäksi lyhyesti kuvattu, millaista ymmärtämistä tehtäväosioihin vastaaminen pääasiassa edellytti. Tehtävät *Discussions* ja *Announcements on the plane* olivat linkkitehtäviä 9. vuosiluokan arviointiin vuonna 2013 ja 7. vuosiluokan arviointiin vuonna 2018.

TAULUKKO 4. Kuullun ymmärtämistehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Suunniteltu taitotaso	Mitä ymmärrettävä	Osiotyyppi, lkm / max. pisteet
Choose a door	vapaa-aika, harrastukset	kuvaava	B1.1	yksityiskohdat, päättely	2 mv / 2 p.
Odd jobs	työelämä	kertova kuvaava	B1.1	yksityiskohdat	3 avo / 4 p.
A cricket player	vapaa-aika, urheilu	kertova, kuvaava	A2.2	yksityiskohdat	2 mv / 2 p.
Kidnapping in South Africa	jokapäiväinen elämä, eläimet	kertova, kuvaava	B1.1	yksityiskohdat päätelmien tekeminen	2 mv / 2 p.
School announcements	koulu	kertova, vaikuttava	B1.1	yksityiskohdat	2 mv / 2 p.
Cape Clear Island	vapaa-aika, kulttuuri	kertova	B1.1	päättely, johtopäätösten tekeminen	2 mv / 2 p.
Radio adverts	vapaa-aika	kertova, kuvaava	B1.2	yksityiskohdat, päättely	2 mv / 2 p.
Beach volleyball	urheilu	kertova, kuvaava	B1.1	yksityiskohdat, pääasiat	3 mv / 3 p.
Idioms	jokapäiväinen elämä	kertova	B2.1	kokonaisuuden ymmärtäminen	2 mv** / 2 p.
Discussions*	julkiset palvelut lähiympäristö; kotieläimet matkustaminen	vaikuttava	A2.2	kokonaisuuden ymmärtäminen	2 mv** / 2 p.
Announcements on the plane	matkustaminen lähiympäristö, ruoka	vaikuttava, kertova	A1.3	yksityiskohdat pääasiat	3 avo / 4 p.

mv = monivalinta, mv** = monivalinta, vaihtoehdot englanniksi;

avo = avoin tehtävä, johon lyhyt vastaus opetuskielillä

* Tehtävä kuunneltiin vai kerran.

Kuullun ymmärtämisen tehtävistä osa oli oppilaille varsin helppoja, osa vaikeampia. Kuullun ymmärtämisosioiden ratkaisuosuudet vaihtelivat välillä 42 %–94 %: helpoin osio oppilaille oli *Choose a door* -tehtävä, jossa kuvailtiin huoneen sisustusta ja oppilaan piti valita kuvaukseen sopivan huoneen ovi. Vaikein osio oppilaille oli *Idioms*-tehtävässä, jossa oppilaan tuli valita kuulemaansa vuoropuheluun sopivin jatko kolmesta englanninkielisestä lausevaihtoehdosta.

Hyvän osaamisen taitotaso 9. vuosiluokan lopussa on A-englannissa B1.1, joten suurin osa loppullisista tehtävistä suunniteltiin kyseiselle taitotasolle. Tehtävien vaikeustason ennakoitiin on

kuitenkin vaikeaa, sillä tehtävän vaikeus koostuu monesta eri tekijästä, kuten esimerkiksi aiheen tuttuudesta ja oppilaan omista mielenkiinnon kohteista.

Luetun ymmärtäminen koostui 9 tehtävästä ja 29 osiosta. Maksimipistemäärä oli 29 pistettä. Tehtävätyypit olivat samoja kuin kuullun ymmärtämistehtävissä.

Alla olevassa taulukossa on koottu luetunymmärtämistehtävien aihepiirit, tekstilajit, suunnitellut taitotasot, osioiden lukumäärä ja tehtävätyyppi sekä maksimipistemäärät. Tehtävän suunniteltu taitotaso tarkoitti tehtävää kokonaisuudessaan, mutta samassa tehtävässä saattoi olla sekä tätä vaikeampia että helpompia osioita. Tehtävät *Fashion for boys* ja *Traffic accident* olivat linkkitech- täviä 9. vuosiluokan arviointiin vuonna 2013 ja 7. vuosiluokan arviointiin vuonna 2018.

TAULUKKO 5. Luetun ymmärtämistehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Osioiden suunniteltu taitotaso	Mitä ymmärrettävä	Osiotyyppi, lkm / max. pistemäärä
Traffic signs	jokapäiväinen elämä, liikenne	vaikuttava	A2.1	yksityiskohdat	5 mv / 3 p.*
Shopping	jokapäiväinen elämä, asiointi	vaikuttava	A2.1	yksityiskohdat	2 mv / 2 p.
A quiz	maantuntemus	kuvaava kertova	B1.1	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	4 mv / 4 p.
Discussion	sosiaalinen media	kertova kuvaava	B1.1	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	3 mv / 3 p.
A game review	liikenne, pelit	kuvaava kertova	B1.2	yksityiskohdat. päätelmien tekeminen	3 mv. / 3 p.
Fashion for Boys	pukeutuminen, ystävät, perhe	vaikuttava, kuvaava	B1.1	pääsisältö, päätelmien tekeminen	3 mv. / 3 p.
Eating snakes	eläimet, jokapäiväinen elämä	kertova, kuvaava	B1.1	yksityiskohdat	3 avo / 3 p.
Traffic accident	liikenne terveys ja hyvinvointi	kertova kuvaava	A2.2	yksityiskohdat, pääasiat	3 avo / 5 p.
Marriages	perhe, yhteiskunta	kertova, kuvaava	B1.1	yksityiskohdat, päätelmien tekeminen	3 mv. /3 p.

* Tehtävä koodattiin uudelleen, jolloin maksimipistemääräksi tuli 3 pistettä, vaikka osioita oli 5.

Luetun ymmärtämisosioiden ratkaisuosuudet vaihtelivat välillä 49 %–91 %: helpoin osio⁴ oli *A quiz* -tehtävässä, jossa oppilaan tuli yhdistää maa ja siihen sopiva kuvaus. Vaikein osio oli *Fashion for boys* -tehtävässä, jossa pojille annettiin pukeutumisohjeita.

4 Osio tarkoittaa osatehtävää. Yhdessä tehtävässä voi olla siten useampi osatehtävä eli osio (esim. a, b, c).

Taito tuottaa tekstejä

Taito tuottaa tekstejä koostui puhumis- ja kirjoitustehtävistä. Puhumistehtävät tehtiin arviointitehtävistä ensimmäisinä, ja opettaja ohjeistettiin huolehtimaan siitä, että kaikki aloittivat puhumistehtävät yhtä aikaa. Näin pyrittiin varmistamaan, että kenenkään ei tarvitsisi arkailla joutuessaan puhumaan yksin. Samaan aikaan oltiin kuitenkin tietoisia siitä, että puhumistehtävät olisivat oppilaille arvioinnin jännittävin ja eniten ahdistusta aiheuttava osa-alue (Härmälä ym. 2019).

Puhumistehtävät olivat erityyppisiä ja niitä oli yhteensä neljä. Tehtävä 1 (*Rasismi*) oli tekstin ääneen lukeminen, jossa arvioitiin oppilaan englannin kielen ääntämistä. Ääneen lukemistehtävä katsottiin myös oppilasta vähiten stressaavaksi tavaksi aloittaa puhumistehtävät. Puhumistehtävät 2 ja 3 olivat simuloituja, videoituja keskustelutilanteita. Oppilaan tuli vastata englanniksi videolta näkyvän henkilön hänelle tekemiin kysymyksiin. Vastausvihjeet oli annettu koulun opetuskielellä. Simuloiduilla keskusteluilla pyrittiin arvioimaan oppilaan taitoja toimia vuorovaikutustilanteissa. Tehtävässä 4 oppilaan tuli kertoa tulevaisuuden suunnitelmistaan apukysymysten avulla. Alla olevassa taulukossa on yhteenvedo puhumistehtävistä.

TAULUKKO 6. Puhumistehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Kielellinen funktio	Suunniteltu taitotaso	Esikokeilun yleisin taitotaso
1. Ääneen lukeminen / Rasismi	yhteiskunta, jokapäiväinen elämä	– fonologinen kompetenssi	A1.2–B1.2	A2.2 / B1.1
2. In a canteen	jokapäiväinen elämä, asioiminen	– tietojen kysyminen ja antaminen	A1.3–B1.1	B1.1
3. Small talk	vapaa-aika, koulu	– tietojen kysyminen ja antaminen	A1.3–B1.2	B1.2
4. Plans for the future	jokapäiväinen elämä, opiskelu	– tietojen antaminen	A2.1–B1.2	B1.1

Tehtävät 2 ja 3 olivat tiukasti ohjeistettuja, mikä tarkoitti, että oppilailla oli tarkat koulun opetuskielellä annetut vihjeet siitä, mitä hänen odotettiin sanovan. Tehtävässä 4 oppilailla oli mahdollisuus osoittaa osaamistaan tehtäviä 2 ja 3 laajemmin, sillä siinä oli koulun opetuskielellä kysymyksiä, joihin oppilaan toivottiin esimerkiksi vastaavan ja halutessaan kertovan aiheesta yksityiskohtaisemmin. Kuten yllä oleva taulukko osoittaa, esikokeiluoppilaat selviytyivät kaikista puhumistehtävistä hyvän osaamisen taitotasolla B1.1 tai jopa sitä paremmin.

Kaikki oppilaat tekivät myös kaksi **kirjoitustehtävää**. Tehtävässä 1 oppilaan tuli vinkata näkemästään kesätyöpaikasta ystävälleen ja tehtävässä 2 pohtia itseään englannin oppijana ja englannin merkitystä elämässään. Alla olevassa taulukossa on yhteenvedo kirjoitustehtävistä ja niiden esikokeilussa yleisimmin saavutetut taitotasot.

TAULUKKO 7. Kirjoitustehtävät.

Tehtävän otsikko	Aihepiiri	Tekstilaji	Sanamäärä	Ennakoitu taitotaso	Esikokeilun yleisin taitotaso
1. Summer job	työ	kuvaileva, ohjaava	60–80	A1.3–B1.2	A2.2 / B1.1 / B1.2
2. Learning English	opiskelu, vapaa-aika	kuvaileva, kertova	120–150	A2.1–B1.2	A2.2 / B1.1

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella tehtävien suunnitellut ja esikokeilussa toteutuneet taitotasot osoittautuivat varsin sopiviksi kohderyhmälle, eikä niitä enää muokattu ennen varsinaista arviointia.

Sisältöalueella **taito tuottaa tekstejä** hyvän osaamisen taitotaso on sama kuin taito tulkita tekstejä -sisältöalueella, eli B1.1. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppilas

- osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista
- käyttää melko laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja
- osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa

Vastauksia puhumistehtäviin – esimerkkejä taitotasoilta B1.1, A2.2 ja A1.3

Seuraava esimerkki havainnollistaa taitotasolle B1.1 (kouluarvosana 8) yltäneen oppilaan suoriituksen puhumistehtävässä 2 (*In a canteen*).

Cashier: Hello there, what would you like for lunch? Our options today are chicken pasta with cashew nuts, vegetable casserole, or hamburgers. Which one would you like?

Oppilas: I'd like the hamburgers, please.

Cashier: OK. Salad buffet is included, but the dessert is two dollars extra.

Oppilas: Mmm, yeah, I'd like dessert. Do you have öö ice cream?

Cashier: Of course. And anything to drink? One non-alcoholic beverage is included.

Oppilas: That sounds öö good. Öö, I'd like to pay for the food right now.

Cashier: That's 12,50, please. Or did you want anything else?

Oppilas: No, öö I only have coins, I'm sorry.

Cashier: Thank you, have a nice day!

Oppilas: Goodbye. Have a nice day.

Oppilaan ääntäminen on selkeää ja hän hallitsee ääntämisen perussäännöt. Hän käyttää tilanteeseen sopivaa sanastoa (dessert, pay, coins) ja yleisiä fraaseja (I'd like, that sounds good). Hän osoittaa tuntevansa tärkeimmät kohteliaisuussäännöt (I'm sorry, have a nice day). Hän pystyy osallistumaan keskusteluun ja ilmaisemaan mielipiteitään melko vaivattomasti jokapäiväisessä viestintätilanteessa. Pienenä miinuksena on, että oppilaalta jäi juoma valitsematta.

Seuraava suoritus kuvaa taitotasolle A2.2 (kouluarvosana 7) yltänyttä suoritusta.

Cashier: Hello there, what would you like for lunch? Our options today are chicken pasta with cashew nuts, vegetable casserole, or hamburgers. Which one would you like?

Oppilas: I would like a hamburger, please.

Cashier: OK. Salad buffet is included, but the dessert is two dollars extra.

Oppilas: Aamm, I would like the dessert, please. Aam, do you have ice cream?

Cashier: Of course. And anything to drink? One non-alcoholic beverage is included.

Oppilas: Amm yes, I would like ööm, just water, please. And I would like to ... pay first.

Cashier: That's 12,50, please. Or did you want anything else?

Oppilas: No, I'm ... I'm go I'm paying with this ... I'm sorry.

Cashier: Thank you, have a nice day!

Oppilas: Thank you, you too, bye.

Oppilas selviää kohtalaisesti jokapäiväisestä viestintätilanteesta. Hän osaa käyttää kieltä yksinkertaisesti tiedonvaihtoon ja pystyy keskustelemaan kohteliaasti (please, I'm sorry, you too) käyttäen perustason ilmauksia (I would like) ja perustason lauserakenteita.

Seuraava esimerkki havainnollistaa taitotasolle A1.3 (kouluarvosana 5) ylätäntä suoritusta.

Cashier: Hello there, what would you like for lunch? Our options today are chicken pasta with cashew nuts, vegetable casserole, or hamburgers. Which one would you like?

Oppilas: I would like a hamburger, please.

Cashier: OK. Salad buffet is included, but the dessert is two dollars extra.

Oppilas: Mm please hamburger.

Cashier: Of course. And anything to drink? One non-alcoholic beverage is included.

Oppilas: I'd like some milk, thank you.

Cashier: That's 12,50, please. Or did you want anything else?

Oppilas: No thanks. That's it. Here's your money.

Cashier: Thank you, have a nice day!

Oppilas: You too, bye.

Oppilas osaa reagoida suppein ilmauksin (please, hamburger). Hän osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvia ilmauksia. Hän osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia (I would like), keskeistä sanastoa (milk, money) ja perustason lauserakenteita. Hän ääntää harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi.

Seuraavat esimerkit havainnollistavat kouluarvosanoja 8, 7 ja 5 vastaavia suorituksia puhumistehtävässä 4 (*Plans for the future*).

Ensimmäinen esimerkki on taitotasolta B1.1 (kouluarvosana 8).

I would like to hang out with friends in summer and also go for a swim a lot. After ninth grade I'm gonna go öö studying ... for ... coding or programming ööö and I would it is my dream job I would really much like to work there in the future. Öö I'd see me in ten years öö like I hope married ... at least dating someone and stable job, ööö ... you know happy and not have any money problems.

Oppilas osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia jokapäiväiseen elämään liittyvästä itseään kiinnostavasta aiheesta. Oppilas käyttää melko laajaa sanastoa (coding, programming, married, dating) ja rakennevalikoimaa (I would like to, I'm gonna go, I'd see me... I hope married) sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja (you know, hang out with friends, go for). Oppilas osaa

soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä. Hän pystyy viestimään jokapäiväisessä viestintätilanteessa. Hän osaa ilmaista mielipiteitään melko vaivattomasti.

Seuraava esimerkki on taitotasolta A2.2 (kouluarvosana 7).

Ää.. I'm planning to ää I'm planning to do some summer jobs in a (?) summer and for next year I don't have much planned. After ninth grade I'm going to kind of college and yeah and then after eight I don't know what I'm going to do. Ää I don't have many öö dreams and that sort of th things and for the future. Äää.. I see myself doing working on some something in ten years. Ää ... (?) probably.

Oppilas selviytyy kohtalaisesti jokapäiväisestä viestintätilanteesta. Hän osaa kuvata luettelomaisesti (I'm planning to, I'm going to) jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita käyttäen tavallista sanastoa (summer jobs, ninth grade, dreams, future, probably) ja joitakin idiomaattisia ilmauksia (kind of, sort of) sekä perustason rakenteita (I see myself working). Oppilas osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä.

Seuraava esimerkki havainnollista taitotasoa A1.3 (kouluarvosana 5).

I don't have anything planned for the next summer. I really don't know what to do after the ninth grade.... I would see myself as a normal adult in ten years.

Oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa (a normal adult, next summer, ninth grade) ja perustason lauserakenteita (I don't have, I would). Oppilas pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuväilyä.

Vastauksia kirjoitustehtäviin – esimerkkejä taitotasoilta B1.1, A2.2 ja A1.3

Seuraava esimerkki havainnollistaa taitotasolle B1.1 (kouluarvosana 8) yltäneen oppilaan suoritusta **kirjoitustehtävässä** 1 (*Summer job*), jossa oppilaan piti suositella ilmoituksessa näkemäänsä kesätyöpaikkaa kaverilleen.

I found this poster on a postboard at my school and I thought of you. I figured since you like gaming and stuff, you would also like to test them and give feedback. I can imagine you playing games all day and enjoying your self. I also read from the poster that you will be payed 250 dollar and you get free drinks on top of that!! Isn't that awesome!! Although the place where you will be working is not really the best place, but I just think this is perfect for you.

Tell me If you like the idea!

Love you,

xxx

Oppilas osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia. Hän käyttää melko laajaa sanastoa (I figured, awesome) ja rakennevalikoimaa (since you like gaming) sekä joitakin yleisiä fraaseja (tell me if you like the idea). Hän osoittaa tuntevansa tärkeimmät kohteliaisuussäännöt.

Seuraava esimerkki havainnollistaa taitotasolle A2.2 (kouluarvosana 7) yltänyttä vastausta.

Hey Jessie, I found a perfect summer job for you from facebook.

I know you love gaming, wellnow you can do it for your job. They'll pay you 250 dollars for playing games and telling what could be better in them or do they have any bugs. Theyll also send you soft drinks to drink whilst playing. I'll send you the link for this. Doesn't this sound amazing ?

Oppilas osaa kuvailla työpaikkaa käyttäen tavallista sanastoa (perfect, amazing, sound) ja perustason rakenteita (I found, they'll pay, what could be better). Hän osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla tiedonvaihtoon ja mielipiteiden ilmaisemiseen (I know you love gaming).

Taitotasolla A1.3 (kouluarvosana 5) oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä ilmauksia (I think), keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita (I enjoy helping, because). Hän pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä ja osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielenkäyttöön liittyviä ilmauksia. Seuraava esimerkki havainnollistaa taitotason A1.3 vastausta.

I enjoy helping others and I am delited to going to work for this elderly couple. I think the tasks are not to hard or too easy I think that they are just fine. I am so excided about feeding the pets because I love to spend time with the animals. Washing the dishes is not a bad task aither.

Kirjoitustehtävässä 2 (*Learning English*) oppilaan piti kertoa, missä ja miten hän on oppinut englantia. Seuraava esimerkki havainnollistaa taitotason B1.1 (kouluarvosana 8) vastausta.

I started learning english first when I was abroad with my family. Those were just few sentences but later on when I started playing videogames and watching YouTube videos I actually started to learn English. Nowadays I learn English everyday at school and on my freetime. At school we have english lessons were we study and speak english a lot but for me the most important thing has been all of the extra content that I've seen. That includes YouTube videos, TV-shows, videogames and books in english. I use english everyday, mostly in the internet and social media but also with my friends and family. It may well be that I see more english content than finnish content nowadays but it is great because english is such and important language. Its difficult to live without it nowadays.

Oppilas osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia itseensä liittyvästä aiheesta. Hän käyttää erilaisia lauserakenteita (I first started, by watching, when I watch) ja melko laajaa sanastoa (basically, particular, probably, usually).

Taitotasolla A2.2 (kouluarvosana 7) oppilas osaa kuvailla englannin oppimistaan käyttäen tavalista sanastoa (abroad, actually, nowadays) ja perustason rakenteita (I started learning, but later on, the most important thing has been, because). Hän osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla tiedonvaihtoon ja mielipiteiden ilmaisemiseen (it may well be, it is great). Seuraava esimerkki havainnollistaa taitotasoa A2.2.

I first started 'learning' english by myself. By watching youtube videos in English. But arounf that time we got English as a whole new subject in school. So that is basically where it all started.

So in school i learned English because of the lessons. But by watvhing the videos as a young kid have probably helped me with learning particular words Etc. I think that it has also lehped me with my accent.

When i watch movies/series, they are usually always English. These days i don't really use subtitles anymore. That is one reason how english is apart of my life.

Taitotasolla A1.3 (kouluarvosana 5) oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä ilmauksia (it was very hard), keskeistä sanastoa (second grade, parents) ja perustason lauserakenteita (I started learning, I learned, I speak, I need to speak). Seuraava esimerkki havainnollistaa taitotason A1.3 vastausta.

I started learning English in second grade it was very hard, but not now.

I learned from the books, videos, mobile games and from my parents. I speak English sometimes with my friends, because our dream is to visit in Los Angeles when we are 18.

I need to speak English to my two friends because they're not from Finland, so this is good because I can keep my English skills.

I can't get over 120 words

3

3 Englannin A-oppimäärän oppimistulokset

3

Tässä luvussa esitellään oppilaiden oppimistulokset. Oppimistuloksilla tarkoitetaan (1) oppilaiden kielitaitoa, (2) oppilaiden käsityksiä englannin oppimisesta, englannin hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta sekä (3) englannin kielen oppimista tukevia työskentelytaitoja koulussa ja vapaa-ajalla. Kielitaito raportoidaan opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaisesti taitona tulkita tekstejä, taitona tuottaa tekstejä sekä taitona toimia vuorovaikutuksessa. Taito tulkita tekstejä esitellään omassa alaluvussaan ja taito tuottaa tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa omassa alaluvussaan. Lisäksi tarkastellaan näiden kolmen tavoitealueen keskinäisiä yhteyksiä.

3.1 Oppilaiden kielitaito ja siihen yhteydessä olevat tekijät

Oppilaiden kielitaitoa arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämis- sekä puhumis- ja kirjoitustehtävillä. Oppilaiden vahvin taito oli luetun ymmärtäminen, seuraavaksi kuullun ymmärtäminen ja puhuminen. Heikommat tulokset oppilaat saivat kirjoitustehtävistä.

Luetun ymmärtäminen oli ainoa osataito, jossa yli puolet oppilaista ylsi hyvään osaamiseen eli taitotasolle B1.1 (kouluarvosana 8). Kaikissa muissa osataidoissa yli puolet oppilaista jäi hyvän osaamistason alapuolelle: kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa osaaminen oli tyydyttävää (kouluarvosana 7), kirjoittamisessa kohtalaista (kouluarvosana 6).

Välttävää osaamistasoa kuvaavalle taitotasolle A1.3 (kouluarvosana 5) jäi eniten oppilaita kirjoittamisessa (32 %), sitten puhumisessa (27 %), kuullun ymmärtämisessä (26 %) ja vähiten luetun ymmärtämisessä (9 %).

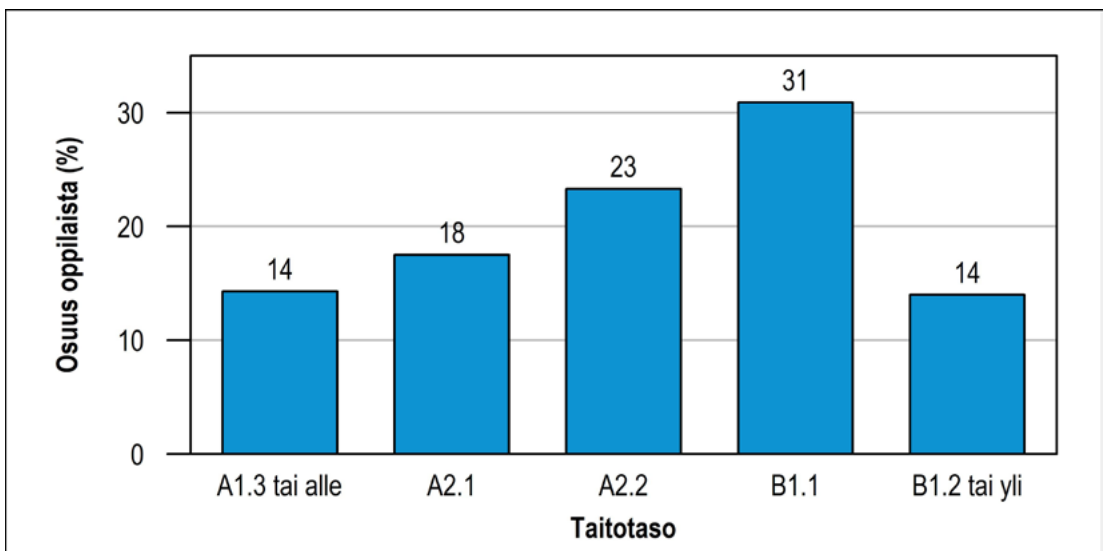
Oppilaista runsas kolmannes ei saavuttanut millään kielitaidon osa-alueella kouluarvosanaa 8 vastaavaa taitotasoa B1.1. Kaikissa neljässä taidossa hyvän osaamisen saavutti vajaa viidennes oppilaista. Vuoden 2013 osaamiseen verrattuna tulokset ovat laskeneet kielitaidon kaikilla osa-alueilla.

Tässä luvussa kuvaillaan oppilaiden tulokset kielitaidon eri sisältöalueiden ja osataitojen osalta. Tulokset esitetään taitotasoina, jolloin taitotaso B1.1 vastaa kouluarvosanaa 8, taitotaso A2.2 kouluarvosanaa 7 ja taitotaso A1.3 kouluarvosanaa 5.

Oppilaiden kielitaitoa arvioitiin tuottamistaitoja (puhuminen ja kirjoittaminen) ja tulkintataitoja (kuullun- ja luetun ymmärtäminen) mittaavien tehtävien avulla. Oppilaiden taitoa toimia vuorovai-
kutuksessa arvioitiin epäsuorasti puhumisen kahdessa simulaatiotehtävässä ja kirjoitustehtävissä. Kaikki tehtävät tehtiin kouluissa pääosin samana päivänä. Koulut itse saivat valita heille parhaiten sopivan kellonajan ja ryhmitellä oppilaita tarpeen mukaan useampaan ryhmään.

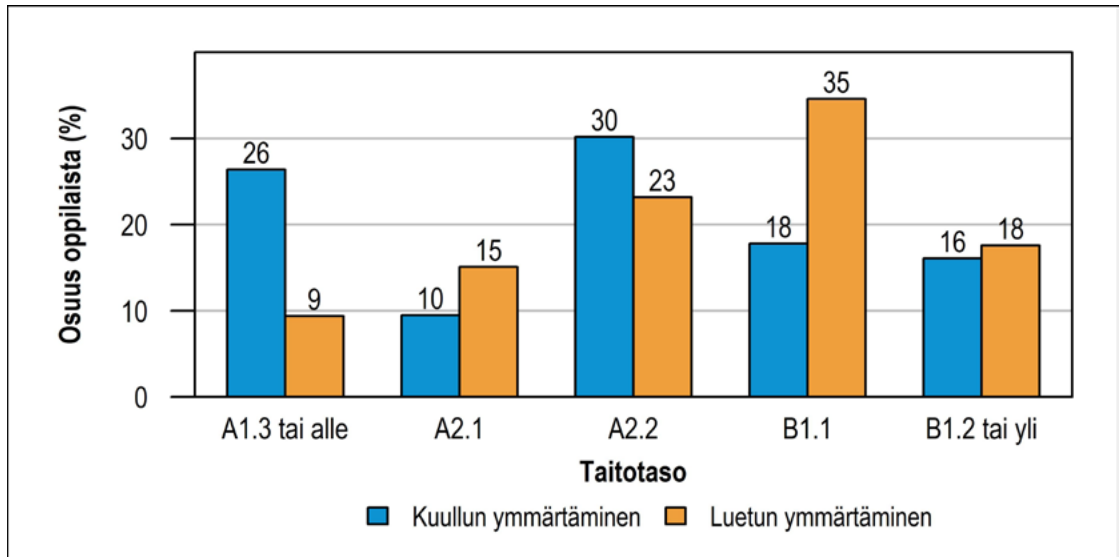
3.1.1 Taito tulkita tekstejä

Oppilaiden taito tulkita tekstejä esitetään kuviossa 4 kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasojen keskiarvona. Kuviosta käy ilmi, että lähes puolet oppilaista (45 %) saavutti tulkintataidoissa vähintään hyvän osaamisen (taitotaso B1.1, kouluarvosana 8). Osaaminen oli tyydyttävää (taitotaso A2.2, kouluarvosana 7) lähes neljänneksellä oppilaita. Tyydyttävän osaamisen alle jäi noin joka kolmas oppilas.



KUVIO 4. Oppilaiden taito tulkita tekstejä.

Kun tulkintataitoja tarkastellaan erikseen kuullun ymmärtämisen ja luetun ymmärtämisen osalta, huomataan selkeitä eroja. Oppilaista yli puolet (53 %) ylsi luetun ymmärtämistehtävissä vähintään hyvään osaamiseen (taitotaso B1.1), kuullun ymmärtämisessä vain noin kolmannes (34 %). Kuullun ymmärtämistehtävissä runsas neljännes oppilaista (26 %) jäi jopa kouluarvosanaan 5 tai sen alle (taitotaso A1.3).



KUVIO 5. Kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot.

Jos verrataan kuullun ymmärtämisessä saatuja taitotasoja vuoden 2013 yhdeksännen luokan A-englannin tuloksiin (Härmälä ym. 2014), niin jakauma on hyvin erilainen: vuonna 2013 lähes 67 % oppilaista ylsi kuullun ymmärtämistehtävissä vähintään taitotasolle B1.1 (kouluarvosana 8) ja luetun ymmärtämistehtävissäkin 62 %. Vuoden 2013 tuloksiin vertailtaessa tulee kuitenkin muistaa arviointien erilainen toteutustapa: vuonna 2013 arviointi tehtiin paperilla⁵, nyt täysin digitaalisena, mikä voi myös osaltaan näkyä tuloksissa.

Muita kuullun ymmärtämisen heikompiin tuloksiin yhteydessä olevia tekijöitä voi pohtia saamamme palautteen perusteella. Yksi mahdollinen osasy heikompiin tuloksiin voi olla tekniset ongelmat, joita joillain oppilailla oli varsinkin puhumis- ja kuuntelutehtävissä. Jotkut opettajat kertoivat, että joillain oppilailla kuuntelutehtävät olivat jääneet jumiin tai lakanneet kokonaan toimimasta, ja oppilaiden piti siirtyä seuraavaan tehtävään voidakseen ylipäätään jatkaa. Noin puolet oppilaista teki tehtävät kotona, jossa verkon laatu saattoi vaihdella. Kuullun ymmärtämistehtävien tuloksia tarkemmin analysoidessamme havaitsimme kuitenkin, vain kaksi oppilasta ei ollut vastannut tehtäviin lainkaan ja korkeintaan 5 pistettä kuunteluosiosta saaneitakin oli vain 79 oppilasta, joten näyttäisi siltä, että lähes kaikki oppilaat olivat kuitenkin pystyneet tekemään valtaosan kuullun ymmärtämistehtävistä.

Toinen mahdollinen osasy kuullun ymmärtämisen ehkä yllättävänkin alhaisiin taitotasoihin voi olla taitotasoon A1.3 vaadittavan pistemäärän asettaminen liian korkealle, silloin kun asiantuntijaryhmä määritteli eri taitotasojen katkaisukohtia (ks. standard setting luku 1.3.4). Mikäli pisterajaa madallettaisiin esimerkiksi kahdella pisteellä, vaikuttaisi se taitotasolle A2.1 yltäneiden

⁵ Vuonna 2013 oppilaat kuuntelivat tehtävät luokahuoneen kaiuttimista ja vastasivat paperisen tehtävivihkon tehtäviin mustaamalla mielestään parhaiten sopivan vaihtoehdon optiselta lomakkeelta.

osuuden lisääntymiseen jonkin verran, ei niinkään hyvän osaamisen saavuttaneiden osuuteen. Lisäksi kuullun ymmärtämisen tehtävät näyttivät esikokeilun ja tehtävänlaatijoiden käsitysten mukaan vastaavan varsin hyvin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja sisältöjä. Valtaosa tehtävistä arvioitiin taitotasolle B1.1 ja muutama sitä helpommaksi ja vaikeammaksi. Myös tehtävien ratkaisuosuudet (vaihteluväli 42 % – 94 %) näyttäisivät ainakin jossain määrin tukevan käsitystä tehtävien vaikeustason sopivuudesta⁶, tosin ratkaisuosuuksia ei voi sellaisenaan käyttää tehtävien vaikeustason mittarina, sillä oppilasaines voi vaihdella suurestikin eri arviointien välillä.

Rehtorikyselyssä esiin tullut oppilaiden motivaation heikkeneminen etäopiskelun myötä voi myös osaltaan näkyä kuullun ymmärtämisen tuloksissa. Valtaosa oppilaista oli osallistunut arvioinnin ensimmäiseen vaiheeseen vuonna 2018 ja he tiesivät näin ollen, että kuuntelutehtäviä on paljon ja että ne on kuunneltava kahdesti, mikä ainakin jossain määrin ärsytti oppilaita. Etäopiskelun myötä tietokoneella tehtävä arviointi ei myöskään ehkä tuntunut enää yhtä uudelta ja innostavalta kuin vuonna 2018.

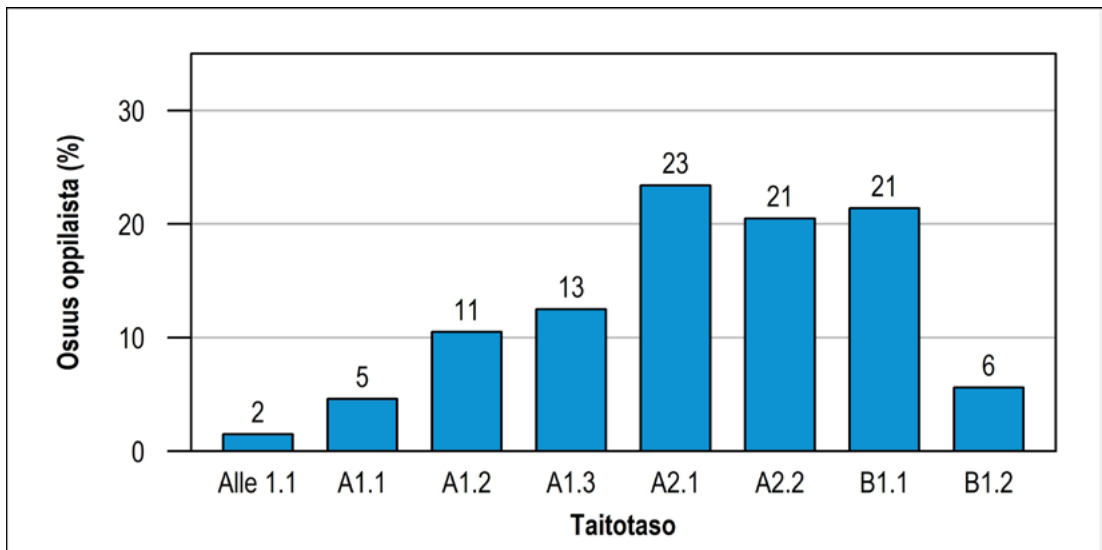
Oppilaiden tulkintataitojen kehittymiseen palataan raportin toisessa osassa. Tällöin tarkastellaan lähemmin, miten oppilaiden osaaminen on kaiken kaikkiaan kehittynyt yläkoulun aikana.

3.1.2 Taito tuottaa tekstejä ja taito toimia vuorovaikutuksessa

Taito tuottaa tekstejä sisältää oppilaiden osaamisen puhumis- ja kirjoitustehtävissä. Oppilaiden taitoa toimia vuorovaikutuksessa arvioitiin samanaikaisesti tuottamistaitojen kanssa kahdessa videoidussa puhumistehtävässä (tehtävät 2 ja 3) ja jossain määrin myös molemmissa kirjoitustehtävissä.

Neljästä puhumistehtävästä ja kahdesta kirjoitustehtävästä lasketut keskiarvot on koottu taitotasoihin kuvioon 6.

⁶ Tehtäviä laadittaessa mukana on myös kohderyhmälle helppoja tehtäviä, jotta koko osaamisen kirjoa saadaan paremmin esille.



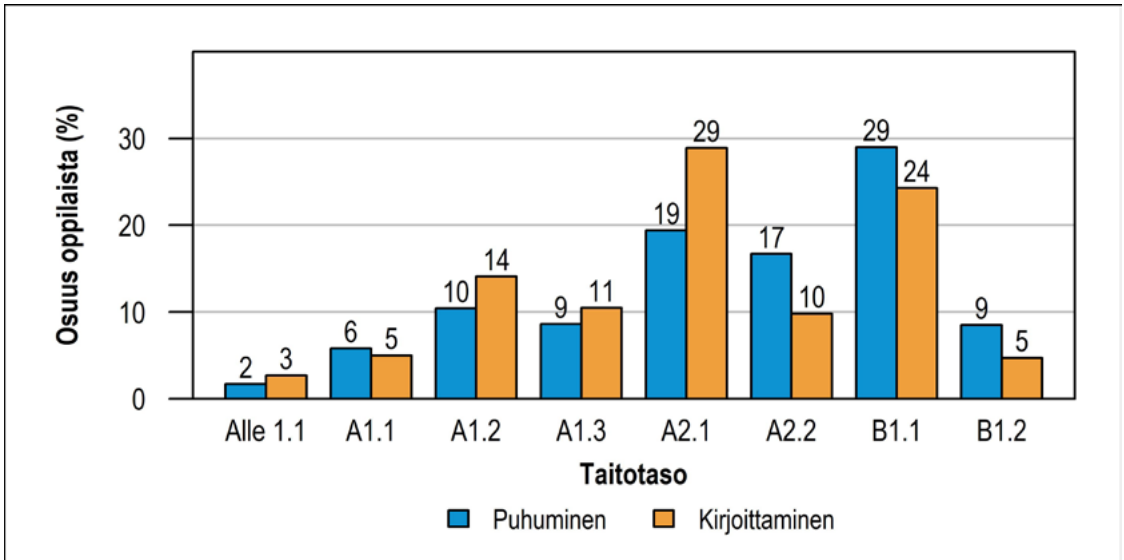
KUVIO 6. Oppilaiden taito tuottaa tekstejä.

Kuviosta havaitaan, että taitotasoilla A2.1, A2.2 ja B1.1 on lähes yhtä paljon oppilaita (21–23 %), mikä tarkoittaa, että lähes puolet oppilaista saavutti melkein, mutta ei aivan, itsenäisen kielenkäyttäjän kynnystasona pidetyn taitotason B1.1. Hyvään osaamiseen (B1.1 ja B1.2) ylsi 27 % oppilaista samaan aikaan kuin noin 30 % oppilaista jäi välttävään osaamiseen (A1.3 tai alle). Yleisin taitotaso oli A2.1, mikä vastaa kouluarvosanaa 6. Oppilaiden tuottamistaidot olivat näin ollen jonkin verran tulkintataitoja heikkommat.

Kun puhumis- ja kirjoitustehtävien tuloksia tarkastellaan erikseen, huomataan, että oppilaiden puhumistaito oli kirjoitustaitoja vahvempi: 38 % oppilaista ylsi puhumistehtävissä vähintään hyvään osaamiseen, kirjoitustehtävissä 29 %. Puhumistehtävien yleisin taitotaso oli B1.1 (kouluarvosana 8), kirjoitustehtävien peräti kaksi tasoa matalampi, eli A2.1 (kouluarvosana 6). Kirjoittamistaitojen huonommat tulokset eivät ole yllättäviä, sillä useissa tutkimuksissa on havaittu, että kirjoittamistaito kehittyy niin äidinkielessä kuin vieraissa kielissä kielitaidon eri osa-alueista hitaimmin.

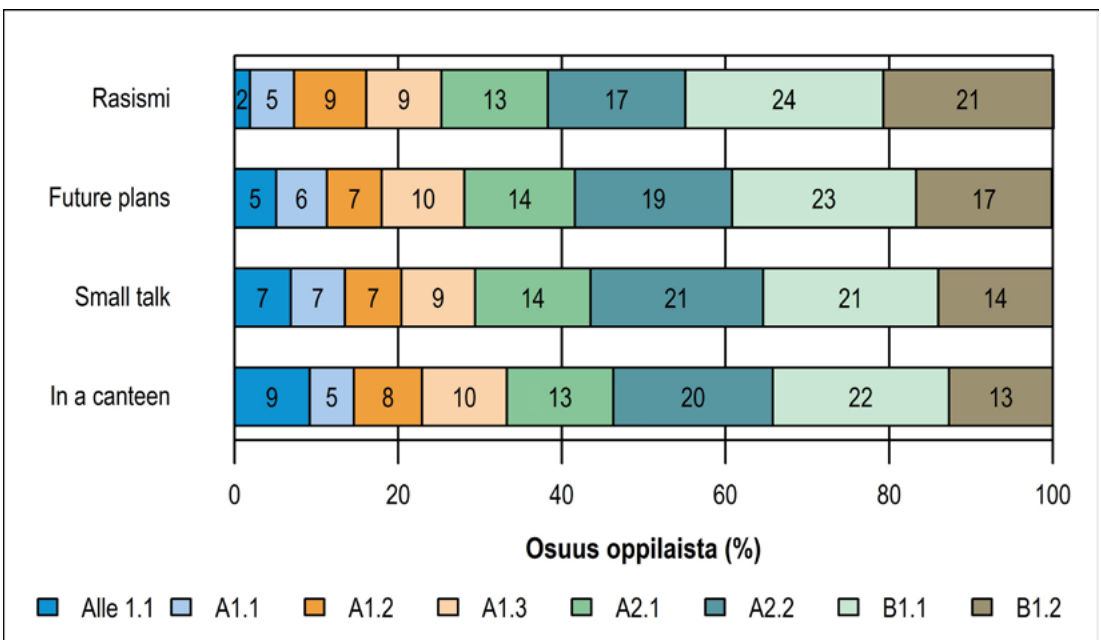
Kirjoittamistaitojen taitotasojakautamaa tarkasteltaessa (kuvio 7) huomio kiinnittyy myös taitotasoon A2.2, jolla on oppilaita huomattavasti vähemmän kuin sen viereisillä taitotasoilla A2.1 ja B1.1. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, sillä harppaus taitotasojen A2.2 ja B1.1 välillä on suurempi kuin taitotasojen A2.1 ja A2.2. Taitotaso B1.1 pidetään eräänlaisena kynnystasona, sillä kyseisellä tasolla kielen oppijan katsotaan selviytyvän jo varsin itsenäisesti monista arkielämän kielenkäyttötilanteista, kun taitotasoilla A2.1 ja A2.2 oppijan peruskielitaito on vielä kehittymässä.

Kolmelle alimmalle taitotasolle jää sekä kirjoittamisessa että puhumisessa lähes yhtä suuri osuus oppilaista. Puhumistehtävien tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin muistettava, että osalla oppilaita oli ongelmia videotehtävien kanssa, eivätkä he pystyneet tekemään niitä huonojen verkkoystehtävien takia.



KUVIO 7. Puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot.

Puhumis- ja kirjoitustehtävistä suoriutumista voidaan tarkastella myös tehtävittäin. Alla olevaan kuvioon on koottu oppilaiden puhumistehtävissä saamat taitotasot.



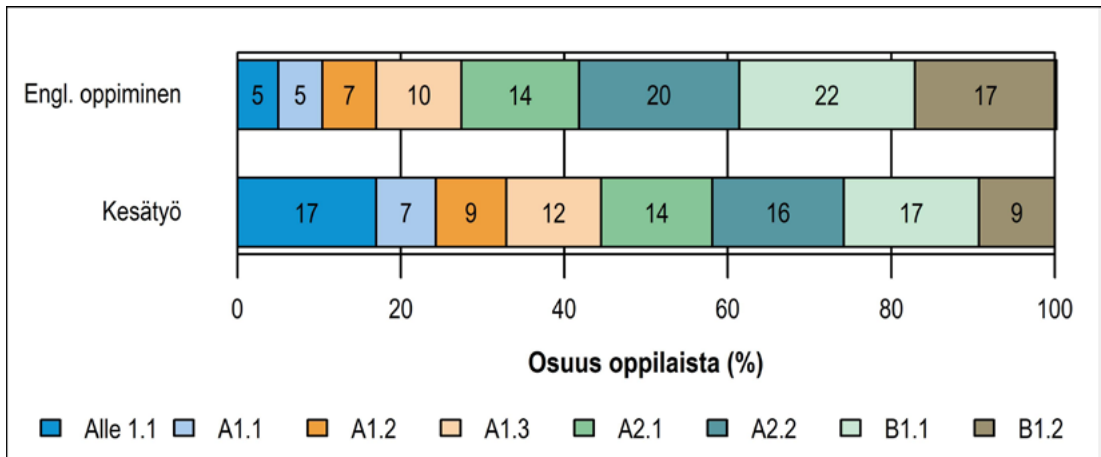
KUVIO 8. Taitotasot puhumistehtävittäin.

Puhumistehtävissä oppilaat selviytyivät parhaiten tehtävästä *Rasismi*, jossa arvioitiin oppilaiden englannin kielen ääntämistä. Noin neljännes oppilaista (24 %) ylsi siinä hyvään osaamiseen, viidennes (21 %) jopa erinomaiseen. Taitoa toimia vuorovaikutuksessa arvioineet videot tehtävät *In a canteen* ja *Small talk* olivat oppilaille vaikeimmat: 65 % jäi niissä alle hyvän osaamisen, tosin tyydyttävään osaamiseen (taitotaso A2.2) ylsi runsas puolet oppilaista. *In a canteen* -tehtävässä oppilaita jäi myös eniten arvosanaa 5 vastaavalle tasolle (A1.3) tai sen alle. *In a canteen* -tehtävässä oppilaan piti valita ruoka koulun ruokalassa ja maksaa se. Myös vuoden 2018 seitsemännen luokan arvioinnissa (Härmälä ym. 2019) simuloitu keskustelu oli oppilaille haastavin. Osasyynä tehtävän vaikeuteen saattoi olla tehtävän toteutuksen hankaluus oppilaan näkökulmasta: oppilaan piti käynnistää tehtävä painamalla kahta eri näppäintä.

Arvioinnissa käytetyt videoidut puhumistehtävät olivat suomalaisittain katsottuna urauurtavia, sillä koskaan aiemmin ei kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa ole käytetty vastaavanlaisia videoituja simulaatiotehtäviä, ei myöskään muissa laajoissa kielitaidon arviointijärjestelmissämme. Tämä huomioiden tehtävät onnistuivat hyvin, joskin oppilailla oli jonkin verran teknisiä ongelmia niissä. Esimerkiksi joillain oppilailla video ei käynnistynyt, mikä johtui tehtävän latautumisen hitaudesta. Valtaosalla tehtävät kuitenkin toimivat, ja englannin arvioinnissa voitiin nyt ensimmäistä kertaa arvioida, ainakin jossain määrin, myös oppilaiden taitoa toimia kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa tuntemattoman henkilön kanssa.

Puhumistehtävien tuloksia tarkasteltaessa tulee huomioida puuttuvien tai tyhjien vastausten suuri määrä. Niille oppilaille, joilta puuttui vastaus, mallinnettiin kuitenkin sellainen (ks. luku 1.3.4) käyttäen heidän taustatietojaan (sukupuoli, käsitykset, kouluarvosana jne.) ja muiden tehtävien vastauksia. Analysoidussa aineistossa kaikilla oppilailla oli näin ollen jokin vastaus, joko aito tai mallinnettu. Näin meneteltiin siksi, että vastaamatta jättäneet olivat useammin heikkoja oppilaita, mikä puolestaan olisi vääristänyt tulosjakaumia. Tehtävittäin tarkasteltaessa eniten puuttuvia vastauksia oli *Small talk* -tehtävässä (39 %) ja vähiten *Rasismi* -tehtävässä (21 %). Vuoden 2018 arviointiin verrattuna tyhjiä vastauksia oli jonkin verran enemmän, mikä vahvistaa käsitystä siitä, että puhumistaitojen arviointi verkkoselaimen välityksellä on edelleen teknisesti haasteellista, varsinkin jos tehtäviä on suorittamassa suuri joukko oppilaita samanaikaisesti. Toinen oletus on, että oppilaat edelleenkin jännittävät puhua englantia itsekseen ja ilman elävää puhekuuoppia.

Kirjoitustehtävissä puuttuvia vastauksia oli hieman puhumistehtäviä vähemmän, eli vajaa viidennes (vuonna 2018 vastauksia puuttui 17 %). Myös kirjoitustehtävissä puuttuvat vastaukset imputoitiin, jotta tulosjakauma ei vääristyisi. Kirjoittamisen taitotasojakauma tehtävittäin oli seuraavanlainen:



KUVIO 9. Taitotasot kirjoitustehtävittäin.

Kesätyötehtävä, jossa piti vinkata ystävälle someviestillä kesätyöpaikasta, osoittautui oppilaille jonkin verran vaikeammaksi kuin omasta englannin oppimisesta kertominen. Muutaman opettajan antaman palautteen perusteella osa oppilaista oli ymmärtänyt tehtävänannon osittain väärin ja kirjoittanut oman hakemuksen kyseiseen työpaikkaan⁷. Tehtävänannon osittainen väärin ymmärtäminen saattoi näkyä tuloksissa niin, että 26 % oppilaista ylsi tehtävässä 1 hyvään tai erinomaiseen osaamiseen, tehtävässä 2 selkeästi useampi (39 %). Tehtävän 1 vaikeus näkyy myös välttävän osaamistason (A1.3) alle jääneiden oppilaiden suuressa osuudessa: lähes viidennes oppilaista ei yltänyt tehtävässä 1 edes taitotasolle A1.1.

Kielitaitoprofiilit

Yksittäisten osataitojen ohella oppilaiden kielitaidon vahvuuksia ja kehittämiskohteita voidaan kuvata myös ns. kielitaitoprofiilin avulla.



- Runsas kolmannes oppilaista ei yltänyt hyvään osaamiseen millään kielitaidon osa-alueella.
- Kaikissa neljässä osataidossa hyvän osaamisen saavutti vajaa viidennes oppilaista.

Oppilaista runsas kolmannes ei saavuttanut millään kielitaidon osa-alueella hyvän osaamisen taitotasoa B1.1 (kouluarvosana 8). Jos oppilas saavutti hyvän osaamisen vain yhdessä osataidossa, oli se yleisimmin luetun ymmärtäminen. Kaksi hyvän osaamisen taitotasoa saavutettiin

⁷ Jos oppilas oli kirjoittanut oman hakemuksen, opettajia ohjeistettiin olemaan antamatta korkeinta taitotasoa. Kriteereissä ei mainittu tehtävänannon täyttymistä, joten ei voitu myöskään rankaista kohtuuttomasti.

useimmin tulkintataidoissa, eli luetun ja kuullun ymmärtämisessä, kolme osataittoa yhdistelmällä tulkintataidot ja puhuminen. Kaikissa neljässä osataidossa hyvän osaamisen taitotasolle B1.1 ylsi vajaa viidennes oppilaista.

TAULUKKO 8. Oppilaiden kielitaitoprofiilit.

Montako osa-aluetta	Osa-alue	Oppilaiden lukumäärä	Oppilaita%
Ei yhtään osa-aluetta		1441	29 %
Yksi osa-alue		751	15 %
	Kuultu	76	2 %
	Luettu	513	10 %
	Puhuminen	115	2 %
	Kirjoittaminen	47	1 %
Kaksi osa-aluetta		983	20 %
	Kuultu + Luettu	679	14 %
	Kuultu + Puhuminen	17	0 %
	Kuultu + Kirjoittaminen	8	0 %
	Luettu + Puhuminen	175	3 %
	Luettu + Kirjoittaminen	79	2 %
	Puhuminen + Kirjoittaminen	25	0 %
Kolme osa-aluetta		924	18 %
	Kuultu + Luettu + Puhuminen	549	11 %
	Kuultu + Luettu + Kirjoittaminen	264	5 %
	Kuultu + Puhuminen + Kirjoittaminen	9	0 %
	Luettu + Puhuminen + Kirjoittaminen	102	2 %
Kaikki neljä osa-aluetta		922	18 %
Yhteensä		5021	100 %

Eri osa-alueiden mahdollisia yhteyksiä englannin kielen oppitunneilla käytettyihin työskentelytapoihin ja oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvaan englannin harrastamiseen selvitetään tarkemmin luvuissa 3.2.1 ja 3.2.2.

3.1.3 Yhteenveto oppilaiden kielitaidosta

Alla olevaan taulukkoon on koottu oppilaiden tulokset osataidoittain. Tuottamistaitojen osalta alimmat taitotasot (A1.1 – A1.3) on yhdistetty vastaamaan taitotasojen määrittelyssä (standard setting) saatuja taitotasoluokkia.

TAULUKKO 9. Hyvän osaamisen (kouluarvosana 8) saavuttaminen osataidoittain.

Taitotasot	Kuullun ymmärtäminen (%)	Luetun ymmärtäminen (%)	Puhuminen (%)	Kirjoittaminen (%)
A1.3 tai alle	26,4	9,4	26,5	32,3
A2.1	9,5	15,1	19,4	28,9
A2.2	30,2	23,2	16,7	9,8
B1.1	17,8	34,6	29,0	24,3
B1.2	16,1	17,6	8,5	4,7
Vähintään hyvän osaamisen (kouluarvosana 8) saavuttaneet				
B1.1 tai yli	33,9	52,2	37,5	29,0
Hyvän osaamisen alle jääneet				
< B1.1	66,1	47,8	62,5	71,0
H (8) / B1.1. saavutettiin ⁸	Tyydyttävästi	Hyvin	Tyydyttävästi	Kohtalaisesti

Kuten taulukosta huomataan, ylittää lähes viidennes oppilaista hyvän osaamistason kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä (kuullun ymmärtäminen 16 %, luetun ymmärtäminen 18 %), eli heidän tulkintataitonsa ovat jopa erinomaiset. Samaan aikaan välttävään osaamiseen (taitotaso A1.3) jääneiden oppilaiden osuus on huomattavan suuri. Voidaankin todeta, että osa oppilaista saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet hyvin tai jopa erinomaisesti samaan aikaan kun neljäs oppilaista jää välttävään osaamiseen (luetun ymmärtämistä lukuun ottamatta).



- Oppilaat saavuttivat hyvää osaamista vastaavan taitotason B1.1 luetun ymmärtämisessä hyvin, kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa tyydyttävästi ja kirjoittamisessa kohtalaisesti.
- Luetun ymmärtämisen ja puhumisen yleisin taitotaso oli B1.1 (kouluarvosana 8), kuullun ymmärtämisen A2.2 (kouluarvosana 7) ja kirjoittamisen A2.1 (kouluarvosana 6).
- Kouluarvosanaa 5 vastaavaan osaamiseen (A1.3) jäi kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa noin joka neljäs oppilas, kirjoittamisessa joka kolmas.
- Kaikissa neljässä osataidossa hyvän osaamisen saavutti vajaa viidennes oppilaista.

Sisältöalueella taito tulkita tekstejä oppilaat saavuttivat opetussuunnitelman perusteissa ilmaistut tavoitteet keskimäärin tyydyttävästi tai hyvin, sisältöalueella taito tuottaa tekstejä tyydyttävästi tai kohtalaisesti. Tulokset ovat laskeneet jonkin verran edellisestä 9. luokan arvioinnista erityisesti kuullun ymmärtämisen ja tuottamistaitojen osalta, kuten taulukosta 10 voidaan havaita.

TAULUKKO 10. Tulosten vertailu vuosina 2013 ja 2021.

8 Tavoitteet toteutuneet: 1) välttävästi, jos > 50 % oppilaista taitotasolla A1.3 tai alle, 2) kohtalaisesti, jos > 50 % oppilaista taitotasolla A2.1, 3) tyydyttävästi, jos > 50 % taitotasolla A2.2, 4) hyvin, jos > 50 % oppilaista taitotasolla B1.1, 5) erinomaisesti, jos > 50 % taitotasolla B1.1 tai yli.

Osataito	vuosi 2013	vuosi 2021
	vähintään taitotason B1.1 saavuttaneiden prosentuaalinen osuus	
Kuullun ymmärtäminen	67 %	34 %
Luetun ymmärtäminen	62 %	52 %
Puhuminen	64 %	38 %
Kirjoittaminen	58 %	29 %

Tulosten havaittuun laskuun viimeisen 10 vuoden aikana on varmasti useita syitä, joita voidaan vain spekuloida. Ensinnäkin vuoden 2013 arviointi oli perinteinen kynä- ja paperikoe, jonka kaikki oppilaat tekivät koulussa ja opettajan valvonnassa. Lisäksi vuonna 2013 vain osa oppilaista teki puhumistehtävät, jolloin saattaa olla, että puhumistehtäviin valikoituivat kaikkein parhaimmat oppilaat. Muita mahdollisia selityksiä voidaan etsiä koronasta ja sen vaikutuksista opetukseen ja oppimiseen. Eri yhteyksissä on todettu (Metsämuuronen ym. 2021), että erityisesti heikoimmilla oppilailta korona-aika on lisännyt osaamisvajetta. Kuten rehtoritkin kyselyn vastauksissa totesivat, osalle oppilaista etäopiskelu sopi hyvin, toisille ei lainkaan.

Muita korona-aikaan yhteydessä olevia tekijöitä voi olla, että oppilaat matkustelivat ehkä yhtä vähemmän kuin normaaliaikana, jolloin esimerkiksi englannin puhuminen on voinut jäädä vähemmälle. On myös mahdollista, että opettaja on puhunut etätunneilla aiempaa vähemmän englantia ja opetuksen sisältökin on voinut olla osin erilainen kuin ennen pandemiaa. Yksi hyvin todennäköinen syy voi olla, että niiden lähes 10 vuoden aikana, joka on kulunut edellisestä A-englannin oppimistulosten arvioinnista, oppilaiden englannin kielen käyttötavat ovat muuttuneet merkittävästi. Oppilaat viettävät yhä enemmän aikaa sosiaalisen median parissa, eivät ehkä enää vain englanninkielisiä elokuvia televisiosta katsellen ja musiikkia kuunnellen (Härmälä ym. 2019). Toisaalta vaikuttaa hieman oudolta, miksi juuri kuullun ymmärtämistaidot ovat heikentyneet niin paljon, kuin nyt näyttäisi käyneen? Lukevatko oppilaat nyt aiempaa enemmän erilaisia englanninkielisiä sometekstejä ja puhuvat englantia pelatessaan tietokonepelejä pelkän englannin kielen kuuntelemisen sijaan? Tosin puhuminen yleensä edellyttää myös toisen henkilön puheen ymmärtämistä. Kirjoittamistaitojen heikkeneminen ei sen sijaan ole yllättävää, sillä useissa tutkimuksissa on todettu, että juuri kirjoittaminen on oppilaiden heikoin taito. Osaltaan tämä voi johtua myös kielitestiä kirjoitustehtävissä edellytetyn kielen laadullisista piirteistä: ns. rallienglannilla ja puhekielillä ilmauksilla ei kielitaitoa mittaavissa testeissä yleensä yllä kovin korkealle. Paperikokeen aikana tekstiä ehkä myös suunniteltiin enemmän kuin nyt digiaikana. On hyvä muistaa, että pelimaailman ja sosiaalisen median kieli saattaa olla varsin erilaista kuin tässä arvioinnissa käytettyjen tekstien kieli. Arviointitehtävissä tekstit olivat pääosin asiatekstejä, mutta tekstien kirjo oli kuitenkin melko laaja.

Englannin osaamistason heikentymiseen on näin ollen syytä suhtautua varoen ja välttää liian hätäisiä johtopäätöksiä. Samalla on kuitenkin syytä pohtia osaamistason laskuun yhteydessä olevia tekijöitä laajemmin. Useissa Karvin arvioinneissa, kuten esimerkiksi matematiikassa (Metsämuuronen ym. 2021), on viime vuosina havaittu osaamisen jatkuva heikkeneminen, joten ei liene kyse enää mistään yksittäistapauksesta. Onko myös perusopetuksen oppilasaines muuttunut niin heterogeeniseksi, että se asettaa opetukselle aivan erilaisia haasteita verrattuna 10 vuoden takaiseen aikaan? Myös oppilaiden jaksaminen ja erilaiset koulun sisäiset ongelmat-

lanteet ovat yleistyneet (Summanen ym. 2018). Voidaan myös pohtia, miten motivoivia Karvin oppimistulosten arvioinnit ylipäätään ovat oppilaille varsinkin silloin, jos opettaja ei hyödynnä arvioinnin tuloksia omassa päättöarvioinnissaan eikä tieto oppilaan saamista tuloksista saavuta oppilasta ennen 9. luokan loppua.

3.1.4 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon

Oppilaiden taustatekijöistä tarkasteltiin muun muassa oppilaan sukupuolen, jatkokoulutussuunnitelmien, huoltajien koulutustaustan, englannin arvosanan, läksyihin käytetyn ajan ja oppilaan S2/SV2-taustan yhteyttä osaamiseen.

Suurimmat erot oppilaiden kielitaidossa havaittiin, kun tuloksia tarkasteltiin oppilaiden jatkokoulutussuunnitelmien mukaan. Lukioon aikovat oppilaat menestyivät kaikilla kielitaidon osa-alueilla ammatilliseen koulutukseen aikovia paremmin.

Tyttöjen ja poikien osaamisessa ei ole käytännössä juurikaan eroja. Ne pienet erot, joita havaittiin, olivat tuottamistaidoissa ja ylimmille taitotasolle yltäneiden osuuksissa. Puhumistehtävissä tyttöjen osuus taitotasolla B1.1 ja B1.2 (kouluarvosanat 8, 9 ja 10) oli poikia 13 prosenttiyksikköä suurempi, kirjoitustehtävissä 9 prosenttiyksikköä.

Huoltajien koulutustaustan yhteyksistä oppilaiden osaamiseen ei voida tässä arvioinnissa tehdä pitkälle ulottuvia johtopäätöksiä, sillä tieto huoltajien koulutustaustasta jäi puuttumaan suurelta joukolta oppilaita. Varovainen johtopäätös kuitenkin on, että yliopistotaustaisten huoltajien lapset menestyivät kaikissa osataidoissa muita ryhmiä paremmin. Heidän keskimäärin parempi osaamisensa näkyi ennen kaikkea hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) yltäneiden osuuksissa.

Oppilaan S2/SV2-tausta näkyi tuloksissa jonkin verran ja erityisesti tulkintatehtävissä, joissa oppilaan tuli ymmärtää koulun opetuskielellä annetut kysymykset ja vastata niihin.

Oppilaiden taustatekijöiden yhteys osaamiseen näkyi myös oppilaiden saamien kouluarvosanojen kautta: parhaimmat englannin kouluarvosanat oli lukioon aikovilla oppilailla, jotka myös saivat arvioinnissa parhaimmat tulokset.

Seuraavaksi oppilaiden osaamista tarkastellaan suhteessa oppilaan taustatekijöihin, kuten sukupuoleen, jatko-opintosuunnitelmiin, huoltajien koulutustaustaan ja oppilaan S2/SV2-taustaan.

Oppilaan sukupuoli

Arviointiin osallistui tyttöjä (n = 2 467) ja poikia (n = 2 545) lähes yhtä paljon⁹. Tyttöjen ja poikien osaamisessa ei ollut käytännössä eroja¹⁰.



- Tyttöjen ja poikien keskimääräisessä englannin osaamisessa ei juurikaan ollut eroja.
- Tytöt käyttivät noin 7 minuuttia poikia pidemmän ajan tehtävien tekemiseen, mikä voi näkyä tyttöjen aavistuksen verran suuremmassa osuudessa hyvään osaamiseen yltäneissä.

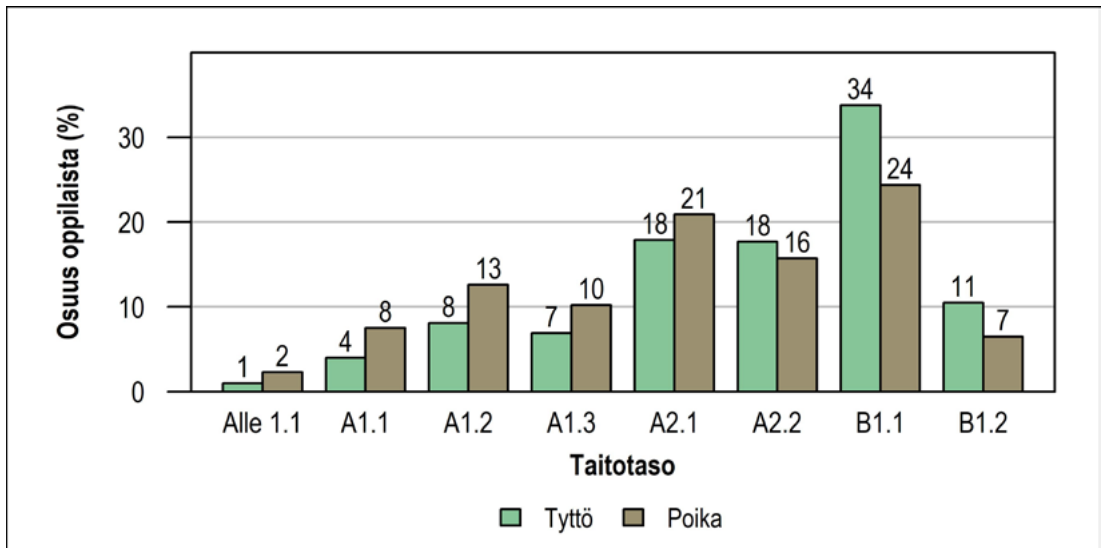
Kuullun ymmärtämisessä vähintään hyvään osaamiseen (B1.1) yltäneiden tyttöjen osuus (35 %) oli noin kaksi prosenttiyksikköä poikien osuutta suurempi, eli käytännössä erot olivat hyvin pienet. Vastaavasti kaikkein alimmilla taitotasolla (A1.3 tai sen alle) tyttöjä oli kaksi prosenttiyksikköä poikia vähemmän (tyttöjä 25 %, poikia 27 %). Kuullun ymmärtämisen yleisin taitotaso sukupuolesta riippumatta oli A2.2.

Luetun ymmärtämisessä tyttöjen ja poikien välillä oli pieniä eroja vain taitotason A1.3 jääneiden osuudessa. Välttävään osaamiseen (kouluarvosana 5) jääneissä tyttöjä oli kolme prosenttiyksikköä vähemmän (tytöt 8 %, pojat 11 %). Nämä käytännössä olemattomat erot häviävät täysin, kun kuullun ja luetun ymmärtäminen yhdistetään taidoksi tulkita tekstejä. Tällöin sekä tytöistä että pojista vähintään hyvään osaamiseen ylsi 45 % ja heikoimmillakin taitotasolla tyttöjä oli vain kolme prosenttiyksikköä poikia vähemmän. Yleisin taitotaso sekä tytöillä että pojilla tekstien tulkintataidoissa oli hyvän osaamisen taitotaso B1.1.

Tuottamistaidoissa tyttöjen ja poikien välillä havaittiin pieniä eroja hyvään osaamiseen yltäneiden osuuksissa: tytöistä hyvään osaamiseen (B1.1) ylsi puhumistehtävissä 44 %, pojista 31 %. Poikia oli jonkin verran tyttöjä enemmän kohtalaiseen (A2.1) tai välttävään (A1.3) osaamiseen (kouluarvosanat 5 ja 6) jääneissä (pojat 31 %, tytöt 25 %). Yleisin taitotaso puhumistehtävissä oli sekä tytöillä että pojilla B1.1.

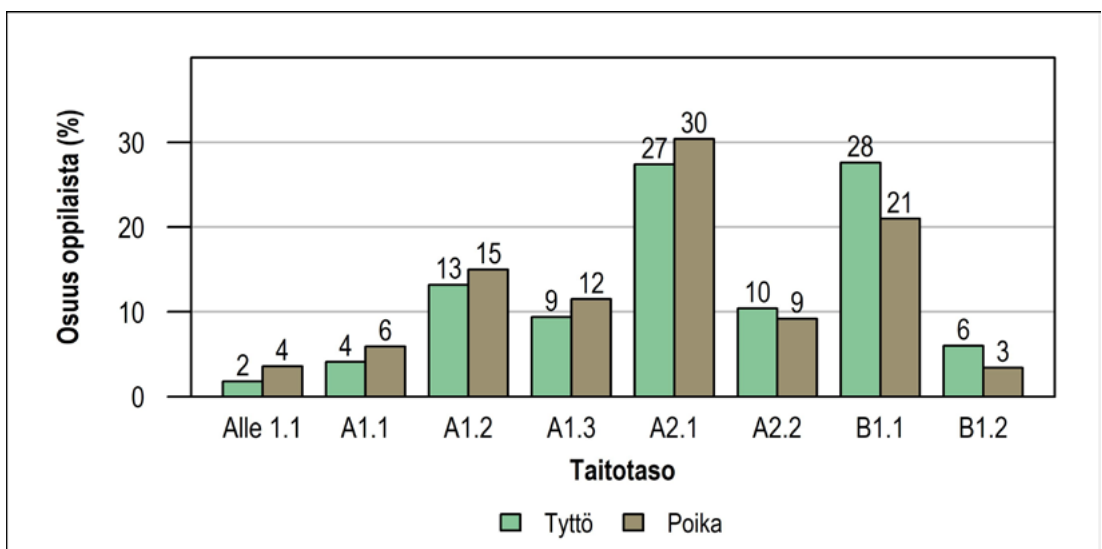
⁹ Tieto sukupuolesta puuttui 9 oppilaalta.

¹⁰ Kuultu tytöt 504 p., pojat 496 p.; luettu tytöt 501 p., pojat 499 p.; puhuminen tytöt 518 p., pojat 482 p.; kirjoittaminen tytöt 512 p., pojat 488 p.



KUVIO 10. Tyttöjen ja poikien taitotasot puhumistehtävissä.

Kirjoittamisessa tulokset olivat samansuuntaiset kuin puhumisessakin: tytöistä kolmannes ylsi vähintään hyvään osaamiseen (B1.1, kouluarvosana 8), pojista neljännes. Kouluarvosanoja 5 ja 6 vastaavaan osaamiseen (taitotasot A1.3 ja A2.1) jäi tytöistä 37 %, pojista 42 %. Yleisimmissä taitotasoissa oli vain pieniä eroja: Tytöistä lähes yhtä suuri osuus ylsi taitotasolle B1.1 (28 %) ja A2.1 (27 %), pojilla yleisin taitotaso oli A2.1 (30 %). Myös suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimistulosten arvioinnissa (Kauppinen & Marjanen 2020) tyttöjen kirjoittamistaitojen havaittiin olevan paremmat kuin pojilla. Verrattuna englantiiin sukupuolten väliset erot kirjoittamistaidossa olivat suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineessa kuitenkin huomattavasti englantia suuremmat tyttöjen eduksi.



KUVIO 11. Tyttöjen ja poikien taitotasot kirjoitustehtävissä.

Yksi mahdollinen osasy tyttöjen kirjoitustehtävissä saamiin aavistuksen verran parempiin taitotasoihin voi olla se, että tytöt käyttivät keskimäärin 7 minuuttia pidemmän ajan tehtäväsarjan tekemiseen kuin pojat (ks. tarkemmin luku 3.3.2). Vastaavanlainen tulos saatiin myös suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa vuonna 2019 (Kauppinen ym. 2020). Kirjoitustehtävät olivat tehtäväsarjan viimeisenä ja ehkä siinä vaiheessa osa pojista ei jaksanut enää yrittää parastaan. Kun tulosten ja ajankäytön suhdetta tarkasteltiin koko aineistossa, havaittiin, että jo 5 minuutin lisäys kirjoitustehtävien tekemiseen tuotti enemmän tulosta niillä oppilailla, jotka käyttivät kirjoitustehtäviin vähemmän aikaa kuin oppilailla, jotka käyttivät kirjoitustehtäviin paljon aikaa. Toisin sanoen kirjoitustehtävien tulokset paranivat, jos niihin jaksoi panostaa ja käyttää aikaa.

Yhdistettäessä puhumisen ja kirjoittamisen osataidot taidoksi tuottaa tekstejä, ero tyttöjen ja poikien välillä hyvän osaamistason (B1.1) saavuttaneissa oli 12 prosenttiyksikköä tyttöjen eduksi (pojat 21 %, tytöt 33 %). Kaikkein alimmille taitotasolle jääneissä oli poikia hieman enemmän kuin tyttöjä. Yleisin taitotaso taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella oli tytöillä B1.1, pojilla yhden taitotason matalampi.

Oppilaan jatkokoulutus suunnitelmat

Oppilailta kysyttiin, mitä he aikovat tehdä perusopetuksen jälkeen. Vastausvaihtoehtoina oli pyrkiminen ammatilliseen oppilaitokseen tai lukioon. Lisävalmiuksien hankkiminen (VALMA/LUVA) ja töihin meneminen koodattiin puuttuvaksi tiedoksi.

Oppilaista 2 936 (58 %) ilmoitti hakevansa lukioon ja 1 705 ammatilliseen oppilaitokseen. Puuttuvia vastauksia oli 380. Tytöissä lukioon aikovia oli hieman poikia enemmän (tytöt 1 704, pojat 1 227). Lähes kaksi kolmesta ammatillisiin opintoihin hakevasta oli poikia. Oppilaiden jatkokoulutus suunnitelmat olivat pysyneet lähes samanlaisina verrattuna vuoden 2013 arvioinnin tuloksiin (lukio 56 %, ammatillinen 43 %).

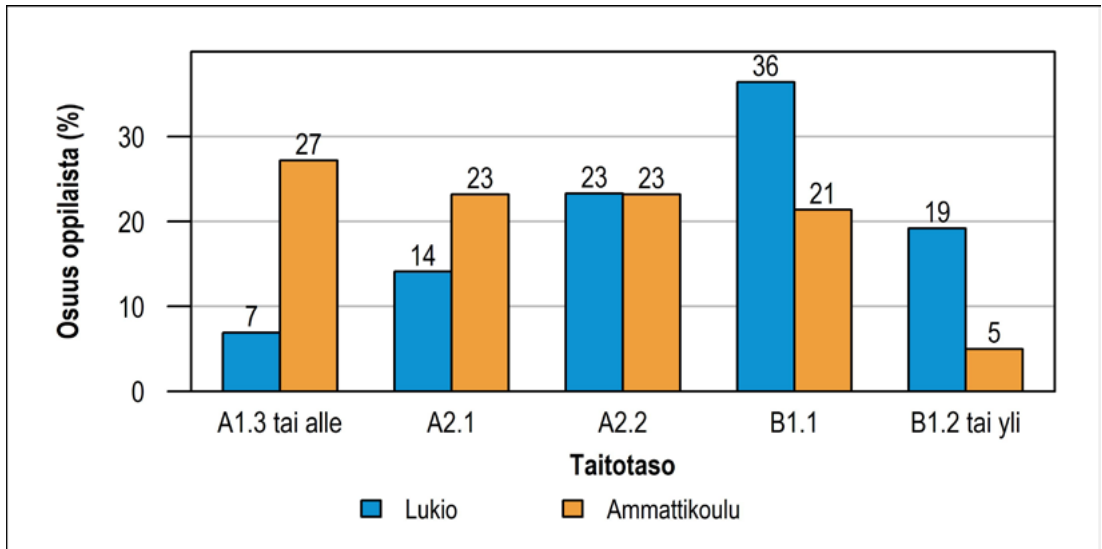
Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien oppilaiden kielitaidossa oli merkittäviä eroja¹¹. Lukioon aikovista 43 % saavutti kuullun ymmärtämisen tehtävissä vähintään hyvän osaamisen taitotason, ammatilliseen koulutukseen aikovista alle viidennes (18 %). Luetun ymmärtämistehtävissä ero oli vieläkin suurempi lukioon menevien eduksi: lukioon aikovista 63 % saavutti vähintään taitotason B1.1, ammatilliseen koulutukseen aikovista 33 %. Yllättävä havainto oli ammatilliseen koulutukseen aikovien suuri osuus kuullun ymmärtämisen kaikkein alimmilla taitotasolla (42 %), sillä luetun ymmärtämisen tehtävissä heitä oli vain vajaa viidennes (19 %).



Lukioon tai ammatilliseen koulutukseen aikovien oppilaiden kielitaidossa oli suuria eroja.

11 Kuultu: lukio 525 p., ammatillinen 458 p.; luettu: lukio 528 p., ammatillinen 451 p.; puhuminen: lukio 531 p., ammatillinen 446 p.; kirjoittaminen: lukio 528 p., ammatillinen 451 p.

Taito tulkita tekstejä -sisältöalueen taitotasojakauma oppilaiden jatkokoulutus suunnitelmien mukaan eriteltynä on esitetty alla olevassa kuviossa.



KUVIO 12. Taito tulkita tekstejä oppilaiden jatko-opintosuunnitelmien mukaan jaoteltuna.

Kuviossa mielenkiintoista on ammatilliseen koulutukseen aikovien varsin eriytynyt osaaminen: oppilaita on lähes yhtä paljon kaikilla taitotasolla välillä A1.3–B1.1, ylimmällä taitotasolla kuitenkin vain 5 %. Tekstien tulkintataidot vaihtelevat: yleisin taitotaso lukioon aikovilla on B1.1 (kouluarvosana 8), ja seuraavaksi yleisimmät A2.2 ja B1.2. Lukioon aikovissa on heikoimmille taitotasolle jääneitä 20 prosenttiyksikköä ammatilliseen koulutukseen aikovia vähemmän¹².

Yhteenvedon voidaan todeta, että oppilaiden englannin kielen osaaminen on voimakkaasti eriytynyt oppilaan jatko-opintosuunnitelmien mukaisesti. Lukioon aikovien englannin kielen taito on kaikilla osa-alueilla huomattavasti parempi kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien. Eri osataitojen tuloksissa on jonkin verran eroja sukupuolittain. Koulussa saatujen arvosanojen ja opiskelumotivaation lisäksi (Kangasvieri 2021) oppilaiden jatko-opintosuunnitelmiin vaikuttavat monet asiat, kuten perhe, kaverit, harrastukset, alueelliset ja sosiokulttuuriset tekijät (Lahtinen 2019), joita ei tässä arvioinnissa voitu tarkemmin selvittää.

Oppilaiden englannin kielen taidon kehittymistä yläkoulun aikana tarkastellaan tarkemmin erillisessä raportissa, jossa selvitetään, ovatko oppilaan jatkokoulutus suunnitelmien mukaiset osaamiserot havaittavissa jo 7. luokan alussa, ja missä määrin osaaminen lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien välillä eriytyy luokkien 7–9 aikana.

12 Pisteinä tarkasteltuna keskimääräinen ero lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien välillä on kuullun ymmärtämisessä 67 pistettä (keskisuuri ero); luetun ymmärtämisessä 74 pistettä (keskisuuri ero); puhumisessa 85 pistettä (suuri ero); kirjoittamisessa 77 pistettä, mitä voidaan pitää jo keskiuurena erona.

Huoltajien koulutustausta

Huoltajien koulutustaustaa kysyttiin oppilailta asteikolla *perusaste – toinen aste – ammattikorkeakoulu – yliopisto*. Oppilaita ohjeistettiin tiedustelemaan asiaa kotona ennen taustakyselyyn vastaamista. Tieto äidin koulutustaustasta jäi tästä huolimatta puuttumaan oppilaista noin neljännekseltä (26 %) ja isän vajaalta kolmannekselta (30 %). Niiden oppilaiden osalta, joilta puuttui tieto huoltajien koulutustaustasta, tieto saatiin mallintamalla muiden tietojen avulla. Mallintamisella pyritään ehkäisemään aineiston vääristymistä, mutta siinä tuskin onnistuttiin täydellisesti. Koska tietoja huoltajien koulutustaustasta puuttui paljon ja niitä jouduttiin imputoimaan runsaasti, tuloksiin huoltajien koulutustaustan yhteydestä oppilaiden tuloksiin kannattaa suhtautua suurin varauksin.

Niiden oppilaiden huoltajat, joilta vastaus saatiin, jakaantuivat koulutustaustaltaan seuraavasti:

TAULUKKO 11. Huoltajien koulutustausta.

Koulutustausta	Äiti	Isä
Perusaste tai toinen aste	1461 (29 %)	1669 (33 %)
Ammattikorkeakoulu	941 (19 %)	932 (19 %)
Yliopisto	1306 (26 %)	913 (18 %)
Puuttuvia	1313 (26 %)	1507 (30 %)

Huoltajien koulutustausta näkyi tuloksissa niin, että yliopistotaustaisten huoltajien lapsissa oli kaikissa osataidoissa eniten vähintään hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) yltäneitä. Tästä luonnollisesti seurasi, että perusasteen tai toisen asteen suorittaneiden huoltajien lapsissa oli eniten heikoimmille taitotasolle jääneitä.

Taito tulkita tekstejä -sisältöalueella oppilaiden yleisimmissä taitotasossa ei ollut huoltajan koulutustaustan mukaisia eroja, vaan yleisin taitotaso oli kaikissa ryhmissä kouluarvosanaa 8 vastaava taitotaso B1.1.

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella perusasteen tai toisen asteen tai ammattikorkeakoulun suorittaneiden huoltajien lapsilla yleisin taitotaso oli A2.1 (kouluarvosana 6), yliopistotutkinnon omaavien huoltajien lapsilla B1.1 (kouluarvosana 8). Eroa oli näin ollen kaksi taitotasoa yliopistotaustaisten huoltajien lasten eduksi.

Tulkintataidoissa tulokset olivat samansuuntaiset: osaaminen oli parhaita yliopistotutkinnon suorittaneiden huoltajien lapsilla.

Englannin läksyihin käytetty aika

Oppilaiden taustakyselyssä selvitettiin oppilaiden läksyihin käyttämää aikaa asteikolla *en käytä aikaa englannin läksyihin – alle 15 minuuttia – 31–60 minuuttia – yli 60 minuuttia – meillä ei ole englannista läksyjä*.

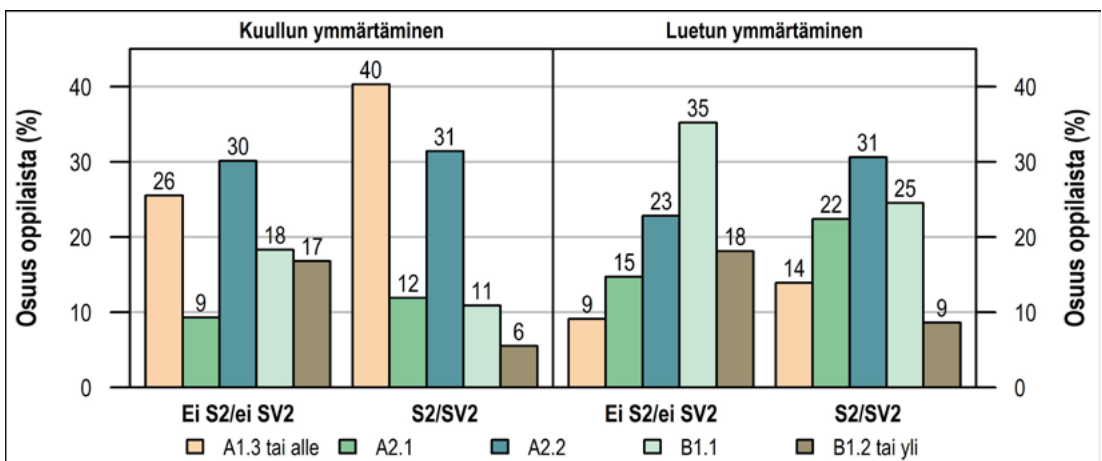
Oppilaista 39 % kertoi käyttävänsä englannin läksyihin vartista puoleen tuntiin, hieman harvempi (32 %) alle 15 minuuttia. Vain 7 % oppilaista ei käyttänyt englannin läksyihin lainkaan aikaa.

Kun oppilaiden läksyihin käyttämän ajan yhteyttä saatuihin tuloksiin selvitettiin, havaittiin, että yhteys ei ollut lineaarinen: kauemmin aikaa läksyihin käyttäneet eivät automaattisesti saaneet arvioinnissa parempia tuloksia. Vastaavanlainen tulos saatiin myös vuoden 2013 arvioinnissa (Härmälä ym. 2014).

Oppilaan S2/SV2-tausta

Tieto oppilaan S2/SV2-taustasta saatiin Opetushallituksen Koski-tietovarannosta. Saatujen tietojen perusteella 293 oppilaalla oli S2/SV2-tausta, mikä vastaa noin 6 % koko aineistosta (tieto puuttuu 28 oppilaalta). Kouluissa, joissa oli S2/SV2-oppilaita, arviointia valvovia opettajia ohjeistettiin olemaan auttamatta heitä tehtävissä ja tehtävänannoissa olevan suomen tai ruotsin kielen osalta.

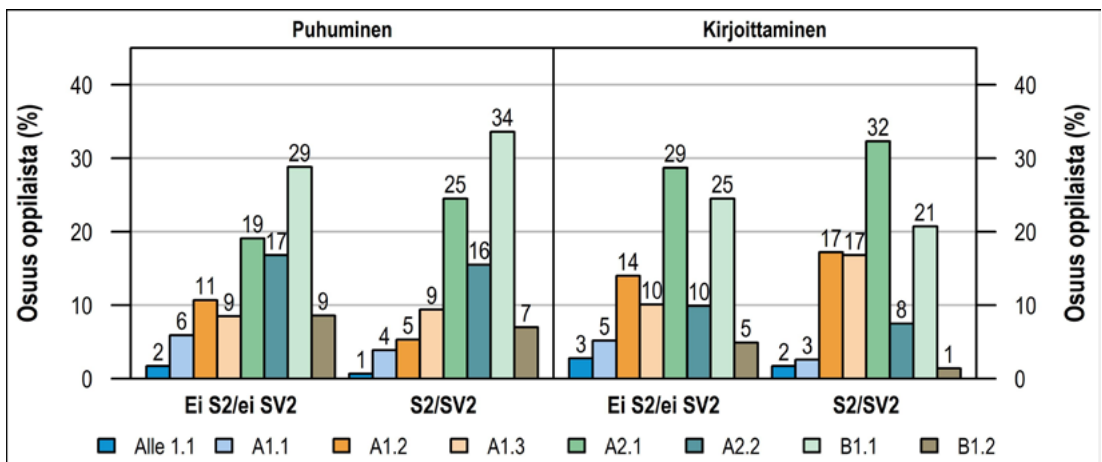
Erot S2/SV2-oppilaiden ja ei-S2/SV2-oppilaiden englannin kielen osaamisessa olivat käytännössä hyvin pieniä. Osataidoittain tarkasteltaessa S2/SV2-oppilaita oli kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä jonkin verran muita oppilaita enemmän alemmilla taitotasolla ja vastaavasti vähemmän ylempillä. Kuvioon 12 on koottu molempien ryhmien tulokset kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä taitotasoin.



KUVIO 12. S2/SV2-ja ei S2/SV2-oppilaiden taitosojakauma kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä.

Kuviosta nähdään, että S2/SV2-oppilaiden yleisin taitotaso kuullun ymmärtämistehtävissä oli A1.3 tai sen alle (kouluarvosana 5), luetun ymmärtämistehtävissä A2.2 (kouluarvosana 7). S2/SV2-oppilaista vähintään hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) ylsi kuuntelutehtävissä 17 % ja luetun ymmärtämistehtävissä 34 %, mikä on huomattavasti ei-S2/SV2-oppilaita pienempi osuus. Mahdollisia syitä kuullun ymmärtämistehtävien yllättävän heikkoihin tuloksiin pohdittiin jo luvussa edellä, mutta S2/SV2-oppilailla yksi lisäsyö voi myös olla suomen/ruotsin kielen taidon heikkous, joka saattoi korostua nimenomaan ennakkoon tarkoin ajastetuissa kuuntelutehtävissä, joissa oli vain lyhyt aika lukea kysymykset ja vastausvaihtoehdot sekä kirjoittaa vastaus koulun opetuskielellä.

Puhumisen ja kirjoittamisen tehtävissä S2/SV2- ja ei S2/SV2-oppilaiden taitotasojakauma oli seuraavanlainen:



KUVIO 13. S2- ja ei S2-oppilaiden taitotasot puhumis- ja kirjoitustehtävissä.

S2/SV2-oppilailla yleisin taitotaso kirjoitustehtävissä oli kouluarvosanaa 6 vastaava taitotaso A2.1, samoin ei-S2/SV2-oppilailla. Myöskään puhumistehtävissä ei yleisimmässä taitotasossa ollut eroja S2/SV2- ja ei-S2/SV2-oppilaiden välillä, vaan yleisin taitotaso puhumistehtävissä oli molemmilla ryhmillä hyvää osaamistasoa vastaava B1.1 (kouluarvosana 8). Puhumistehtävissä on kuitenkin jonkin verran eroja S2/SV2- ja ei-S2/SV2-oppilaiden välillä välttävään osaamiseen (kouluarvosana 5) jääneiden oppilaiden osuuksissa: S2/SV2-oppilaista heitä oli 19 % ja ei-S2/SV2-oppilaista kymmenen prosenttiyksikköä enemmän (28 %). Kirjoittamisessa ryhmien väliset erot olivat pienemmät.

Yhteenvedon S2/SV2-oppilaiden englannin kielen osaamisesta voidaan todeta, että suomen tai ruotsin kielen osaamisen tärkeys saattoi näillä oppilailla korostua erityisesti kuuntelutehtävissä, joissa tehtävien eteneminen oli ennakkoon ajastettu ja oppilaalla oli varsin lyhyt aika lukea kysymys ja vastausvaihtoehdot sekä vastata kysymyksiin koulun opetuskielellä. Sen sijaan puhumistehtävissä S2/SV2-oppilaista jäi muita oppilaita pienempi osuus kaikkein alimmille taitotasolle.

Englannin kielen arvosana

Oppilaiden englannin kielen päättöarvosana saatiin Opetushallituksen Koski-tietorekisteristä. Rekisteritietojen mukaan valtaosalla (71 %) arviointiin osallistuneista oppilaista oli vähintään arvosana 8 englannista, tyydyttävään osaamiseen jäi vajaa viidennes ja kohtalaiseen tai välttävään noin joka kymmenes. Oppilaiden arvosanojen keskiarvo oli 8,2.

Todistusarvosana 8 vastaa taitotasoa B1.1 kielitaitoon liittyvien sisältöjen osalta. Päättöarvosanaan sisältyy kielellisten tavoitteiden lisäksi kuitenkin myös kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyviä tavoitteita ja kielenopiskelutaitoja, joissa kaikissa osoitetun osaamisen perusteella kokonaisarvosana kouluissa muodostetaan.

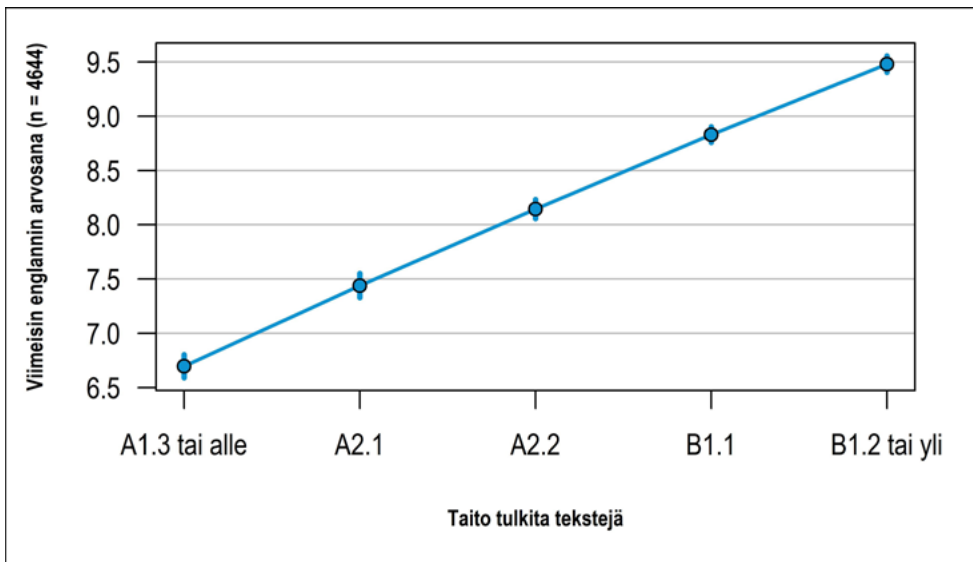
Koulun opetuskieli ja kuntatyyppi näkyivät englannin arvosanoissa niin, että arvosanat olivat paremmat ruotsinkielisissä kouluissa ja kaupunkikouluissa. Opetuskieltä ja kuntatyyppiä vielä merkittävämpi taustatekijä oli kuitenkin oppilaan jatko-opintosuunnitelmat: lukioon aikovilla keskimääräinen englannin arvosana oli 8,6 ja ammatilliseen koulutukseen aikovilla jopa numeron heikompi (7,4).



- **Lukioon aikovilla englannin kielen keskimääräinen arvosana oli 8,6, ammatilliseen koulutukseen aikovilla 7,4.**

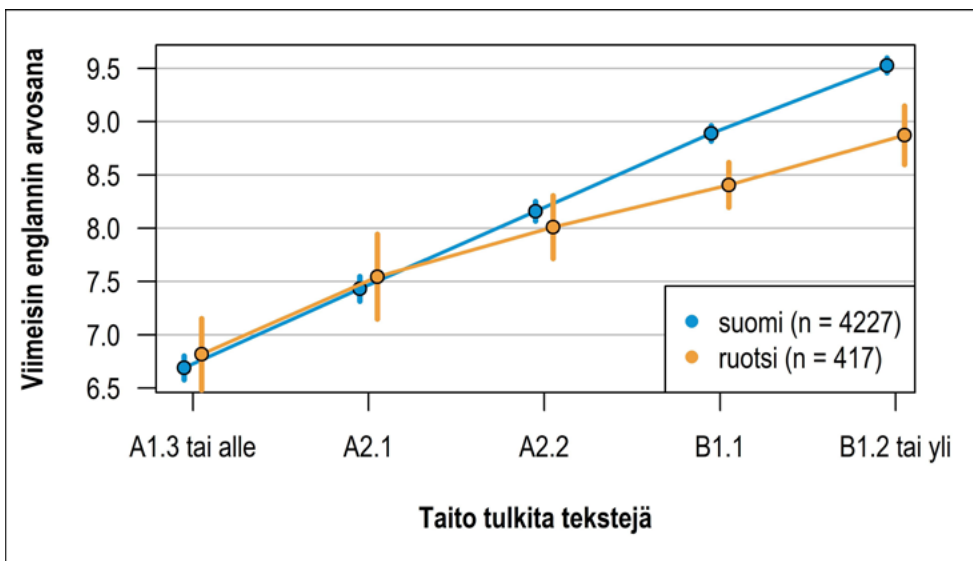
Ero oli samansuuntainen oppilaan sukupuolesta riippumatta. Eroon lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden arvosanoissa, ja myös tyttöjen paremmissa lukuaineiden arvosanoissa, on kiinnitetty aiemminkin huomiota (Hotulainen ym. 2016), sillä päättöarvosanojen merkitys korostuu oppilaiden hakiessa toisen asteen opintoihin. On myös havaittu, että perusopetuksen päättöarvosanat eivät noudata yhtenäistä linjaa, vaan vaihtelevat kouluittain ja eri puolella maata (Ouakrim-Soivio 2013; Härmälä ym. 2019).

Oppilaiden saamien kouluarvosanojen ja tuottamistaitojen välinen yhteys on kuvattu alla. Arvioinnissa taitotasolle B1.1 (hyvä osaaminen) yltäneiden kouluarvosana oli keskimäärin noin 8,8, taitotasolle A2.2 (tyydyttävä) yltäneillä 8,2 ja taitotasolle A1.3 (välttävä osaaminen) yltäneillä 6,5.



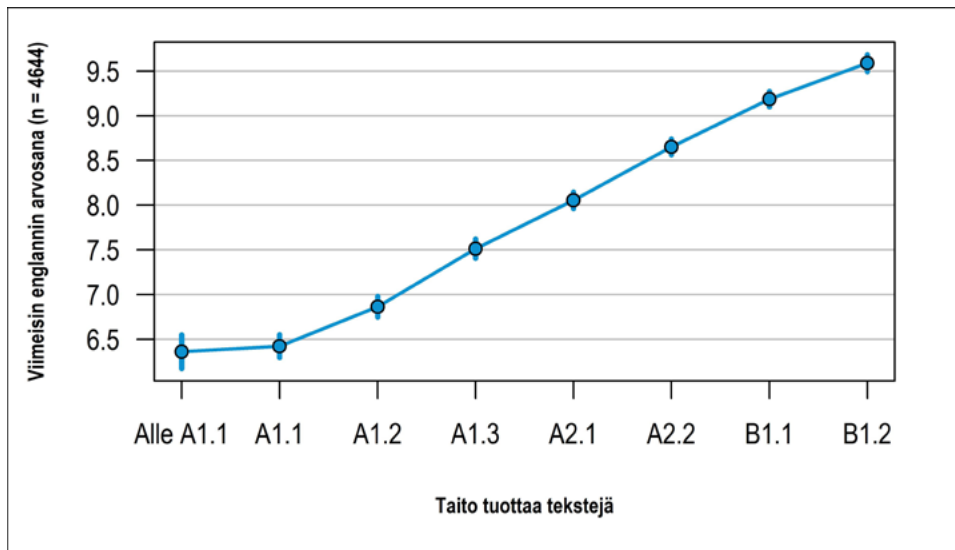
KUVIO 14. Kouluarvosanojen ja tuottamistaitojen välinen yhteys.

Kun taitoa tulkita tekstejä ja kouluarvosanaa tarkastellaan koulun opetuskielen mukaan eriteltynä, havaitaan, että suomenkielisissä kouluissa oppilaiden arvosanat ovat olleet taitotasosta A2.2 (kouluarvosana 7) ylöspäin keskimäärin korkeammat kuin ruotsinkielisissä kouluissa. Suomenkielisissä kouluissa B1.1-tasoisella osaamisella saa lähes kouluarvosanan 9, ruotsinkielisissä kouluissa noin 8,4.



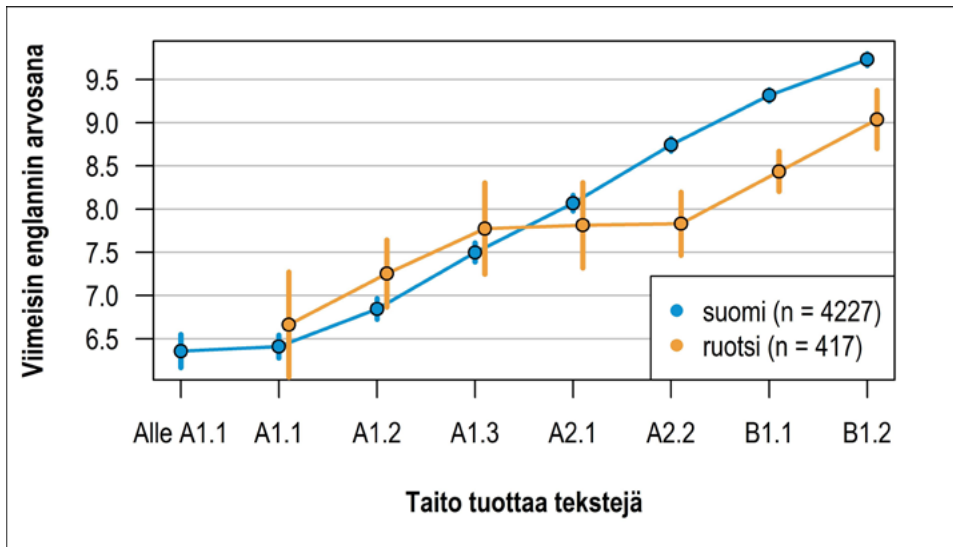
KUVIO 15. Kouluarvosanan ja tulkintataitojen välinen yhteys koulun opetuskielen mukaan..

Tuottamistaidoissa hyvään osaamiseen (taitotaso B1.1) yltäneillä oli keskimäärin kouluarvosana 9,1 ja välttävän osaamistason (A1.3) saaneilla noin 7,5. Hyvän osaamisen taitotason B1.1 ja sitä paremman osaamisen (kouluarvosanojen 8 ja 9) välillä ei tuottamistaidoissa näyttäisi olevan kovin suurta eroa, mikä tarkoittaa, että jo hyvän osaamisen vaatimustaso asettuu tuottamistaidoissa niin korkealle, että arvosana-asteikko ei tämän jälkeen enää riitä kovin suurten erojen tekemiseen 9 ja 10 oppilaiden välillä. Päätösarvioinnin kriteereissä (OPH 2020) arvosanojen 9 ja 10 osaaminen on määritelty taitotasoksi B1.1/B1.2, eli se sisältää joitain piirteitä hyvää osaamista korkeammalta taitotasolta B1.2, mutta osaaminen ei kuitenkaan edellytä kokonaisuudessaan taitotason B1.2-tasoista osaamista.



KUVIO 16. Kouluarvosanan ja tuottamistaitojen välinen yhteys.

Ruotsinkielisissä kouluissa arvosanan 8 saa tuottamistaidoissa taitotasolla A1.3 – A2.2 oleva oppilas, mutta suomenkielisissä kouluissa taitotasolla A2.2 olevan oppilaan kouluarvosana on jo noin 8,7. Kuvion 17 tasaisuutta taitotasolla A1.3 – A2.2 voi selittää osaltaan se, että ruotsinkielisiä oppilaita osallistui arviointiin huomattavasti pienempi määrä kuin suomenkielisiä, jolloin yksittäisten oppilaidenkin osaaminen vaikutti kokonaistulokseen enemmän. Toinen huomio kuvioista 17 on, että suomenkielisissä kouluissa oppilas voi saada arvosanan 6, vaikka ei yltäisi puhumis- ja kirjoittamistaidoissa edes taitotasolle A1.1, ruotsinkielisissä kouluissa kouluarvosanaan 6 vaaditaan kuitenkin jo jotain osaamista.



KUVIO 17. Kouluarvosanan ja tuottamistaitojen välinen yhteys koulun opetuskielen mukaan..

Varovainen johtopäätös kouluarvosanojen ja tässä arvioinnissa saatujen tulosten perusteella on, että kouluarvosanan 8 saa taitotasoa B1.1 heikommalla kielellisellä osaamisella.

Myös kouluarvosanan 5 (välttävä osaaminen) ja arvosanan 7 (tydyttävä osaaminen) saa vastaavasti taitotasoa A2.2 (arvosana 7) ja taitotasoa A1.3 (arvosana 5) heikommalla kielellisellä osaamisella. Toinen havainto tuloksista on, että ruotsinkielisissä kouluissa kouluarvosanoihin edellytetään keskimäärin enemmän kielellistä osaamista kuin suomenkielisissä kouluissa. On kuitenkin syytä muistaa, että tässä arvioinnissa voitiin selvittää ainoastaan oppilaiden kielellistä osaamista, ei esimerkiksi kouluarvosanaan sisältyvän tuntityöskentelyn osuutta. Myös korona-aika on voinut vaikuttaa arviointiin osallistuneiden oppilaiden arvosanoihin. Näyttäisi kuitenkin siltä, että muu kuin kielellinen osaaminen vaikuttaa päättöarviointiin arvosanaa korottavasti, ei sitä laskevasti. Vuonna 2013 oppilaiden englannin arvosanojen keskiarvo oli 7,8, eli keskimäärin 0,4 arvosanaa matalampi kuin nyt. Koulujen arviointikäytänteissä näyttäisi olevan eroja eri oppiaineissa ja myös koulun koosta ja opettajan työkokemuksesta johtuen (Atjonen ym. 2019).

3.1.5 Oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteys kielitaitoon

Oppimisympäristön piirteiden yhteyksistä oppilaiden osaamiseen tarkasteltiin koulun alueellista sijaintia, kuntatyyppiä, koulun opetuskieltä ja arvioinnin tekemistä etänä tai koulussa sekä arviointiin käytetyn ajan pituutta.

AVI-alueittain tarkasteltuna Etelä-Suomen oppilaiden tulokset olivat jonkin verran muuta maata paremmat, samoin kaupunkikoulujen oppilaiden tulokset verrattuna maaseudun ja taajamien oppilaiden tuloksiin. Varovainen johtopäätös onkin, että Etelä-Suomen kaupunkikouluissa oppilasaines on monikielisempi ja -kulttuurisempi ja oppilaat ovat enemmän tekemisissä erikielisten ihmisten kanssa, jolloin myös mahdollisuuksia englannin kielen jokapäiväiselle käyttämiselle vapaa-aikana on maaseutua enemmän.

Koulun opetuskielen mukaan tuloksia tarkasteltaessa havaittiin, että ruotsinkielisten koulujen tulokset olivat jonkin verran suomenkielisten koulujen tuloksia paremmat. Paremmuus näkyi erityisesti hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) yltäneiden prosentuaalisissa osuuksissa ja puhumistehtävien taitotasossa. Myös kirjoitustehtävissä suomenkielisten koulujen oppilaiden tulokset olivat ruotsinkielisten koulujen oppilaiden tuloksia selvästi heikommät. Ruotsinkielisten koulujen oppilaat menestyivät paremmin myös edellisessä A-englannin arvioinnissa (Härmälä ym. 2019) ja mahdollisia syitä heidän paremmuuteensa todettiin jo silloin olevan ruotsin ja englannin kielten sukulaisuus (Ringbom 2007) sekä myös ruotsinkielisten koulujen oppilasaineksen homogeenisuus (Asunmaa 2020).

Seuraavaksi englannin osaamista tarkastellaan suhteessa koulun alueelliseen sijaintiin ja koulun opetuskieleen. Arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa, vuonna 2017, otoskoulut valittiin niin, että ne edustivat maan eri osia (aluehallintoviranomaisten toimialajako, AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat). Myös koulujen opetuskieli (suomi ja ruotsi) huomioitiin otoksessa. Ahvenanmaa ei kuulunut arvioinnin piiriin, koska siellä noudatetaan omaa opetussuunnitelmaa.

Koulun alueellisen sijainnin ja opetuskielen lisäksi tässä luvussa tarkastellaan myös pandemian mahdollista vaikutusta saatuihin tuloksiin. Arviointiin osallistuneilla kouluilla oli erityisen suuri huoli siitä, miten kotona arvioinnin tehneiden oppilaiden tulokset eroaisivat koulussa tehneiden oppilaiden tuloksista ja olisivatko tulokset näin ollen lainkaan luotettavia. Monien rehtoreiden ja opettajien mielestä arviointi olisi pitänyt perua tai siirtää, sillä sen tulosten ei uskottu voivan antaa todenmukaista kuvaa oppilaiden osaamisesta. Näihin arvioinnin luotettavuuteen liittyviin kysymyksiin palataan tarkemmin luvussa 4.

Koulun alueellinen sijainti ja oppilaiden kielitaito

Alueellisesti tarkasteltuna valtaosa arviointiin osallistuneista oppilaista oli Etelä-Suomesta (n = 2 148), seuraavaksi eniten oppilaita oli Länsi- ja Sisä-Suomesta (n = 1 025). Vähiten oppilaita oli Lapista (n = 230). Kuntatyypeittäin tarkasteltuna eniten oppilaita oli kaupunkikouluista (n = 3 343). Maaseudulta oppilaita oli 918 ja taajamista 760. Oppilaiden valikoituminen otoksen noudattelee näin ollen varsin hyvin maamme väestön yleistä sijoittumista kaupunkeihin ja suuriin kasvukeskuksiin.

Kuullun ymmärtämisessä oli AVI-alueittain tarkasteltuna eroja parhaiten ja huonoiten menestyneiden alueiden välillä (Etelä-Suomi verrattuna Lappiin). Myös yleisimmissä taitotasoina oli eroja AVI-alueittain: Etelä- ja Länsi ja Sisä-Suomessa kuullun ymmärtämisen yleisin taitotaso oli A2.2 (kouluarvosana 7), Lounais- ja Itä-Suomessa sekä Lapissa A1.3 (kouluarvosana 5). Pohjois-Suomessa taitotasolle A2.2 ja A1.3 yltäneitä oli lähes yhtä paljon (31 % ja 30 %).

Luetun ymmärtämisessä ero AVI-alueiden välillä oli kuullun ymmärtämistä pienempi. Luetun ymmärtämistehtävissä eniten hyvään osaamiseen yltäneitä oli Etelä-Suomessa (58 %), vähiten Itä-Suomessa (45 %) ja Lapissa (43 %). Yleisimmissä taitotasoina ei sen sijaan ollut eroja AVI-alueiden välillä, vaan kaikissa yleisin taitotaso oli B1.1 (kouluarvosana 8). Välttävään osaamiseen (kouluarvosana 5) jäi AVI-alueittain eniten Lapin oppilaita (16 %).



- AVI-alueittain tarkasteltuna parhaimmat tulokset tuottamistaidoissa saatiin Etelä-Suomessa, heikoimmat Lapissa.
- Puhumistehtävissä parhaiten menestyivät Etelä-Suomen oppilaat, heikoiten Itä- ja Pohjois-Suomen ja Lapin oppilaat.

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella oli eroja heikoiten ja parhaiten menestyneiden AVI-alueiden välillä. Etelä-Suomi erottui jonkin verran paremmilla tuloksilla muista AVI-alueista. Erot AVI-alueiden välillä olivat tilastollisesti merkitseviä.

Puhumistehtävissä AVI-alueiden välillä oli merkittäviä eroja heikoiten ja parhaiten menestyneiden alueiden välillä.¹³ Itä-Suomen oppilaat saivat puhumistehtävissä keskimäärin taitotason A1.3 (kouluarvosana 5) ja Etelä-Suomen oppilaat taitotason A2.2 (kouluarvosana 7), mikä on varsin suuri ero osaamisessa. Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Länsi- ja Sisä-Suomi erosivat kansallisesta keskiarvosta tilastollisesti merkitsevästi. Yli puolet (52 %) Etelä-Suomen oppilaista ylsi hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8), Itä-Suomessa neljännes (20 %). Myös Pohjois-Suomessa ja Lapissa noin neljännes oppilaista ylsi taitotasolle B1.1. Varovainen johtopäätös tästä voisi olla, että Etelä-Suomessa oppilailla on myös koulun ulkopuolella runsaammin erilaisia mahdollisuuksia puhua ja muutenkin käyttää englantia, minkä ansiosta heidän puhumistaitonsa, kuten esimerkiksi puhumisrohkeus, ovat päässeet kehittymään. Etelä-Suomen kouluissa oli myös useampi

¹³ Etelä-Suomi 536 pistettä, Itä-Suomi 440 pistettä, ero 96 pistettä.

ruotsinkielinen koulu, joiden tulokset olivat myös koko arvioinnissa suomenkielisten koulujen tuloksia paremmat.

Kirjoitustehtävissä erot AVI-alueiden keskimääräisissä tuloksissa olivat selvästi puhumista pienemmät. Etelä-Suomi ja Länsi- ja Sisä-Suomi erosivat kansallisista keskiarvoista tilastollisesti merkitsevästi. Etelä-Suomessa aavistuksen verran muita AVI-alueita suurempi osuus oppilaita ylsi hyvään osaamiseen (34 %), toiseksi eniten Lapissa (29 %). Yleisin taitotaso oli A2.1, eli kouluarvosanaa 6 vastaava taitotaso. Kirjoittamisessa osaaminen näyttäisi jakautuvan eri taitotasolle: yleisimmän taitotason A2.1 lisäksi oppilaita noin neljännes sijoittui taitotasolle B1.1, mikä tarkoittaa, että oppilaat osasivat kirjoittaa joko kohtalaisesti (kouluarvosana 6) tai hyvin (kouluarvosana 8).

Samoin kuin tulkintataidoissa myös tuottamistaidoissa suurimmat erot hyvin ja heikosti osanneiden AVI-alueiden välillä olivat Etelä-Suomessa ja Itä-Suomessa.¹⁴ Ero oli keskimäärin yhden taitotason Etelä-Suomen hyväksi.

Kuntatyyppi ja kielitaito

Kuntatyypeittäin tarkasteltuna kaupunkien oppilaat ylsivät muita parempiin tuloksiin kaikissa osataidoissa. Kuullun ymmärtämisessä hyvään osaamisen (kouluarvosanan 8) saavutti kaupungeissa 37 % oppilaita, taajamissa 31 % ja maaseudulla 27 %. Taitotasolle A1.3 (kouluarvosana 5) jääneissä oli eniten maaseudun oppilaita (32 %). Kuntatyyppien väliset erot yleisimmissä taitotasoina olivat suuret: kaupunkien oppilailta yleisin taitotaso kuullun ymmärtämistehtävissä oli A2.2 (kouluarvosana 7), muilla A1.3 (kouluarvosana 5).

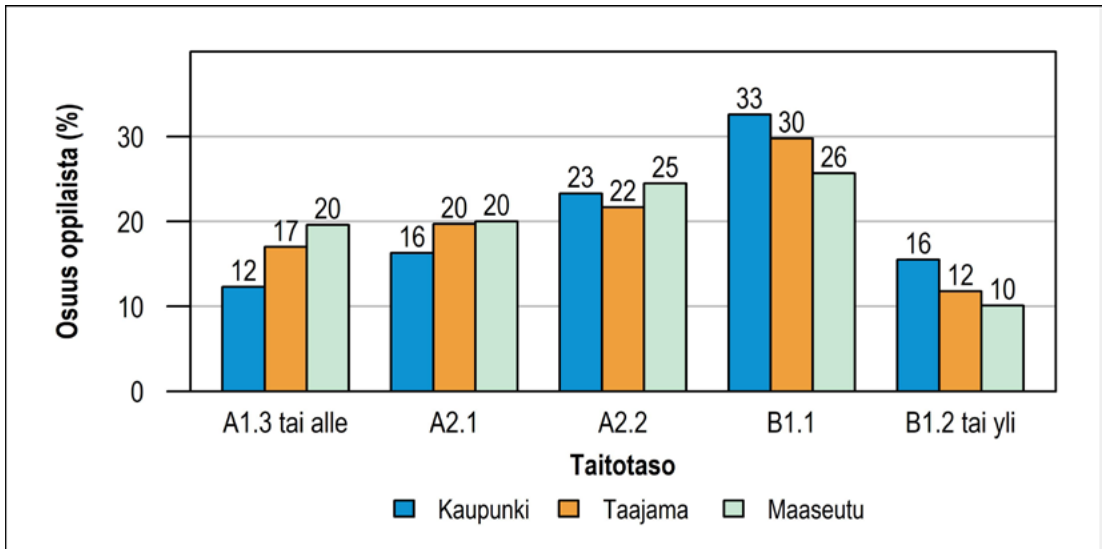


- **Kaupunkikoulujen oppilailta oli taajamien ja maaseudun oppilaita paremmat tulokset kaikissa osataidoissa.**

Luetun ymmärtämisen keskimääräisissä tuloksissa erot taajamatyypeittäin eivät ole yhtä selkeät kuin kuullun ymmärtämisessä. Tilastollisesti merkitsevät erot ovat maaseudun ja kaupunkien välillä, mutta myös kaupunkien ja taajaman välillä. Taitotasoina tämä tarkoittaa, että kaupunkikoulujen oppilaita runsas puolet (55 %) ylsi hyvään osaamiseen, maaseutukoulujen oppilaita 44 %.

Myös tulkintataidoissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja kuntatyypeittäin. Kaupunkikoulujen oppilaita lähes puolet ylsi vähintään hyvään osaamiseen, taajamakoulujen oppilaita 42 % ja maaseudun oppilaita 36 %. Erot eri taitotasoina saavuttaneiden osuuksissa kuntatyypeittäin ilmenevät alla olevasta kuvioista.

¹⁴ Etelä-Suomi 530 pistettä, Itä-Suomi 455, ero 75 pistettä.

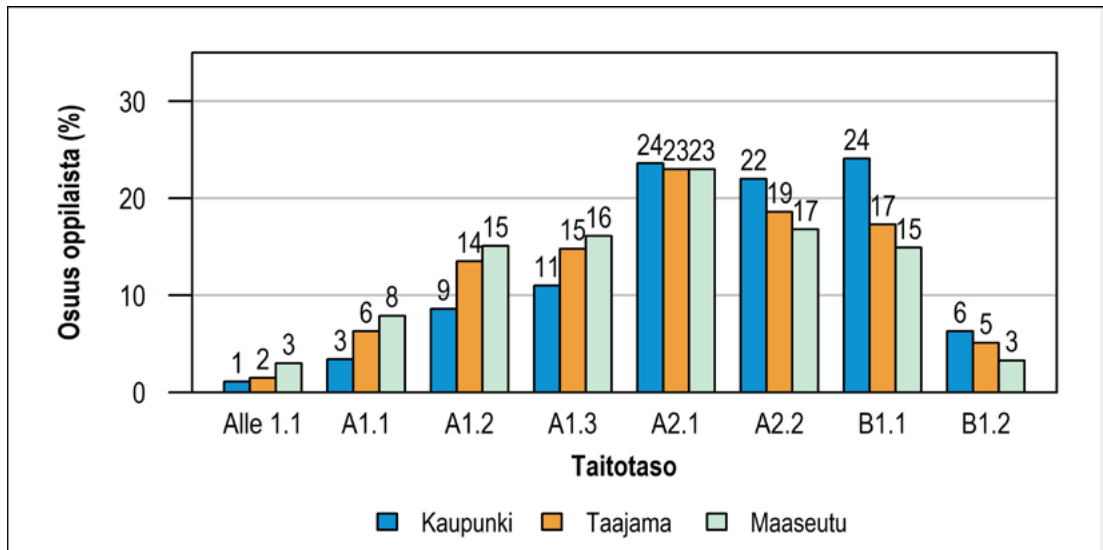


KUVIO 18. Taito tulkitä tekstejä kuntatyypeittäin.

Myös puhumistehtävissä tilastollisesti merkitsevät erot olivat kaupunkien ja maaseudun välillä, mutta myös kaupunkien ja taajamien välillä. Kaupunkien oppilaista 42 % ylsi hyvään osaamiseen, maaseudulla runsas neljännes (26 %). Taitotasoina tarkasteltaessa ero kaupunkien ja maaseudun välillä oli yksi taitotaso kaupunkikoulujen eduksi. Yleisimmässä taitotasossa ei sen sijaan ollut eroja, se oli kaikilla B1.1 (kouluarvosana 8).

Kirjoitustehtävissä erot kuntatyyppien välillä olivat puhumistehtäviä hiukan pienemmät. Kaupunkikoulujen oppilaista kolmannes (32 %) saavutti hyvän osaamisen tason B1.1 (kouluarvosana 8), maaseudun oppilaista neljännes (22 %). Yleisin taitotaso oli kaikilla A2.1 (kouluarvosana 6).

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueen taitotasojakauma kuntatyypeittäin on esitetty alla olevassa kuviossa.



KUVIO 19. Taito tuottaa tekstejä kuntatyypeittäin.

Yhteenvedon alueellisista vertailuista voidaan todeta, että oppilaiden englannin kielen osaaminen oli parhaita kaupunkikouluissa. Joissain taidoissa ero parhaiten ja heikoiten osanneiden keskimääräisissä taitotasossa oli jopa kaksi taitotasoa.

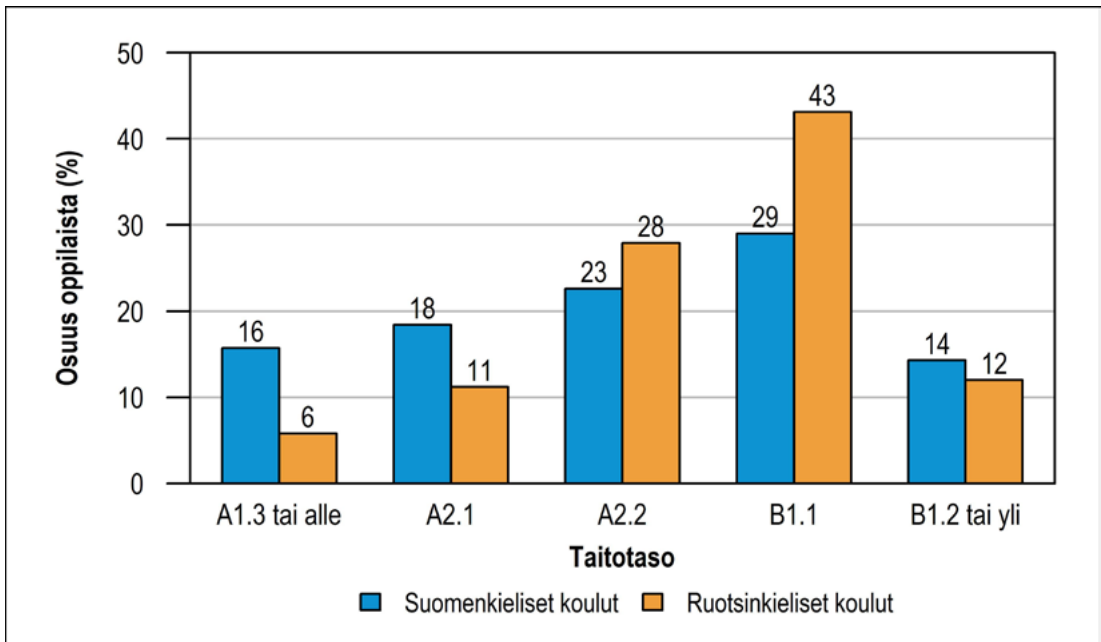
Koulun opetuskieli ja oppilaiden kielitaito

Arviointiin osallistuvista oppilaista 4 352 kävi suomenkielistä ja 669 ruotsinkielistä koulua. Seuraavaksi kuvaillaan, millaisia eroja oppilaiden tuloksissa oli koulun opetuskielen mukaan eriteltyinä.

Ruotsinkielisten koulujen oppilaista lähes puolet (44 %) ylsi kuullun ymmärtämisen tehtävissä hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8), suomenkielisten koulujen oppilaista kolmannes (33 %). Suomenkielisten koulujen oppilaiden suuri osuus taitotasolla A1.3 korostui: 29 % suomenkielisten koulujen oppilaista jäi kuullun ymmärtämistehtävissä välttävään osaamiseen (kouluarvosana 5), ruotsinkielisten koulujen oppilaista 12 %. Molemmilla ryhmillä yleisin taitotaso oli tyydyttävän osaamisen taitotaso A2.2 (kouluarvosana 7).

Luetun ymmärtämisessä tulokset olivat jonkin verran tasaisemmat suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä. Yleisin taitotaso molemmilla ryhmillä oli hyvän osaamisen taitotaso B1.1, mutta ylimmillä taitotasolla oli jonkin verran enemmän ruotsinkielisten koulujen oppilaita (59 % ja 51 %), ja vastaavasti alemmilla taitotasolla suomenkielisten koulujen oppilaita (30 % ja 15 %, enintään taitotaso A1.3).

Taito tulkita tekstejä -sisältöalueen keskiarvoissa oli pieni ero ruotsinkielisten koulujen hyväksi. Ero oli selkein taitotasolla B1.1 (kouluarvosana 8) yltäneiden oppilaiden osuuksissa.



KUVIO 20. Taito tulkita tekstejä koulun opetuskielen mukaan jaoteltuna.

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella erot suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden välillä olivat tulkitsemistaitoja selkeämmät. Ruotsinkielisten koulujen oppilaat suoriutuivat suomenkielisten koulujen oppilaita paremmin erityisesti puhumistehtävistä. Ruotsinkielisten koulujen oppilaista puhumistehtävissä hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) yltäneiden osuus oli 59 %, kun vastaava osuus suomenkielisten koulujen oppilailla oli 34 %. Kouluarvosanaa 5 vastaavaan osaamiseen (taitotaso A1.3) puhumistehtävissä jäi lähes kolmannes (29 %) suomenkielisten koulujen oppilaista, ruotsinkielisten koulujen oppilaista joka kymmenes (10 %). Onkin syytä pohtia, harjoitellaanko ruotsinkielisissä kouluissa enemmän englannin puhumista, vai selittyykö ero oppilaiden englannin kielen puhumistaidoissa pelkästään sillä, että englanti ja ruotsi ovat sukulaiskieliä.



- Ruotsinkielisten koulujen oppilaiden osaaminen oli suomenkielisten koulujen oppilaiden osaamista parempi kaikissa osataidoissa, erityisesti puhumisessa.
- Osaamiserot olivat selkeimmät ylimmille taitotasoille yltäneiden osuuksissa.

Kirjoitustehtävissä koulun opetuskielen mukaiset erot olivat keskimäärin pienemmät kuin puhumistehtävissä. Hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) ylsi ruotsinkielisten koulujen oppilaista 37 %, suomenkielisten koulujen oppilaista 28 %. Yleisimmissä taitotasoissa oli kuitenkin merkittävä ero: suomenkielisissä kouluissa kirjoitustehtävien yleisin taitotaso oli A2.1, joka vastaa kouluarvosanaa 6, ruotsinkielisissä kouluissa kaksi taitotasoa korkeampi B1.1 (kouluarvosana 8).

Näyttäisikin siltä, että koulun opetuskielen mukaiset erot olivat tuottamistaidoissa suuremmat kuin tulkintataidoissa. Ruotsinkielisten koulujen oppilaat saavuttivat sekä puhumisessa että kirjoittamisessa keskimäärin korkeampia taitotasoa kuin suomenkielisten koulujen oppilaat. Erityisesti kirjoitustehtävissä suomenkielisten koulujen oppilaiden tulokset olivat ruotsinkielisten koulujen oppilaiden tuloksia selvästi heikommat. Vastaavanlaisia havaintoja on tehty myös aiemmissa A-englannin oppimistulosten arvioinneissa (Härmälä ym. 2019; Härmälä ym. 2014). Sen sijaan oppilaan kaksikielisyys (suomi ja ruotsi kotikielenä) ei ollut yhteydessä osaamiseen.

Jos koulun opetuskieltä tarkastellaan yhdessä kuntatyyppin kanssa, havaitaan, että kaupunkien ja taajamien ruotsinkieliset oppilaat saivat parhaimmat tulokset. Kuullun ymmärtämisen tehtävissä lähes puolet kaupunkien ja taajamien ruotsinkielisten koulujen oppilaista ylsi hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8). Vähiten hyvän osaamistason saavuttaneita oli maaseudun (26 %) ja taajamien (28 %) suomenkielisten koulujen oppilaissa. Ero näkyy myös kuullun ymmärtämisen yleisimmässä taitotasossa, joka oli suomenkielisellä maaseudulla ja taajamissa kaksi taitotasoa heikompi (A1.3) kuin muissa suomen- ja ruotsinkielisissä kuntatyypeissä (A2.2).

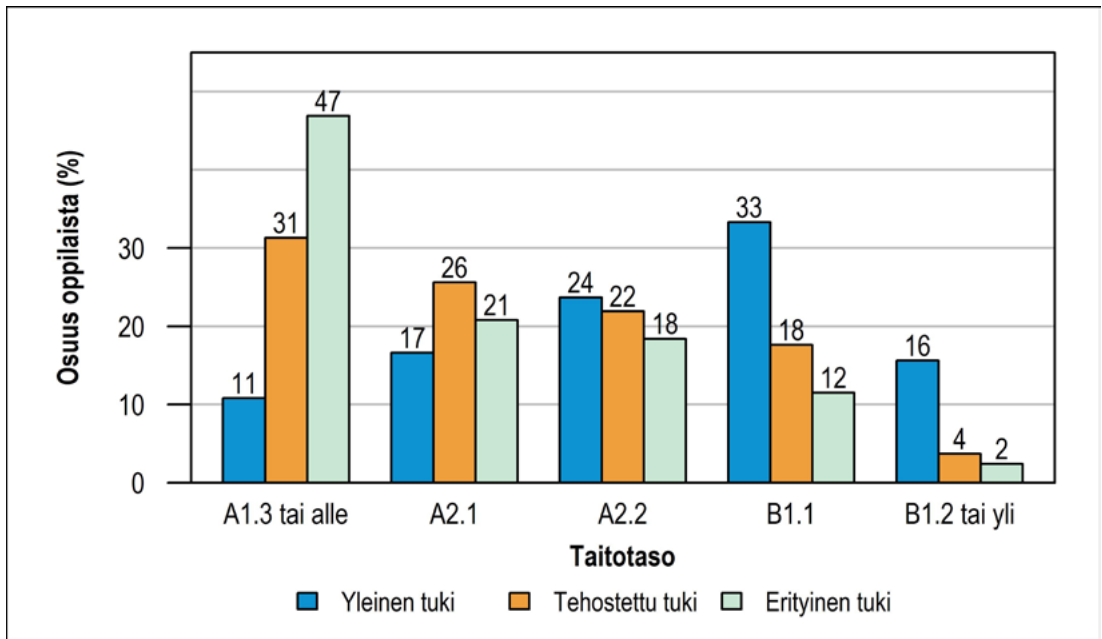


- Erityisen hyviä tulokset olivat ruotsinkielisissä kaupunkikouluissa.

Tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden kielitaito

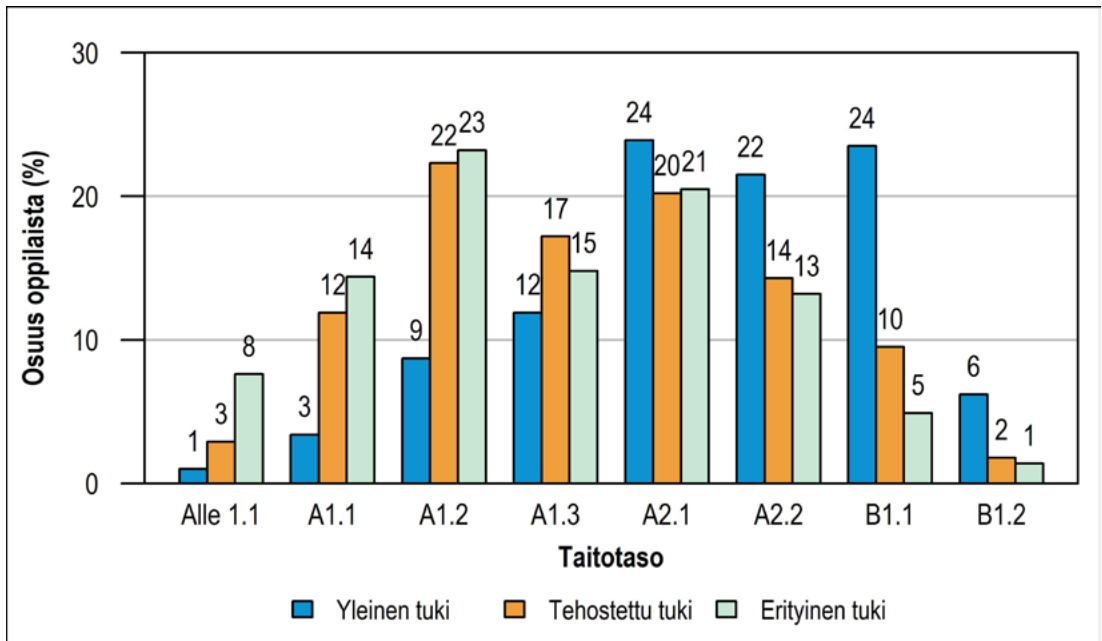
Arviointiin osallistuneissa oppilaissa oli tehostetun tuen oppilaita 379 ja erityisen tuen oppilaita 282. Tieto oppilaan tukipäätöksestä saatiin Opetushallituksen Koski-tietokannasta, eikä tuen tarvetta eritelty oppiaineittain. Koulun rehtorin tehtävänä oli päättää tukea saavien oppilaiden osallistumisesta arviointiin.

Tuloksista käy ilmi, että tukea saavien oppilaiden osaaminen oli kielitaidon kaikilla osa-alueilla merkittävästi heikompa kuin yleisen tuen oppilailla. Kuullun ymmärtämistehtävissä välttävään osaamiseen (kouluarvosana 5) jäi 47 % tehostetun tuen ja 61 % erityisen tuen oppilaista (vrt. yleisen tuen oppilaat 22 %). Vastaavat osuudet luetun ymmärtämisessä olivat 22 % (tehostettu tuki) ja 37 % (erityinen tuki). Yleisen tuen oppilailla välttävään osaamiseen jäi 7 % oppilaista. Alla olevaan kuvioon on koottu tukea saavien oppilaiden tulokset tulkintataidoissa.



KUVIO 21. Yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden tulokset tulkintataidoissa.

Tuottamistaidoissa tulokset ovat hyvin samankaltaiset. Kirjoitustehtävissä tehostetun tuen oppilaista 58 % jäi välttävään osaamiseen (A1.3), erityisen tuen oppilaista 60 % (yleisen tuen oppilaat 28 %). Puhumistehtävissä tukea saavat oppilaat menestyivät aavistuksen verran kirjoittamista paremmin: tehostetun tuen oppilaista 48 % jäi välttävään osaamiseen, erityisen tuen oppilaista 57 % (vrt. yleinen tuki 23 %). Alla olevaan kuvioon on koottu tukea saaneiden oppilaiden tulokset tuottamistaidoissa.



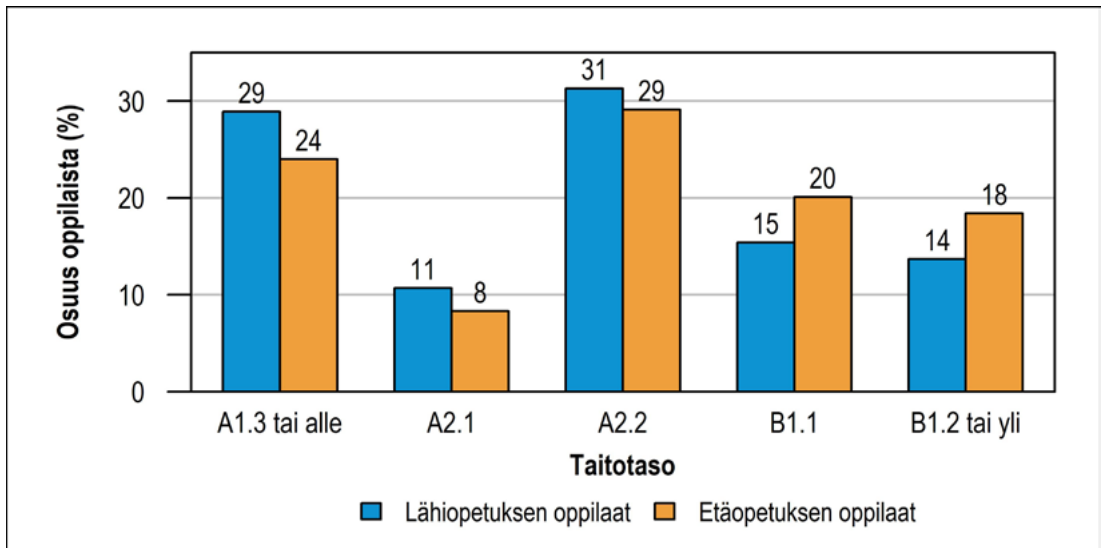
KUVIO 22. Yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden tulokset tuottamistaidoissa.

Arviointi koulussa ja etänä sekä arviointiin käytetty aika

Seuraavaksi tarkastellaan, miten arviointitehtävien tekeminen koulussa vs. etäopetuksessa näkyi tuloksissa. Maaliskuussa 2021, jolloin arvioinnin osa 2 järjestettiin, koulut olivat kunnan koronatilanteesta johtuen joko etäopetuksessa tai lähiopetuksessa. Tehtävien tekemispaiikkaa tiedusteltiin sekä oppilailta että opettajilta. Jos oppilas ei ollut vastannut kysymykseen, käytettiin hänen osaltaan opettajan antamaa vastausta. Osalta oppilaita jäi tieto arvioinnin tekemispaiikasta tämänkin jälkeen puuttumaan.

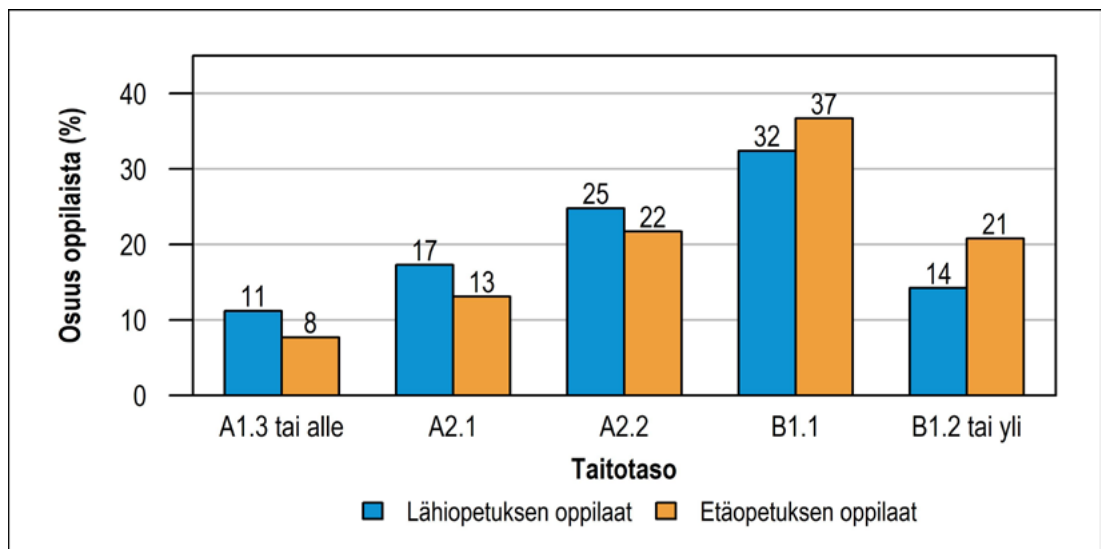
Arviointiin osallistuneista oppilaista lähes puolet, eli 2 324, teki tehtävät koulussa ja 2 416 etäopetuksessa. Tieto puuttuu 281 oppilaalta. Kuntatyypeittäin tarkasteltuna kaupunkikoulujen oppilaista oli arvioinnin aikana jonkin verran useampi etä- (36 %) kuin lähiopetuksessa (26 %). Taajamissa etäopetuksen oppilaita oli 8 %, lähiopetuksen oppilaita 7 %. Ainoastaan maaseudulla oli lähiopetuksessa olleiden oppilaiden osuus (14 %) etäopetuksessa olleiden (4 %) osuutta suurempi.

Etä- ja lähiopetuksessa olleiden oppilaiden osaamisessa oli selkeitä eroja kaikissa osataidoissa. Kuullun ymmärtämisen tehtävissä etäoppilaita ylsi hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) 38 %, koulussa tehneistä 29 %. Välttävään osaamiseen (kouluarvosana 5) jääneitä oli lähiopetuksen oppilaissa 5 % etäopetuksen oppilaita enemmän. Lähiopetuksessa olleiden oppilaiden osuus korostuu näin ollen taitotasoaasteikon alimmilla tasoilla ja etäopetuksessa olleiden oppilaiden osuus parempia taitotasoja kuullun ymmärtämisen tehtävissä saaneissa.



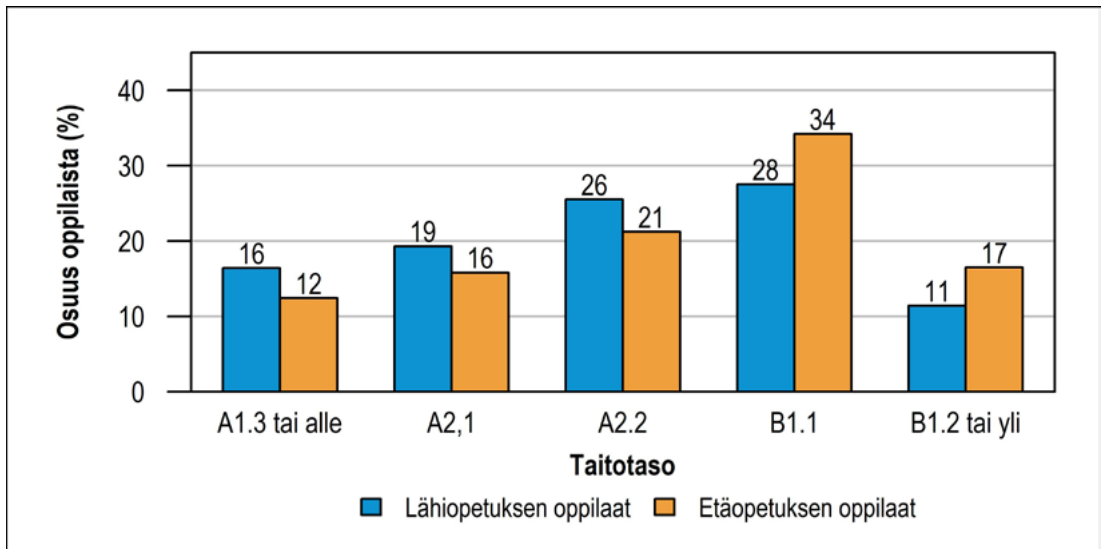
KUVIO 23. Kuullun ymmärtämisen taitotasot koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.

Luetun ymmärtämistehtävien tulokset olivat hyvin samankaltaiset. Etäopetuksessa tehtävät tehneistä oppilaista hyvään osaamiseen ylsi runsas puolet oppilaista, lähioppilaista 46 %. Koulussa tehtävät tehneitä oppilaita oli myös etäopetuksessa tehtävät tehneitä enemmän taitotasoasteikon alimmilla tasoilla.



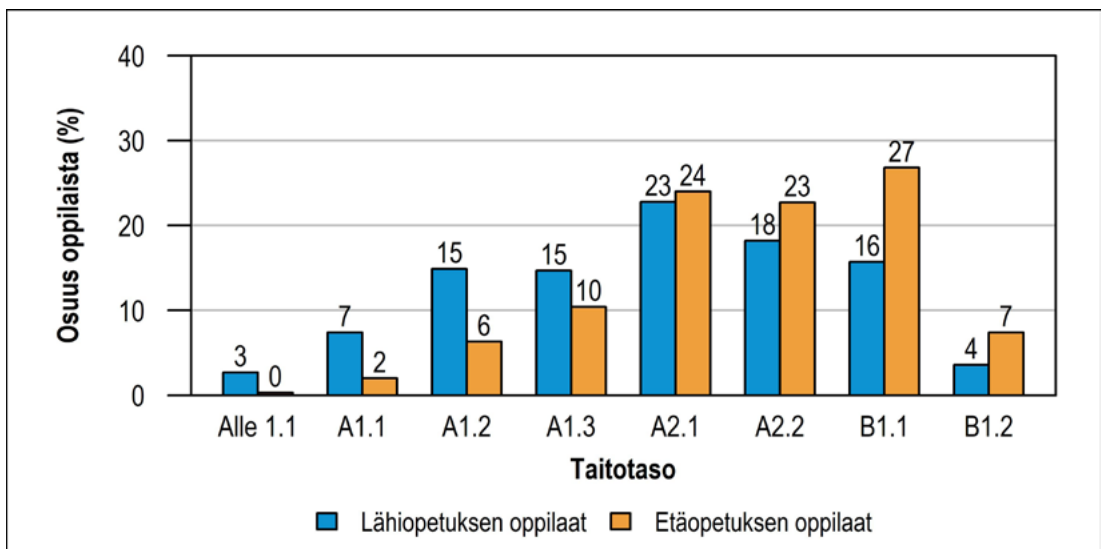
KUVIO 24. Luetun ymmärtämisen taitotasot koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.

Taito tulkita tekstejä -sisältöalueella oppilaiden taitotasojakauma etäopetuksessa ja koulussa tehtävät tehneiden oppilaiden osalta on esitetty alla olevassa kuviossa.



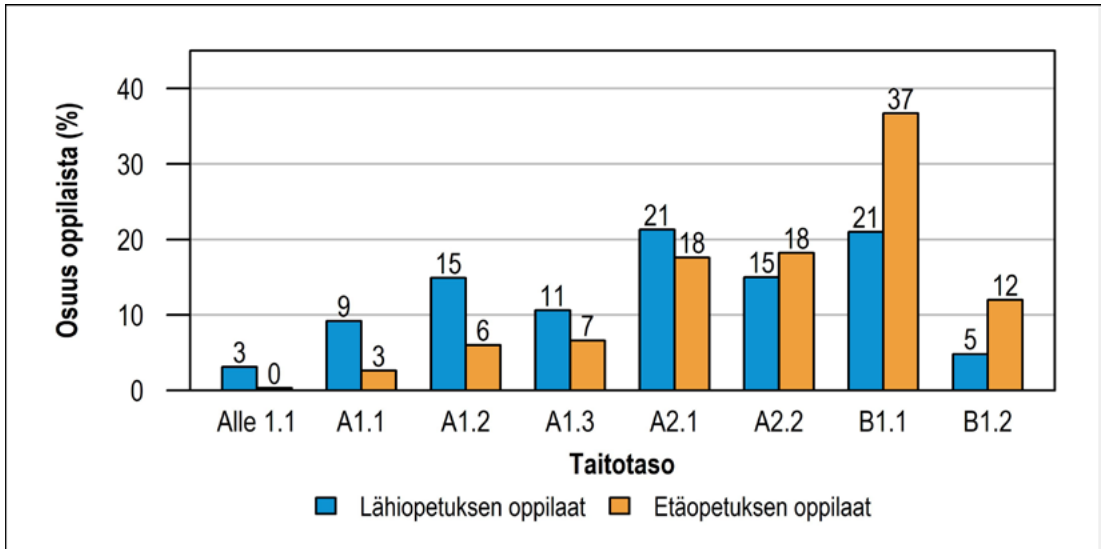
KUVIO 25. Taito tulkita tekstejä koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.

Taito tuottaa -sisältöalueella erot etä- ja lähiopetuksessa olleiden oppilaiden keskimääräisessä osaamisessa olivat hyvin samansuuntaisia kuin tulkintataidoissa. Erot oppilaiden osaamisessa näkyvät erityisesti taitotasoasteikon ääripäissä ja taitotason B1.1 (kouluarvosana 8) osuuksissa. Vähintään hyvään osaamiseen tuottamistaidoissa ylsi etäopetuksen oppilaista 34 % ja lähiopetuksen oppilaista 20 %. Välttävään osaamiseen (kouluarvosana 5) jääneissä oli lähiopetuksen oppilaita peräti 40 %, etäopetuksen oppilaita vain 18 %.



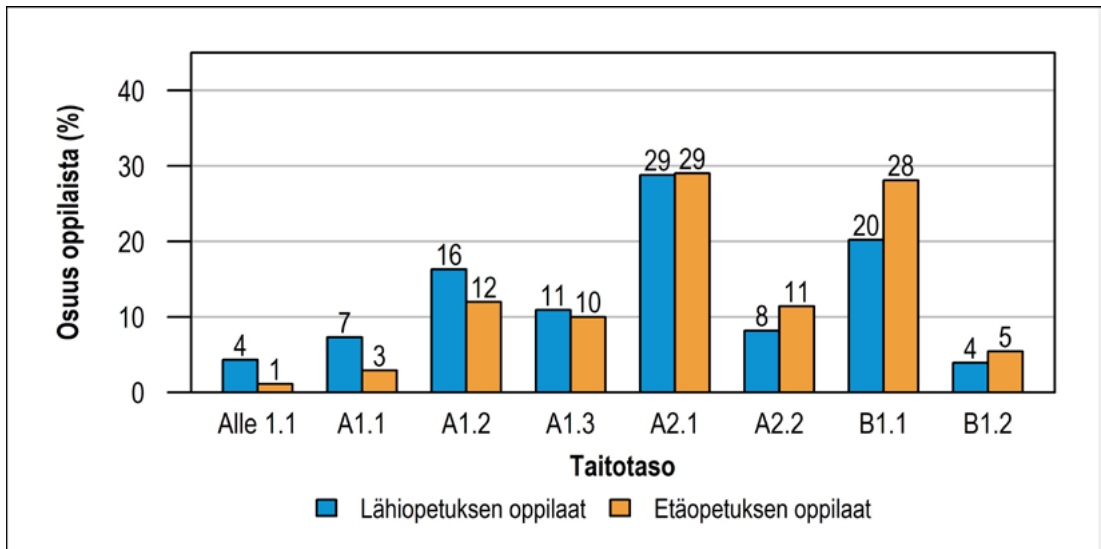
KUVIO 26. Taito tuottaa tekstejä koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.

Osataidoittain tarkasteltaessa vähintään kouluarvosanaa 8 vastaavan osaamisen puhumistehtävissä saavutti 47 % etäopetuksen oppilaista. Vastaava osuus oli lähiopetuksen oppilailla 26 %. Runsa kolmannes lähiopetuksen oppilaista jäi puhumistehtävissä välttävään osaamiseen tai jopa sen alle (kouluarvosana 5). Tulos on mielenkiintoinen ja antaa olettaa, että etäopetuksessa olleet oppilaat ovat kenties uskaltaneet rohkeammin puhua englantia ääneen, kun heillä ei ole ollut kaveria vieressä kuuntelemassa tai häiritsemässä keskittymistä.



KUVIO 27. Puhumistehtävien taitotasot koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.

Kirjoitustehtävissä erot etä- ja lähiopetuksen oppilailla välillä olivat jonkin verran pienempiä kuin puhumistehtävissä. Hyvään osaamiseen (kouluarvosana 8) ylsi lähiopetuksen oppilaista 24 %, etäopetuksen oppilaista 33 %. Etäopetuksen oppilaiden lähiopetuksen oppilaita suurempi osuus korostui erityisesti taitotasolla B1.1 (kouluarvosana 8). Kirjoitustehtävissä välttävään osaamiseen (kouluarvosana 5) jäi lähiopetuksen oppilaista 38 % ja etäopetuksen oppilaista 26 %.



KUVIO 28. Kirjoitustehtävien taitotasot koulussa ja etäopetuksessa tehtävät tehneillä oppilailla.

Yhteenvedon voidaan todeta, että arvioinnin etäopetuksessa ja koulussa tehneiden oppilaiden tuloksissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja kaikissa osataidoissa, mutta muissa kuin puhumisessa erot olivat käytännössä pieniä.



- Etäopetuksessa olleiden oppilaiden tulokset olivat lähiopetuksessa olleiden oppilaiden tuloksia paremmat kaikilla osa-alueilla.
- Oppilaiden tehtäviin käyttämä aika vaihteli sukupuolittain, oppilaan jatkokoulutus suunnitelmien, S2/SV2-taustan ja tehtävien tekemisen paikan mukaan.

Syitä etäopetuksessa olleiden oppilaiden parempiin tuloksiin voidaan vain spekuloida. Etäopetuksen oppilailla oli paremmat arvosanat englannissa, mikä myös osaltaan voi olla yhteydessä heidän parempiin tuloksiinsa. Ei pidä myöskään sulkea pois sitä mahdollisuutta, että etäopetuksen oppilaat saivat parempia tuloksia nimenomaan siksi, että olivat etäopetuksessa ja voivat keskittyä paremmin tehtävien tekemiseen. Arvioinnin tulosten perusteella ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöstä, että etäopetuksen oppilaat olisivat käyttäneet esimerkiksi vilppiä ja muita apuneuvoja parempien tulosten saamiseksi, sillä siitä ei ole näyttöä (myös Härmälä ym. 2022b).

Arvioinnin suorittamispaikan (etäopetus ja lähiopetus) lisäksi selvitettiin tehtävien tekemiseen käytetyn ajan pituus. Tehtäviin oli mahdollista käyttää enintään 90 minuuttia, jonka jälkeen järjestelmä sulkeutui automaattisesti. Oppilaat käyttivät tehtävien tekemiseen keskimäärin 69 minuuttia, joten tehtäviin varatun ajan voidaan katsoa olleen valtaosalle oppilaista riittävä. Käytetyn ajan pituudessa oli kuitenkin ryhmäkohtaisia eroja: tytöt tekivät tehtäviä keskimäärin 73 minuuttia, pojat peräti 7 minuuttia lyhyempään (66 min.). Myös tehtävien tekemisen paikka näkyi käytetyn ajan pituudessa: etäopetuksessa olleet oppilaat tekivät tehtäviä keskimäärin 72 minuuttia, lähiopetuksessa olleet 67 minuuttia. Koska etäopetuksessa olleet oppilaat olivat pääosin kaupun-

kikoulujen oppilaita, näkyi sama ero myös kuntatyypeittäin: kaupunkikoulujen oppilaat tekivät tehtäviä keskimäärin kuusi minuuttia maaseutukoulujen oppilaita pidempään (kaupunkikoulut 71 min., maaseutukoulut 65 min.). Myös oppilaan S2/SV2-tausta pidensi keskimääräistä tehtävien tekemisaikaa jonkin verran (S2/SV2-oppilaat 75 min, ei-S2/SV2-oppilaat 69 min.), samoin oppilaan jatkokoulutus suunnitelmat (lukio 73 min., ammatillinen 62 min.). Tehtäviin käytetyn ajan ja osaamisen yhteyttä tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.4, jossa kuvaillaan usean eri tekijän yhteyttä osaamiseen.

3.2 Englannin oppimista tukevat työskentelytaidot ja niihin liittyvät tekijät

Oppilaiden englannin tunneilla harjoittamalla työskentelytavoilla ei tässä, kuten ei edellisissäkään englannin arvioinneissa (Härmälä ym. 2014; Härmälä ym. 2019), todettu olevan selkeää yhteyttä oppilaiden osaamiseen. Oppituntien työskentelytavat olivat korona-aikanakin pysyneet oppilaiden mielestä varsin perinteisinä eikä nykyteknologian tuomia mahdollisuuksia juurikaan hyödynnetty esimerkiksi puhumisen harjoittelussa. Kolme tavallisinta työskentelytapaa englannin oppitunneilla olivat oppikirjan tekstin läpikäyminen, suulliset harjoitukset ja sanakokeet. Rohkaiseva havainto kuitenkin oli, että oppituntien arviointikäytänteet ovat monipuolistuneet ja oppilaat harjoittavat esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia aiempaa useammin.

Oppilaiden koulun ulkopuolinen englannin harrastaminen oli sen sijaan selkeästi yhteydessä osaamiseen. Kielen vastaanottamisen liittyvät toiminnot, kuten musiikin kuunteleminen ja somekeskusteluiden seuraaminen olivat tavallisimpia englannin kieltä hyödyntäviä aktiviteetteja yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa. Kielen aktiiviseen tuottamiseen keskittyvä kielen käyttäminen, kuten yhteydenpito pelikavereihin ja toisille pelaajille puhuminen, oli sen sijaan harvinaisempaa. Tulos on samansuuntainen aiemmin esitetyn havainnon kanssa, jossa todettiin oppilaiden jännittäneen erityisesti arvioinnin puhumistehtäviä.

Seuraavaksi kuvaillaan niitä työskentelytaitoja, joita oppilaat ilmoittivat käyttäneensä 9. luokan englannin tunneilla ja vapaa-ajallaan. Oppimista tukevilla työskentelytaidoilla tarkoitetaan muun muassa kielenopiskelutaitoja, erilaisten opiskelustrategioiden hallintaa ja kielitietoisuutta, ja ne sisältyvät opetussuunnitelman perusteiden tavoitekuvauksiin ja perusopetuksen tehtävään kannustaa jatkuvaan oppimiseen (OPH 2014, 20–23, 222).



Oppimista tukevilla työskentelytaidoilla viitataan kielenopiskelutaitoihin, joita oppilaat ilmoittivat käyttävänsä englannin tunneilla ja vapaa-ajalla.

Englannin tuntien työskentelytaitoja ja työskentelytapoja kartoitettiin oppilaskyselyssä 15 väittämän avulla. Väittämistä 5 koski itse- ja vertaisarviointia ja oman toiminnan ohjausta. Lisäksi selvitettiin median hyödyntämistä tehtävien tekemisessä (4 väittämää) ja kielitietoisuutta (2

väittämää). Loput väittämistä koskivat puhumisen harjoittamista englannin oppitunneilla, sanakokeiden ja oppikirjan tekstien käyttämistä oppitunneilla, opetuksen eriyttämistä ja sitä, kannustiko opettaja englannin käyttämiseen myös koulun ulkopuolella. Kulttuuritavoitteiden toteutumista ja kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa kartoitettiin 17 väittämällä, joissa tiedusteltiin koulun ulkopuolista englannin ja myös muiden kielten käyttöä erilaisissa suullisissa ja kirjallisissa arkipäivän tilanteissa.

Oppilaat vastasivat koulussa harjoitettuja työskentelytapoja koskeviin väittämiin viisiportaisella asteikolla *ei koskaan-vain harvoin-joskus-usein-lähes aina* ja koulun ulkopuolista harrastuneisuutta koskeviin väittämiin neliportaisella asteikolla *en koskaan-joskus-viikoittain-päivittäin*.

3.2.1 Oppimista tukevat työskentelytaidot koulussa

Oppilasvastausten jakaumat **englannin oppituntien** työskentelytapoja koskeneissa väittämissä kuvaavat englannin tuntien sisältöä aikana, jolloin puolet oppilaista oli ollut etäopetuksessa neljä viikkoa tai enemmän, vajaa neljännes ei yhtään. Etäopetus oli painottunut pääasiassa suuriin kaupunkeihin. Etäopetuksen vuoksi ei valtaosassa kouluja ollut juurikaan jouduttu muokkaamaan opetuksen sisältöjä. Runsas viidennes (23 %) opettajista kertoi kuitenkin joutuneensa muokkaamaan sisältöjä jopa paljon.

Oppilasvastausten perusteella englannin oppikirja (sähköinen tai paperinen) näyttää edelleen olevan yleisin oppimisväline: 89 % oppilaista ilmoitti oppikirjaa käytettävän oppitunneilla usein tai lähes aina. Muita kuin oppikirjatekstejä käytti vain pieni osa opettajista, samoin puhelimella, tabletilla tms. tehtäviä kotitehtäviä. Tuntien työtavat olivatkin varsin perinteisiä, sillä suullisia harjoituksia ja sanakokeita käytettiin lähes saman verran kuin vuonna 2013. Myös puheharjoitusten tallentaminen esimerkiksi puhelimella tai tabletilla oli kouluissa edelleen hyvin harvinaista, eikä se ollut lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana (Härmälä ym. 2014). Puhumistehtävistä saatujen tulosten perusteella puhumisharjoitusten erilainen tallentaminen ja oman englannin puhumisen kuunteleminen olisikin edelleen yksi tärkeä englannin opetuksen kehittämiskohde oppilaiden puhumisrohkeuden ja puhumisvalmiuden lisäämiseksi. Opetuksen eriyttämiseksi opettajat antoivat oppilaiden vastausten perusteella lisätehtäviä niille, jotka sellaisia tarvitsivat (41 % usein tai lähes aina) ja kannustivat ainakin joskus käyttämään englantia koulun ulkopuolella.



- **Oppikirja (sähköinen tai paperinen) oli korona-aikanakin tavallisin englannin tunneilla käytetty oppimisväline.**
- **Puhumisen harjoittelussa eikä kotitehtävissä hyödynnetty kännykkää tai muita nykysteknologian suoria mahdollisuuksia.**

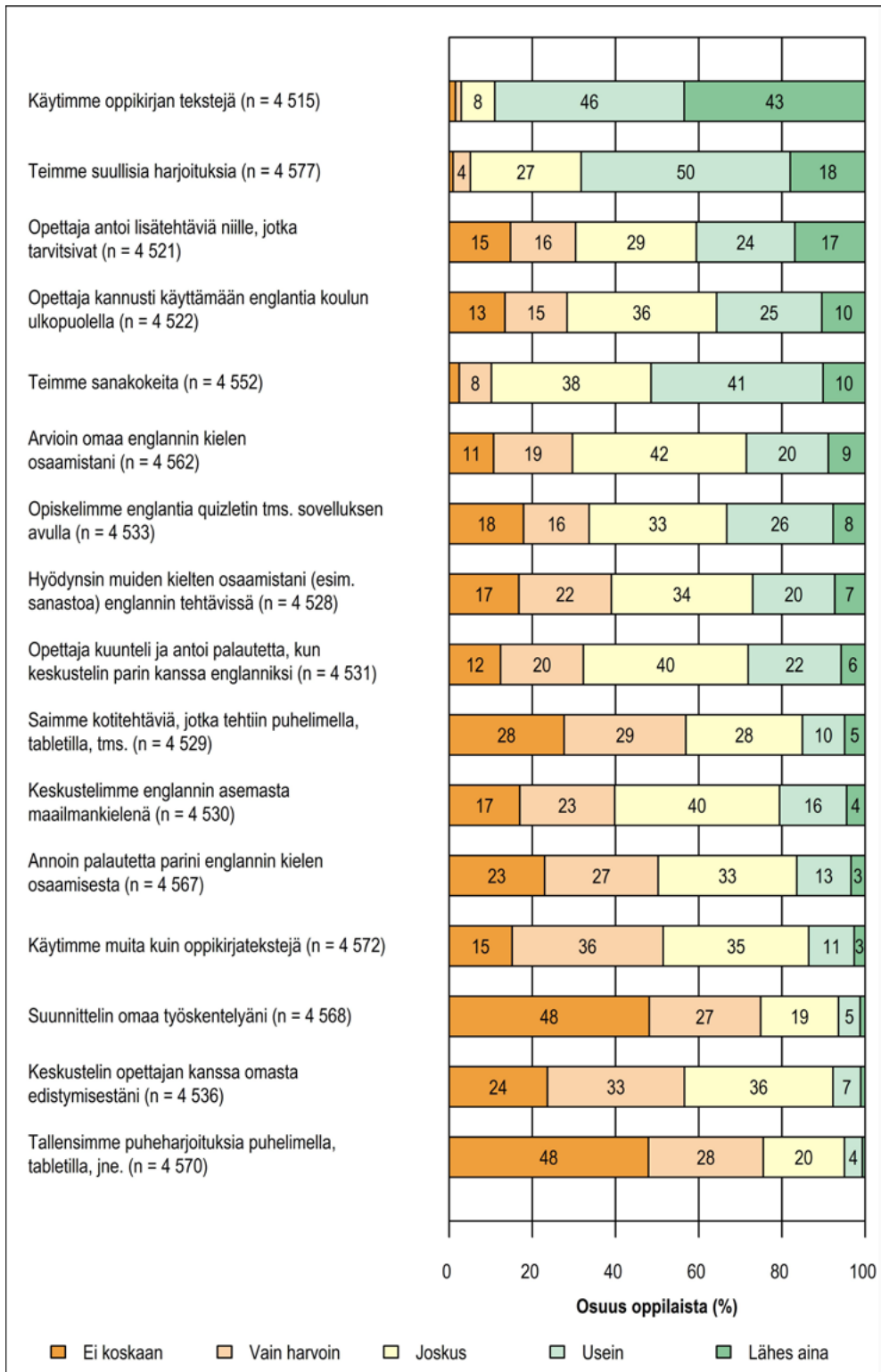
Työskentelytapoja koskeneissa väittämissä oli useita, jotka liittyivät itse- ja vertaisarviointiin, sillä niillä haluttiin selvittää, miten monipuolisia arviointimenetelmiä englannin opetuksessa käytettiin, ja mitä muutoksia niissä oli tapahtunut vuoden 2013 jälkeen.

Oppilaiden oman työskentelyn suunnittelu on tulosten mukaan edelleen todella harvinaista. Peräti 75 % oppilaista ei mieti seuraavan oppitunnin työskentelyään lainkaan tai vain harvoin. Tilanne on parantunut vain hiukan vuodesta 2013, jolloin vastaava osuus oli 88 %. Sen sijaan oman englannin osaamisen arviointi on pysynyt yläkoulun aikana lähes muuttumattomana: seitsemännen luokan alussa vuonna 2018 (Härmälä ym. 2019), 31 % oppilaista ilmoitti arvioivansa omaa osaamistaan usein tai lähes aina, ja nyt yhdeksännellä luokalla vastaava osuus oli 29 %. Vuoden 2013 yhdeksännen luokan arviointiin ero on siis selkeä ja osoittaa, että itsearviointi on kouluissa lisääntynyt kymmenen vuoden aikana merkittävästi (v. 2013 ei koskaan tai harvoin 58 %). Samoin on lisääntynyt vertaispalautteen antaminen, sillä lähes puolet oppilaista ilmoitti antavansa kaverille palautetta ainakin joskus. Vuonna 2013 vertaispalautetta ei annettu koskaan tai hyvin harvoin (82 % oppilaista). Varovainen johtopäätös arviointikäytännöistä onkin, että viimeisen kymmenen vuoden aikana käytännöt ovat jonkin verran monipuolistuneet ja myös vertais- ja itsearviointi on yläkoulussa tavallisempaa.



- **Yläkoululaiset eivät juurikaan suunnittele omaa oppimistaan.**
- **Itsearviointi ja vertaispalautteen antaminen oli lisääntynyt aiempaan verrattuna jonkin verran.**

Kuvioon 29 on koottu oppilaskyselyn eri väittämien jakaumat.



KUVIO 29. Englannin tuntien työtavat yhdeksännellä luokalla.

Englannin oppitunneilla käytetyillä työtaivoilla ei tässä, kuten ei edellisessäkään A-englannin arvioinnissa (Härmälä ym. 2014), voitu osoittaa olevan yhteyttä osaamiseen. Tulos on täysin ymmärrettävä, sillä oppiminen on niin monen eri tekijän yhteisvaikutusta, että yhtä parasta menetelmää ei varmaankaan ole olemassa. Voidaan kuitenkin pohtia, missä määrin etäopetus lisäsi oppikirjasta tehtävien harjoitusten ja muiden perinteisten työskentelytapojen käyttöä, vaikka se olisi mahdollistanut myös uusien teknologioiden monipuolisemman hyödyntämisen.

3.2.2 Oppimista tukevat työskentelytaidot koulun ulkopuolella

Koulun ulkopuolinen englannin kielen harrastaminen on todettu niin vuoden 2013 kuin vuoden 2018 arvioinnissa olevan yhteydessä oppilaiden englannin kielen osaamiseen. Englannin kielen harrastaminen koulun ulkopuolella voi olla joko oppijan itsensä tai opettajan aloitteesta lähtenyttä. Koululuokkien muututtua yhä heterogeenisimmiksi, on englannin kielen harrastamisessa koulun ulkopuolella todettu kuitenkin olevan oppilaan sukupuolen ja iän mukaisia eroja (Sundqvist ym. 2016.).

Tässä arvioinnissa oppilaskyselyssä oli yhteensä 15 väittämää, joilla selvitettiin oppilaiden eri medioiden käyttöä, pelaamista ja someviestintää. Pelaamiseen liittyvillä väittämillä haluttiin selvittää, miten oppilas käyttää englantia tietokonepelejä pelatessaan. Aiemmin on nimittäin havaittu (Sundqvist ym. 2016; De Wilde ym. 2017), että erityisesti sellaiset online-pelit, joissa on useampi pelaaja ovat hyödyllisiä vieraan kielen oppimisessa, samoin kohdekielisten elokuvien ja videoklippien katseleminen.

Oppilaskyselyn vapaa-ajan englannin kielen käyttöä koskeneista väittämistä muodostettiin kaksi ulottuvuutta: tuottamiseen ja ymmärtämiseen keskittyvä englannin kielen käyttäminen. Kielen tuottamiseen liittyivät väittämät (6 väittämää), joissa oppilas joko puhui tai kirjoitti englantia tai osallistui aktiivisesti netin fanitusryhmiin tai muihin nettikeskusteluihin. Englannin kielen vastaanottamiseen liittyivät väittämät (9 väittämää) keskittyivät englannin kielen kuuntelemiseen ja lukemiseen kuten esimerkiksi musiikin kuuntelu, videoiden katseleminen ja yksin pelaaminen.

Vastausten perusteella englanninkielisen musiikin kuunteleminen, somekeskusteluiden seuraaminen ja videoiden katseleminen olivat kolme oppilaiden vapaa-ajallaan eniten harjoittamaa aktiviteettia. Yli puolet oppilaista harrasti niitä päivittäin. Sen sijaan yhteydenpito toisiin pelaajiin, toisille pelaajille puhuminen ja kavereiden kanssa englantia puhuminen oli harvinaisempaa. Valtaosa oppilaista (71 %) ilmoitti puhuvansa englantia kaverin kanssa vain joskus tai ei koskaan.

Tyttöjen ja poikien välillä oli eroja pelaamista koskevien väittämien jakaumissa. Pojat pelasivat tyttöjä enemmän, ja keskimääräinen ero kaikissa kolmessa pelaamista koskevassa väittämässä oli 1,2 yksikköä poikien eduksi. Tyttöillä keskiarvot vaihtelivat välillä 1,7–2,1 ja pojilla 2,8–3,3.

Tulokset ovat näin ollen ainakin osin linjassa laajan suomalaisnuorten vapaa-aikaa kartoittaneen tutkimuksen kanssa (Salasuo ym. 2021), jossa havaittiin, että 15–29-vuotiaat nuoret käyttävät

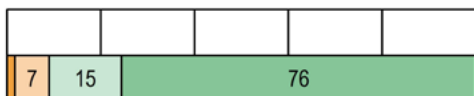
mediaa vapaa-ajalla etupäässä yhteydenpitoon kaverien kanssa, tiedonhakuun, ajankohtaisasioiden seuraamiseen, sekä kasvavassa määrin myös viihteeseen ja ajankuluksi.



- **Pojat pelaavat tietokonepelejä tyttöjä enemmän.**
- **Englanninkielisiä äänikirjoja ja podcasteja ei juurikaan kuunnella vapaa-ajalla.**

Oppilaiden englannin kielen harrastamista vapaa-ajalla kartoittaneiden väittämien vastauksista huomattiin kuitenkin, että oppilaiden vapaa-ajassa olisi myös sellaisia kielenkäyttömahdollisuuksia, joita ei juurikaan hyödynnetä. Näitä ovat esimerkiksi englanninkielisten äänikirjojen ja podcastien kuunteleminen, englanninkielisten sarjakuvien lukeminen ja englanninkielisiin faniryhmiin aktiivisesti osallistuminen. Vain murto-osa oppilaista harrasti näitä toimintoja vähintään viikoittain. Eri väittämien jakaumat on koottu alla olevaan kuvioon.

Kuuntelen englanninkielistä musiikkia (n = 4 629)



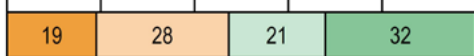
Seuraan englanninkielisiä keskusteluja somessa (n = 4 616)



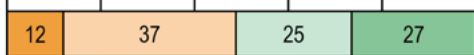
Katson englanninkielisiä videoita, joissa ei ole tekstitystä (n = 4 619)



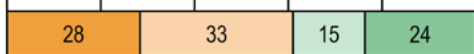
Pelaan englanninkielisiä tietokone- ja/tai konsolipelejä yksin (n = 4 624)



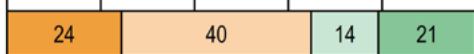
Katson videoita, joissa on tekstitys englanniksi (n = 4 626)



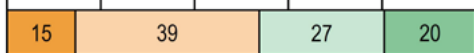
Kirjoitan peleissä englanniksi toisille pelaajille (n = 4 563)



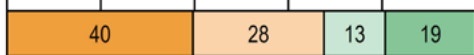
Osallistun englanninkielisiin keskusteluihin somessa (n = 4 625)



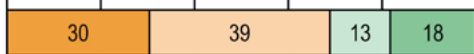
Luen englanninkielisiä nettitekstejä, esim. blogit, arvostelut (n = 4 625)



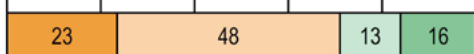
Puhun peleissä englanniksi toisille pelaajille (n = 4 625)



Kirjoitan viestejä englanniksi, esim. WhatsApp (n = 4 631)



Puhun englantia kavereiden kanssa (n = 4 628)



Osallistun erilaisiin faniryhmiin netissä (jäsenet eri maista) (n = 4 627)



Kuuntelen englanninkielisiä podcasteja jne. (n = 4 630)



Luen englanninkielisiä sarjakuvia (n = 4 605)



Kuuntelen englanninkielisiä äänikirjoja (n = 4 620)



0 20 40 60 80 100

Osuus oppilaista (%)

Ei koskaan Joskus Viikoittain Päivittäin

KUVIO 30. Englannin kielen harrastaminen vapaa-ajalla.

Englannin kielen käyttämisestä vapaa-ajalla havaittiin, että kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö olivat yhteydessä toisiinsa (korrelaatio 0,58). Tämä tarkoitti sitä, että mitä enemmän oppilaat harjoittivat englannin kielen ymmärtämiseen keskittyviä toimintoja, sitä enemmän he myös keskimäärin harjoittivat tuottamiseen keskittyviä toimintoja.

3.3 Oppilaiden käsitykset

Oppilaiden käsitykset englannin hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja englannista pitämisestä ovat keskimäärin myönteiset. Oppilaat kokevat englannin todella hyödylliseksi oppiaineeksi nyt ja myös oman tulevaisuutensa kannalta. Oppilaat myös uskovat omaan englannin osaamiseensa: pojat hieman tyttöjä enemmän ja lukioon aikovat ammatilliseen koulutukseen aikovia hieman enemmän. Edellisestä englannin arvioinnista vuonna 2013 oppilaiden käsitykset ovat tulleet vielä jonkin verran myönteisemmiksi.

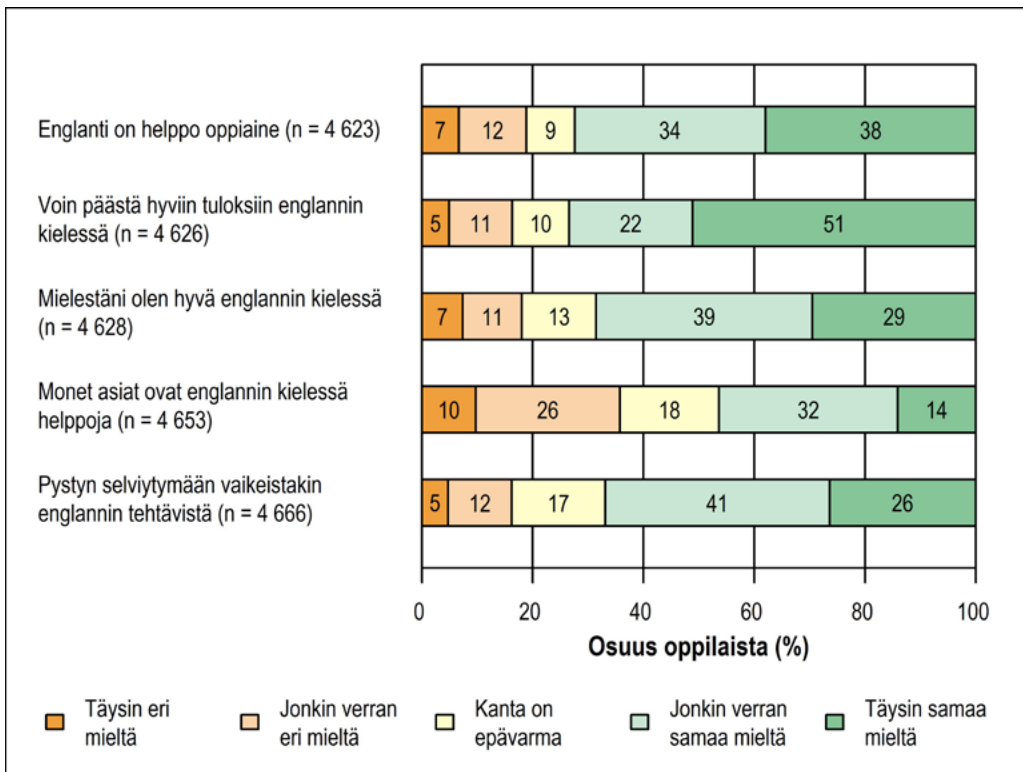
Oppilaiden käsitysten kartoittaminen osana oppimistulosten arviointia liittyy opetussuunnitelman perusteissa sekä yleisiin kasvatustavoitteisiin että kielenopiskelun opiskelustrategisiin ja kulttuuritaidollisiin tavoitteisiin. Perusopetuksessa tulee sen arvopohjan mukaisesti edistää suvaitsevaisuutta, kulttuurista moninaisuutta ja kielitietoisuutta sekä ymmärtää kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (OPH 2014, 16 ja 28). Näihin voidaan katsoa kuuluviksi englannin kielen arvostus, jota selvitettiin sekä kielen hyödyllisyyttä että kielestä pitämistä koskevilla 10 väittämällä. Opetussuunnitelman yleisissä kasvatustavoitteissa mainitaan myös elinikäinen oppiminen ja tavoitteellinen itsensä kehittäminen, joiden aineksia ovat omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen (OPH 2014, 19). Kyselyssä oppilaan käsitystä itsestään oppijana selvitettiin 5 väittämällä. Oppilas vastaa näihin Karvin kaikissa oppimistulosten arvioinneissa käytettyihin väittämiin valitsemalla omaa käsitystään parhaiten vastaavan vaihtoehdon 5-portaisella asteikolla, jonka ääripäät ovat *täysin eri mieltä* – *täysin samaa mieltä*. Asteikon arvo 3 kuvaa neutraalia käsitystä.

3.3.1 Käsitys omasta osaamisesta

Oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan olivat keskimäärin myönteiset (ka 3,6). Pojat uskoivat omaan osaamiseensa aavistuksen verran enemmän (3,8) kuin tytöt (3,6) ja lukioon aikovat jonkin verran enemmän (ka 3,8) kuin ammatilliseen oppilaitokseen aikovat (ka 3,4). Käsitystä omasta osaamisesta vahvistaa varmasti myös oppilaiden englannista saamat arvosanat, jotka lukioon aikovilla olivat numeron korkeammat kuin ammatilliseen koulutukseen aikovilla (ks. myös Härmälä ym. 2017).

Yli puolet oppilaista koki, että heidän oli mahdollista päästä englannissa hyvin tuloksiin ja valtaosa oli sitä mieltä, että englanti on helppo oppiaine. Oppilaiden usko omaan osaamiseensa

oli vahva ja noin kuusi oppilasta kymmenestä uskoi myös pystyvänsä selviytymään vaikeistakin englannin tehtävistä. Oppilaiden vastaukset omaa osaamista koskeviin väittämiin on koottu alla olevaan kuvioon.



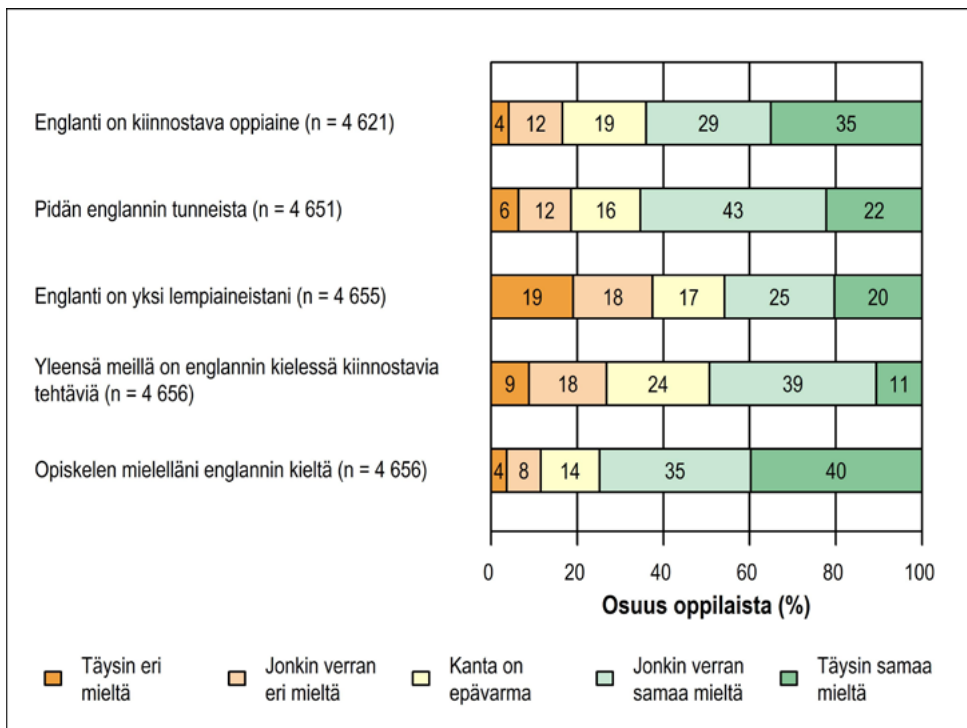
KUVIO 31. Käsitukset omasta osaamisesta.

3.3.2 Englannista pitäminen

Myös oppilaiden englannista pitämistä kartoitettiin viidellä väittämällä (kuvio 32). Keskimäärin oppilaiden käsitykset englannista oppiaineena olivat myönteiset (ka 3,5). Valtaosa oppilaista piti englannin tunteista ja heidän mielestään englanti on kiinnostava oppiaine. Vaikka suuri osa oppilaista opiskelee englantia mielellään, noin viidennes oppilaista oli asiaa selvittäneestä väittämästä täysin eri mieltä. Englannin oppituntien tehtävät eivät joka toisen oppilaan mielestä ole kiinnostavia, joten olisi syytä miettiä, missä määrin oppituntien tehtävissä ja opiskelumateriaaleissa voitaisiin huomioida myös oppilaiden omia toiveita: vaikka englanti koetaan tärkeäksi ja hyödylliseksi oppiaineeksi, englannin oppitunneista ei pidetä varauksetta (ks. myös Härmälä ym. 2019; Kangasvieri 2021).

S2/SV2-oppilaat pitivät englannin oppitunneista jonkin verran enemmän (ka 3,9) kuin ei-S2/SV2-oppilaat (ka 3,5). Myös lukioon aikovat pitivät englannista keskimäärin hiukan enemmän

(ka 3,7) kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat (ka 3,3). Sen sijaan tyttöjen ja poikien ja suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden välillä ei ollut eroja englannin pitämisen suhteen.



KUVIO 32. Englannista pitäminen.

3.3.3 Englannin hyödyllisyys

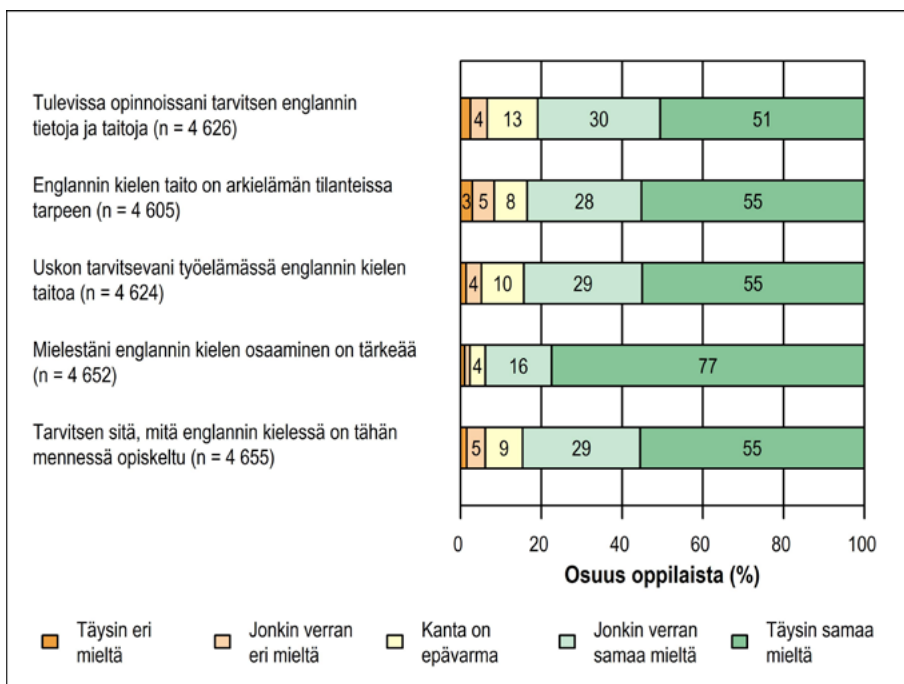
Kaikkein myönteisimmät käsitykset oppilailla oli englannin hyödyllisyydestä (ka 4,4). Huoltajien koulutustausta oli yhteydessä englannin koettuun hyödyllisyyteen: yliopistotaustaisten huoltajien lapsilla oli keskimäärin erittäin myönteinen käsitys englannin hyödyllisyydestä (ka 4,5), perus- tai toisen asteen tutkinnon suorittaneiden huoltajien lapsilla lähes yhtä myönteinen (ka 4,2). Tulos on saman suuntainen Kosusen (2016) tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin muun muassa, että varsinkin Etelä-Suomen metropolialueilla kielitaidosta (myös muiden kielten kuin englannin taidosta) on tullut eräänlainen statussymboli. Varsinkin korkeasti koulutetuissa perheissä lasten halutaan hankkivan hyvä ja monipuolinen kielitaito, mikä puolestaan vaikuttaa lasten kouluvalintoihin (ks. myös Kangasvieri 2021).

Lukioon aikovat oppilaat pitivät englantia aavistuksen verran hyödyllisempänä (ka 4,5) kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat (ka 4,0). Pieniä eroja englannin hyödylliseksi kokemisessa havaittiin myös arvioinnin etäopetuksessa ja lähiopetuksessa tehneiden oppilaiden välillä (etä-

opetus ka 4,5; lähiopetus ka 4,2) sekä kaupunkikoulujen ja maaseutukoulujen oppilaiden välillä (kaupunki ka 4,4; maaseutu 4,2).

- Englanti koetaan edelleen varsin hyödylliseksi oppiaineeksi. Englannin hyöty korostuu erityisesti lukioon aikovilla oppilailla.
- Myös oppilaiden käsitykset omasta osaamisesta ja englannin pitämisestä ovat myönteiset.

Yksittäisistä väittämistä havaitaan, että englannin osaaminen koetaan nykypäivänä erittäin tärkeäksi, ja englannin taitoa tarvitaan niin työelämässä, opinnoissa kuin arkipäivän tilanteissa (kuvio 33). Tässä onkin edelleen yksi englannin opetuksen kehittämiskohteista: oppilaiden motivaatio oppia englantia on korkea, mutta oppilaiden itsensä kokemat kielenkäyttötarpeet ja koulussa opetettu englanti eivät ehkä täysin kohtaa (ks. myös Härmälä ym. 2019).

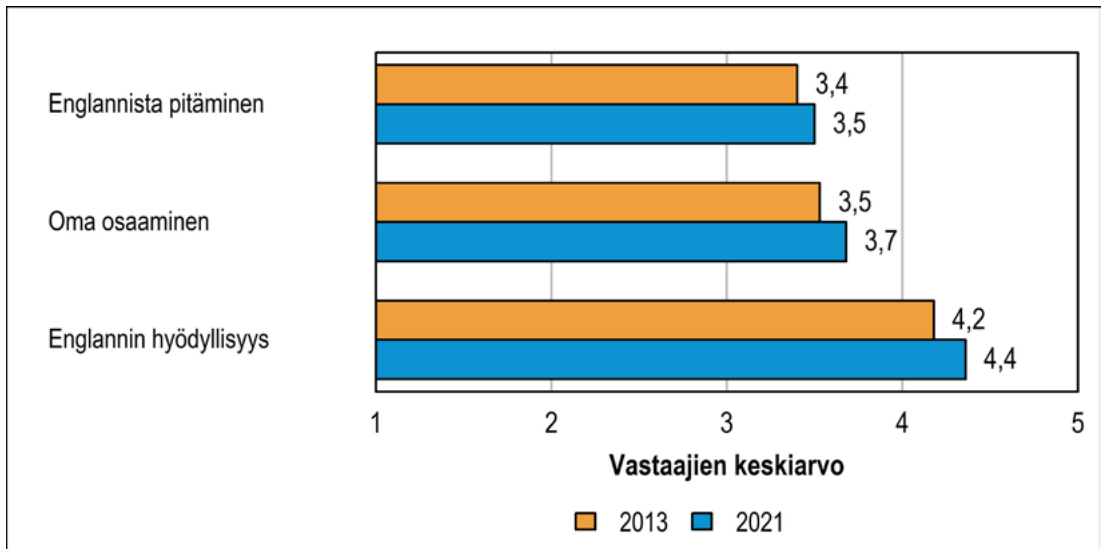


KUVIO 33. Englannin hyödyllisyys.

Englannista pitämällä oli yhteys kotitehtäviin käytetyn ajan pituuteen (0,19) ja englannin koettuun hyödyllisyyteen (0,14).

3.3.4 Oppilaiden keskimääräiset käsitykset

Oppilaiden keskimääräiset käsitykset englannin kielen hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja englannista pitäminen on esitetty kuviossa 34. Kuviossa on myös vastaavat keskiarvot 9. luokan A-englannin arvioinnista vuodelta 2013 (Härmälä ym. 2014).



KUVIO 34. Englannin hyödyllisyys, englannista pitäminen ja oma osaaminen vuosina 2021 ja 2013.

Kuviosta huomataan, että oppilaiden keskimääräiset käsitykset ovat tulleet yhä myönteisimmiksi viimeisten 10 vuoden aikana. Englanti koetaan hieman hyödyllisemmäksi ja omaan osaamiseen uskotaan vankemmin kuin aiemmin. Englannin tunteista pitäminen on muuttunut muita ulottuvuuksia aavistuksen verran vähemmän, mutta nyt myös se on keskimäärin myönteinen.

3.4 Oppilaiden käsitysten, vapaa-ajan kielenkäytön ja arviointiin käytetyn ajan yhteyksiä osaamiseen

Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden osaamiseen yhteydessä olleita tekijöitä, kuten käsityksiä, englannin käyttämistä vapaa-ajalla ja arviointiin käytettyä aikaa, erilaisten selitysmallien avulla. Yhteyksiä kuvaillaan erikseen tulkinta- ja tuottamistaidoissa.

Yksittäisistä tekijöistä oppilaiden englannin kielen **tulkintataitoja** selittivät eniten käsitys omasta osaamisesta (36 %), arviointiin käytetyn ajan pituus (23 %) ja englannin ymmärtämiseen keskittyvä kielen käyttäminen vapaa-ajalla (20 %).

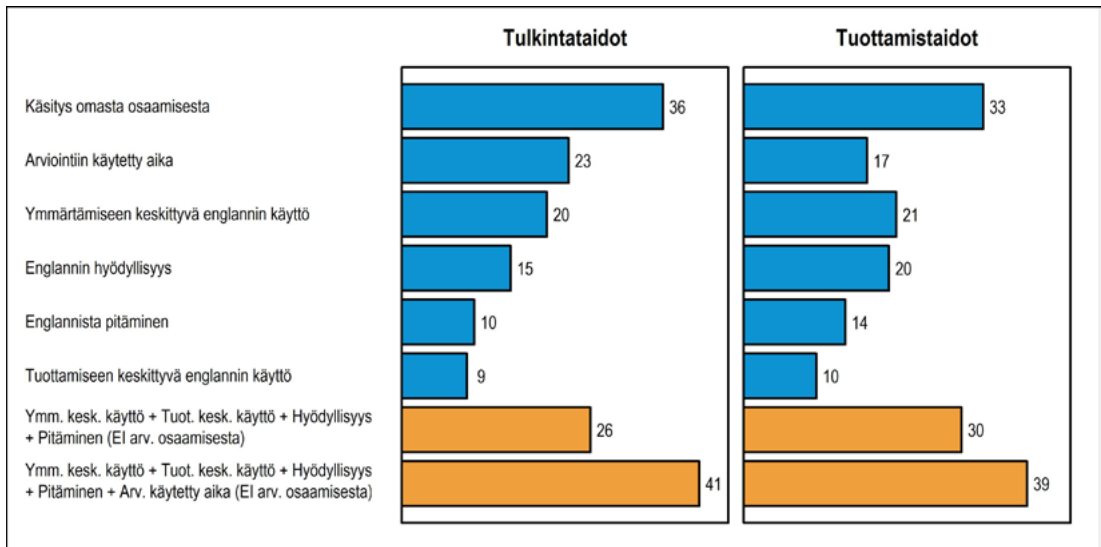
Oppilaiden tehtäviin käyttämän ajan pituus ei ollut lineaarisesti yhteydessä osaamiseen, mikä tarkoittaa, että sama määrä lisäaikaa ei aina merkinnyt samansuuruista kasvua osaamisessa. Esimerkiksi ajan lisääminen 10 minuutista 15 minuuttiin toi suuremman parannuksen tuloksiin kuin ajan lisäys 70 minuutista 75 minuuttiin. Tehtäviin pisimmän ajan käyttäneillä tulokset olivat myös parhaimmat.

Mikäli osaamiseen yhteydessä olevista pois tekijöistä muodostetaan malli, jossa on mukana englannista pitäminen, englannin hyödyllisyys ja englannin tuottamiseen ja ymmärtämiseen keskittyvä kielen käyttäminen, selittävät ne oppilaiden tulkintataidoista runsaan neljänneksen (26 %). Erilaisista malleista kaikkein parhaiten oppilaiden tulkintataitoja selitti malli, jossa edellisen mallin selittäjiin lisättiin vielä arviointiin käytetty aika. Tällöin oppilaiden tulkintataitojen vaihtelusta saatiin selitettyä 41 %.

Pisteillä tarkasteltuna ero vähiten ja eniten englannista oppiaineena pitävän neljänneksen välillä oli 46 pistettä. Vastaava ero oman osaamisen suhteen oli 47 pistettä ja englannin koetun hyödyn kohdalla 34 pistettä. Arviointitehtäviin eniten ja vähiten aikaa käyttäneiden neljänneksen välinen ero oli 43 pistettä, mikä sekin on merkittävä. Englannin tuottamiseen keskittyvässä kielenkäytössä piste-ero alimman ja ylimmän oppilasnäljänneksen välillä oli 39 pistettä.

Tuottamistaitojen osalta oppilaiden tulokseen oli vahvimmin yhteydessä käsitys omasta osaamisesta (selitysosuus 33 %), seuraavaksi englannin kielen ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö (21 %) ja englannin hyödyllisyys (20 %). Jos selitysmalliin otetaan kaikki muut tekijät käsitystä omasta osaamisesta ja tehtäviin käytettyä aikaa lukuun ottamatta, selittivät ne tuottamistaidoista 30 %. Jos näihin lisätään arviointitehtäviin käytetty aika, nousee selitysosuus 39 %:iin.

Tuottamistaidoissa englannista vähiten ja eniten pitävän neljänneksen välinen ero oli 51 pistettä. Oman osaamisen suhteen vastaava ero oli 52 pistettä ja englannin koetun hyödyn suhteen 37 pistettä. Arviointitehtäviin eniten ja vähiten aikaa käyttäneiden neljänneksen välinen ero oli 44 pistettä, mikä sekin on merkittävä. Englannin tuottamiseen keskittyvässä kielenkäytössä ero alimman ja ylimmän neljänneksen välinen osaamisero oli 44 pistettä.



KUVA 2. Tulkinta- ja tuottamistaitojen vaihtelua selittävät tekijät.

Ruotsinkielisten koulujen oppilaat onnistuivat tulkitsemis- ja tuottamistehtävissä jonkin verran suomenkielisten koulujen oppilaita paremmin. Toisaalta ruotsinkielisten koulujen oppilaat vastasivat käyttävänsä englannin kieltä vapaa-ajallaan enemmän kuin suomenkielisten koulujen oppilaat. Arviointiin käytetyssä ajassa näiden oppilasryhmien välillä ei ollut eroa. Kun englannin kielen käyttö vapaa-ajalla huomioitiin, selittyi suomen- ja ruotsinkielisten koulujen erosta tulkintatehtävissä noin puolet ja tuottamistehtävissä noin neljännes.

Ammatillisiin opintoihin aikovat yhdeksäsluokkalaiset suoriutuivat osaamistehtävistä selvästi heikommin kuin **lukioon aikovat**. Ero lukiolaisten hyväksi oli suuri sekä tulkitsemis- että tuottamistehtävissä. Ammattikouluun aikovat pitivät englannin kielestä oppiaineena vähemmän kuin lukioon aikovat. He myös kokivat sen vähemmän hyödylliseksi ja käyttivät englannin kieltä vähemmän vapaa-ajallaan. Kun nämä erot huomioidaan, lukiolaisten ja ammattikoululaisten arvioinnissa esiin tulleesta osaamiserosta selittyy hieman yli neljännes. Lisäksi on mahdollista, etteivät ammatilliseen koulutukseen suuntaavat yrittäneet arvioinnissa parastaan, sillä he käyttivät arviointiin keskimäärin 10 minuuttia vähemmän kuin lukioon aikovat. Tämä selittää tulosten erosta tulkintatehtävissä noin kolmanneksen ja tuottamistehtävissä noin viidenneksen. Voi siis olla, että ero lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntaavien englannin kielen taidoissa ei ole todellisuudessa niin suuri kuin tämän arvioinnin tulokset antavat ymmärtää.

Raportin edellisissä luvuissa kuvataan **huoltajien koulutustaustan** yhteyttä osaamiseen ja todetaan, että korkeakoulutettujen huoltajien lapset onnistuivat arvioinnissa jonkin verran paremmin kuin korkeintaan perus- tai toisen asteen koulutuksen saaneiden huoltajien lapset. Tähän tulokseen on tosin syytä suhtautua lähinnä suuntaa antavana, sillä oppilailta saatu tieto huoltajien koulutuksesta oli varsin puutteellista. Osoitetun osaamisen lisäksi huoltajien koulutus oli yhteydessä siihen, millaisina oppilaat pitivät englantia oppiaineena ja kuinka paljon he käyttivät englantia vapaa-ajallaan. Korkeammin koulutettujen vanhempien lapset pitivät englantia hyödyllisempänä

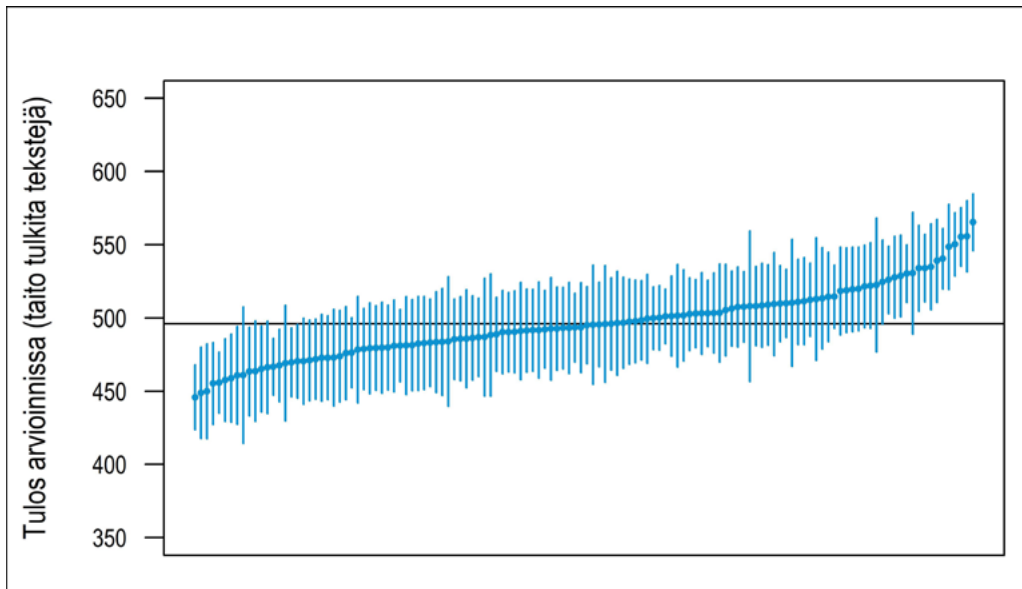
ja kiinnostavampana oppiaineena. He myös käyttivät englannin kieltä enemmän vapaa-ajallaan kuin vähemmän koulutettujen vanhempien lapset. Kun nämä erot huomioidaan, vanhempien koulutukseen liittyvistä eroista arviointituloksissa selittyy yli 40 %. Arviointiin käytetyssä ajassa ryhmien välillä ei ollut suuria eroja.

Kaupunkikoulujen oppilaat suoriutuivat osaamistehtävistä jonkin verran paremmin kuin taajama- ja maaseutukoulujen oppilaat. Kaupunkikoulujen oppilaat myös pitivät englantia mielenkiintoisempänä ja hyödyllisempänä oppiaineena ja ilmoittivat käyttävänsä englantia vapaa-ajallaan enemmän kuin taajamissa tai maaseudulla asuvat ikätoverinsa. Kun nämä erot huomioidaan, kaupunkikoulujen ja taajamakoulujen oppilaiden erosta selittyy tulkintatehtävissä noin 80 % ja tuottamistehtävissä noin 47 %. Kaupunki- ja maaseutuoppilaiden välisen eron suhteen vastaavat osuudet ovat 76 % ja 42 %. Kaupunkikoulujen oppilaat myös käyttivät arviointitehtävien tekemiseen keskimäärin 4–5 minuuttia enemmän kuin taajama- tai maaseutukoulujen oppilaat. Kun arviointiin käytetty aika lisätään malliin, kuntatyyppin mukaiset erot katoavat tulkintatehtävissä kokonaan. Tuottamistehtävissä kaupunkikoulujen ero suhteessa taajamakouluihin supistuu 66 %:lla ja ero maaseutukouluihin nähden pienenee 54 %:iin.

3.5 Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja

Englannin kielen arviointiin osallistui 130 koulua, joista jokaisesta osallistui keskimäärin 39 oppilasta.

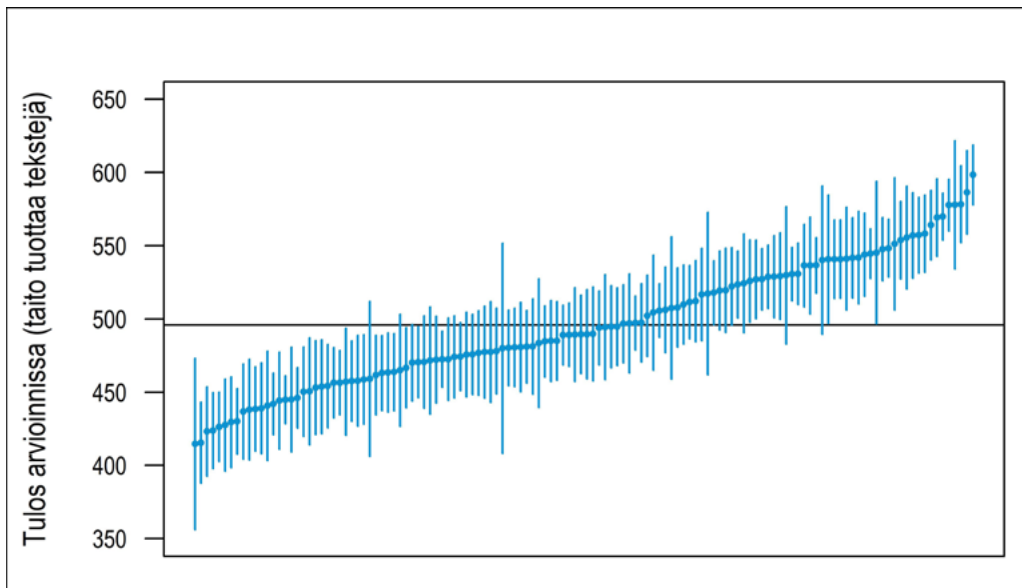
Alla olevissa kuvioissa on esitetty koulujen keskiarvojen poikkeamat kaikkien koulujen keskiarvoista sekä keskiarvon 95 prosentin luottamusväli taito tulkita ja taito tuottaa tekstejä -sisältö-alueilla. Kuvion vaaka-akselin suuntainen nollaviiva kuvaa keskiarvosuoritumista koulutasolla ja poikkeamat siitä alas- ja ylöspäin keskimääräistä heikompaa tai parempaa osaamista koulutasolla.



KUVIO 35. Taito tulkita tekstejä: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.

Kuviosta voidaan päätellä, että taito tulkita tekstejä -sisältöalueella noin 10 % kouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin (luottamusväli on kokonaan keskiarvon luottamusvälin alarajan alapuolella). Vastaavasti noin 11 % kouluista oli sellaisia, jotka ylittivät tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon. Pienissä kouluissa yhdenkin oppilaan tuloksella oli suuri painoarvo, joten ääriarvoihin on suhtauduttava erityisen varauksellisesti.

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella noin 26 % kouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin (luottamusväli on kokonaan keskiarvon luottamusvälin alarajan alapuolella). Vastaavasti 26 % oli sellaisia, joiden keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon yläpuolella.



KUVIO 36. Taito tuottaa tekstejä: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.

Koulujen väliset erot ovat olleet Suomessa pitkään OECD-maiden pienimpiä (mm. PISA 2018). Koulujen välinen vaihtelu oppimistuloksissa näyttää kuitenkin kasvavan erityisesti suurissa kaupungeissa (Metsämuuronen ym. 2021; Bernelius 2015). Koulujen välinen vaihtelu (sisäkorrelaatio) ilmaistaan usein prosenttiosuutena oppimistulosten kokonaisvaihtelusta, ja se kertoo, kuinka suuri osuus oppilaiden saavutusten vaihtelusta voidaan katsoa johtuvan koulujen välisistä eroista. Alla olevassa taulukossa on koottuna A-englannin oppimistulosten arvioinnin sisäkorrelaatiot vuonna 2021.

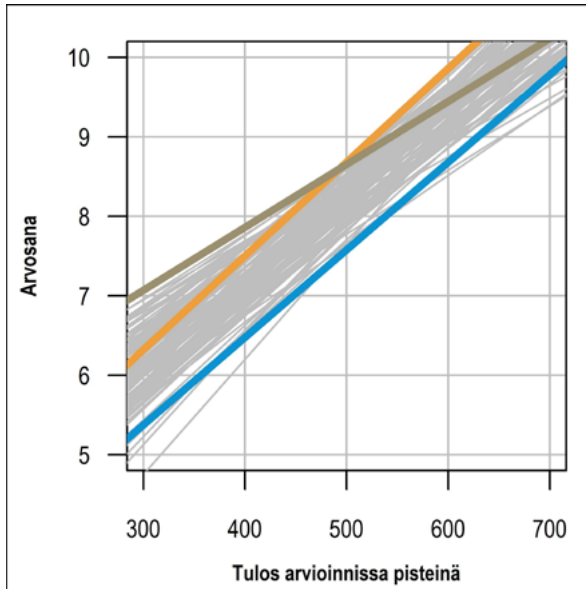
TAULUKKO 12. Koulujen osuus A-englannin osataitojen vaihtelusta vuonna 2021.

	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
2021	8,7 %	6,6 %	24,2 %	15,1 %

Taulukossa esitetyt sisäkorrelaatiot tarkoittavat, että vuonna 2021 oppimistulosten vaihtelusta koulujen välisillä eroilla selittyi kuullun ymmärtämisessä 9, luetun ymmärtämisessä 7, kirjoittamisessa 15 ja puhumisessa peräti 24 prosenttia. Tämä tarkoittaa, että tuottamistehtävissä koulujen väliset erot oppilaiden tuloksissa olivat suuremmat kuin tulkintatehtävissä, mistä kertovat myös kuvat 35 ja 39.

Tulokset voivat kertoa todellisista eroista, mutta ne voivat myös johtua siitä, että tuottamistehtävien (erityisesti puhumisen) arviointikriteereitä saatettiin tulkita kouluissa jonkin verran eri tavoin. Tällöin koulujen väliset erot tuloksissa johtuisivat aitojen osaamiserojen sijaan siitä, että opettajien pisteytyskäytännöt pisteytyskäytännöt eri kouluissa erosivat toisistaan.

Jos koulutason erot tuottamistaidoissa ovat todellisia, syitä niihin voi olla useita. Saattaa olla, että puhumista tai kirjoittamista on harjoiteltu englannin tunneilla hyvin eri määriä eri kouluissa. Kuten on jo aiemmin todettu, puhumistehtävät olivat yksi koko arvioinnin kipupisteistä, mikä näkyi myös oppilaiden kuin opettajienkin palautteesta.



KUVIO 37. Koulujen väliset erot arviointikäytänteissä.

Kuvio 37 kuvaa koulujen välisiä eroja oppilaiden arviointikäytänteissä. Kuvion vaakakselilla on oppilaiden arviointitulokset pisteinä ja pystyakselilla oppilaiden keskimääräinen englannin kielen arvosana. Kukin kuvion viivoista kuvaa yhtä arviointiin osallistunutta koulua.

Kuviosta havaitaan, että saman tuloksen arvioinnissa saaneet ovat saaneet eri kouluissa keskimäärin varsin erilaisia arvosanoja. Esimerkiksi arvioinnissa keskitasoisesti suoriutuneiden (pistemäärä 500) oppilaiden arvosana oli sinisellä viivalla kuvatussa koulussa keskimäärin noin 7,5, kun ruskealla ja oranssilla kuvatuissa kouluissa arvosanat olivat keskimäärin yhden arvosanan korkeampia.

Kuvion suorat eivät ole kaltevuudeltaan samanlaisia, mikä kertoo siitä, etteivät erot arvosanoissa ole samansuuruiset eritasoisilla oppilailla. Esimerkiksi ero ruskealla ja sinisellä kuvattujen koulujen arvosanoissa näyttää olevan selvästi suurempi heikosti kuin hyvin arvioinnissa suoriutuneilla oppilailla.

Yllä oleva tarkastelu on vain suuntaa antava eikä sen perusteella voida tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä koulujen arviointikäytänteiden yhdenmukaisuudesta tai arvosanojen tasoeroista eri kouluissa. Tämä johtuu muun muassa siitä, että arviointi kohdistuu vain osaan opetussuunnitelman sisällöistä. Lisäksi suurin osa arvosanaan vaikuttavista tekijöistä (esim. tuntityöskentely) on sellaisia, jotka jäävät väistämättä arvioinnin ulkopuolelle.

4

4 Arvioinnin validuusnäkökulmia

4

Arvioinnin hyödyllisyydessä yhdistyvät mitattavan käsitteen osuva määrittely, mittauksen virheettömyys, ulkoinen ja sisäinen autenttisuus, käytännöllisyys, oikeudenmukaisuus ja vaikuttavuus. Suoritettua arviointiprosessia tarkastellaan seuraavassa näistä näkökulmista eri osapuolien antaman palautteen pohjalta.

4.1 Arvioinnin hyödyllisyys

Arviointitulosten luotettavuutta pohditaan tässä luvussa Bachmanin ja Palmerin (Bachman 1990; Bachman & Palmer 2010) validiusnäkemysten valossa. Monimuotoisista validiuskäsityksistä tämä on valittu jäsenyykseksi siksi, että sillä on kielitaidon arvioinnissa hyvin vakiintunut asema. Perinteisten ulottuvuuksien reliaabeliuden ja validiuden rinnalle on jo pitkään nostettu kokonaisvaltainen validiuskäsitys, joka sisältää tulosten virheettömyyden, arvioinnin sisältöjen autenttisuuden ja tarvittavien taitojen vuorovaikutteisuuden sekä lisäksi **käytännöllisyys- ja oikeudenmukaisuusnäkökulmat**. Nämä yhdessä määrittävät arvioinnin **hyödyllisyyden**. Prosessin aikajatkumolla ajatellen kuvataan luotettavuutta myös arvioinnin ennakkovalmistelun ja jälkikäsitteilyn kannalta (Weir 2005).

Validiuden ydin on mitattavan **käsitteen määrittely**. Tässä hankkeessa noudatettiin opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden viestinnällistä ja toiminnallista kielitaitonäkemyksiä, jota täydensi liitteessä 2 esitelty kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Kielitaidon hahmottaminen neljän osataidon kokonaisuutena, johon yhdistyy sosiolingvistisiä ja pragmaattisia kompetensseja ja yleissivistystä, on erittäin vakiintunut sekä eurooppalaisessa viitekehityksessä että kielitaidon arvioinnissa kaikkialla maailmassa. Jaottelua osataitoihin käytettiin rinnan opetussuunnitelman perusteiden (2014) kolmiosaisen jäsenyyksen kanssa, jossa kielitaito nähdään koostuvaksi taidosta tulkita ja tuottaa tekstejä sekä taitona toimia vuorovaikutuksessa. Käyttämällä koulun opetuskielellä olevia kysymyksiä tekstien tulkintataidoissa pyrittiin varmistamaan, että ymmärrettävän tekstin tasosta mahdollisesti poikkeava kohdekielinen aines ei vaikeuttaisi eikä helpottaisi tehtävää kohtuuttomasti. Myös puhumis- ja kirjoitustehtävien ohjeistus oli samasta syystä koulun opetuskielellä.

Tulkintatehtävien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että tekstien aihepiirit olisivat eri sukupuolille sopivia ja yhdeksäsluokkalaisia kiinnostavia. Lisäksi pyrittiin valitsemaan tekstilajiltaan erityyppisiä tekstejä, kuten kertomuksia, pikku-uutisia, keskusteluita, kuulutuksia, ohjeita ja viestejä. Tehtävillä pyrittiin arvioimaan erilaisia ymmärtämistaitoja, kuten pääajatuksen ja

keskeisten yksityiskohtien ymmärtämistä sekä yksinkertaisten johtopäätösten tekemistä. Myös tuottamistaidoissa kielenkäyttötilanteet pyrittiin valitsemaan nuorten arkitodellisuutta vastaaviksi.

Käsitteen, eli kielitaidon, mittauksen kattavuutta kuvaa osaltaan alla olevan taulukon yhteenveto kielitaitotehtävien aihepiireistä. Tehtävissä parhaiten edustettuina olivat vapaa-aikaan, matkustamiseen, opiskeluun, oppilaan lähiympäristöön sekä kulttuureihin ja maantuntemukseen liittyvät aihealueet. Sisällöt vastaavat hyvin eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoja (A1) A2–B1 ja niillä määriteltyjä aihealueita ja kielenkäyttötilanteita (ks. myös Härmälä ym. 2022a).

TAULUKKO 13. Aihepiirien kattavuus osataidoittain.

Teema	Kuullun ymmärtäminen: tehtävien lukumäärä	Luetun ymmärtäminen: tehtävien lukumäärä	Puhuminen: tehtävien lukumäärä	Kirjoittaminen: tehtävien lukumäärä	Yhteensä*
Perhe, kaverit, lähiympäristö	1	2	1	1	5
Koulu, opiskelu	2		2	1	5
Asuminen	1				1
Pukeutuminen	1	1			2
Vapaa-aika, harrastukset	3	3	2	1	9
Terveys ja hyvinvointi		1			1
Ostoksilla käyminen		1	1		2
Julkiset palvelut		1			1
Kulttuuri(t) ja maantuntemus	3	2	1		6
Matkustaminen ja liikenne	3	4			7
Työ ja elinkeinoelämä	1			1	2
Tiedotusvälineet, media	2	1			3
Ruoka ja juoma	1		1		2
Luonto, eläimet	2	1			3

* Ilmoitettu 1–2 pääteemaa per teksti.

Työskentelytaidot- ja käsityskyselyillä kartoitettiin kielenoppimisen arkitodellisuutta rehtorin, opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Kyselyissä sovellettiin Likert-tyyppisiä porrastettuja väittämiä, joissa käytetty terminologia saattoi olla paikoin monitulkintainen. Absoluuttisia frekvenssejä termeille ”aina”, ”joskus” tai ”harvoin” ei ollut määritelty, joten oppilaiden, opettajien ja rehtorien tulkinta aikamääreiden sisällöstä saattoi vaihdella ryhmien välillä, mutta myös niiden sisällä.

4.2 Luotettavuuden varmennus

Vaikka arviointituloksen luotettavuudella on monia puolia, virheetön ja mahdollisimman yksimielisesti arvioitu tietopohja on välttämätön. **Arvioinnin luotettavuutta** pyrittiin varmistamaan useassa vaiheessa hanketta.

Arvioinnin toteutuksen yhtenäisyyteen pyrittiin huolellisella aineistojen valmistelulla ja noudattamalla yhtenäisiä menettelytapoja arviointitehtävien suunnittelussa, kuvailussa, esikokeilussa ja valinnassa. Aineistojen laatua varmennettiin jo esikokeilua varten, ja kouluille lähetettävä varsinainen arviointiaineisto tarkistettiin ja muokattiin useaan kertaan sekä sisällön että kielen puolesta. Työhön osallistui projektiryhmä ja kaksi ruotsia äidinkielenään puhuvaa henkilöä Karvista. Esikokeilujen tuloksia tarkasteltiin yhdessä englannin kielen asiantuntijoista koostuneessa ryhmässä, jossa pyrittiin mahdollisimman yksimielisesti toteamaan oppilassuoritusten taitotasoa ja määrittelemään tehtävien soveltuvuutta kohderyhmälle.

Tehtävien vaikeustason sopivuutta yhdeksäsluokkalaisille varmisteltiin arviointiprosessin eri vaiheissa. Tehtävien tilaamisvaiheessa tehtävätilaus kohdistettiin tietyille taitotasolle ja kukin laatija arvioi tuottamiensa tehtävien vaikeustason osiokohtaisesti. Tehtävien esikokeilun jälkeen lopulliseen arviointiin valittiin parhaiten toimineet tehtäväosiot. Varsinaisen arvioinnin jälkeen määriteltiin eri taitotasojen rajat perusopetuksen päättöarvioinnin arvosanojen 5, 7 ja 8 kriteerien mukaisesti (OPH 2020). Taitotasojen mielekkyys eri osataidoissa varmistettiin tarkastelemalla niitä rinnan ja toteamalla, että ymmärtämis- ja tuottamistaitojen profiilit jakautuvat johdonmukaisesti. Myös tuottamistaidoissa tehtävien vaikeustason määrittivät ensin tehtävänlaatijat. Heidän antamaansa arviota muokattiin esikokeilussa saatujen tulosten perusteella. Tässä vaiheessa päätettiin videoida puhumistehtävien kaksi simuloitua puhumistilannetta, mikä osaltaan vaikutti tehtävien lopulliseen vaikeustasaan oppilaiden näkökulmasta.

Koska yksi arvioinnin keskeisistä tavoitteista oli kokonaiskuvan saaminen siitä, missä määrin englannin pitkän oppimäärän tavoitteet on 9. vuosiluokan siirtymävaiheessa saavutettu, oli hyvän osaamisen taitotasoa vastaavien tehtävien laadinta erityisesti ymmärtämistaidoissa yksi arvioinnin keskeisistä haasteista. Tehtäviä valittaessa oli myös huomioitava se, että kyseessä oli pitkittäisarviointi. Siksi lopulliseen tehtäväsarjaan valittiin myös tehtäviä edellisestä, vuoden 2013 9. vuosiluokan arvioinnista ja syksyn 2018 7. vuosiluokan arvioinnista. Näin varmistetaan tulosten vertailtavuus arvioinnin toisessa vaiheessa keväällä 2021.

Yhtenäisyyttä korostava arviointi ei täysin vastaa arkista kielenkäyttöä tai edes kaikkia kouluopiskelun mahdollisuuksia. Tämä heikentää tehtävien ulkoista autenttisuutta eli sitä, miten hyvin tehtäväolosuhteet ja kielenkäyttö vastaavat arkielämän tilanteita. Tehtävän asettelulla pyrittiin arvioinnissa kuitenkin sisäiseen autenttisuuteen eli siihen, että tehtävien suorittaminen olisi aktivoitunut samoja tietoja ja taitoja kuin vastaava tosielämän tilanne, missä tietenkin myös jouduttiin jossain määrin tyytymään likimääräisyyksiin. Puhumistilanteiden autenttisuutta oli pyritty edellisen arvioinnin jälkeen parantamaan käyttämällä videoituja vuorovaikutustilanteita, joissa oppilas näki puhekumppaninsa kasvot ja suunliikkeet ja siten ikään kuin puhui ”elävälle” ihmiselle. Tosielämässä kaikki oppilaat eivät kuitenkaan joudu täsmälleen samoihin kielenkäyt-

tötilanteisiin, joissa tulee toimia tarkan käsikirjoituksen mukaisesti, sillä arkielämässä pystytään myös jossain määrin valitsemaan sellaisia viestintätilanteita, joissa kukin otaksuu selviytyvänsä parhaiten. Oppimistulosten arvioinnissa näin ei tapahtunut, vaan tehtävät olivat samat kaikille. Menettelyllä on perusteensa laajamittaisissa arvioinneissa, jossa yhtenäisyys ja yhdenvertaisuus ovat välttämättömiä osallistujien oikeusturvan kannalta. Reliaabeliuden kautta toteutetaan arvioinnin **oikeudenmukaisuuden** vaatimusta.

Tuottamistaitojen arvioinnissa käytettyjen tehtävien ohjeistusta hiottiin malliarviointeja koostettaessa. Näin pyrittiin yhtenäistämään opettajien tulkintaa taitotasosta. Malliarviointiesimerkit avattiin kouluille opettaja-aineiston mukana, ja opettajia kehoitettiin perehtymään niihin ennen omien oppilaittensa suoritusten arviointia. Seikkaperäisestä ohjeistuksesta huolimatta ei ole varmuutta siitä, kuinka moni oppilaista on tarkoituksellisesti vältellyt tehtävien suorittamista esimerkiksi olemalla poissa kyseisenä päivänä, tai millaisia erityisjärjestelyjä kouluissa on käytetty esimerkiksi S2/SV2-oppilaiden osalta.

Merkittävä arvioinnin luotettavuutta heikentänyt seikka liittyi arvioinnin digitaalisuuteen ja poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin. Arvioinnista tiedotettiin kouluja hyvissä ajoin ja lähes kaikilla kouluilla oli tarpeelliset laitteet arviointiin osallistumiseksi. Tilanne oli parantunut huomattavasti arvioinnin ensimmäisen vaiheen jälkeen vuonna 2018, sillä etäopetuksesta johtuen kouluilla oli enemmän mikrofonillisia kuulokkeita käytössään ja opettajat ja oppilaat olivat tottuneet käyttämään etäyhteyksiä. Verkkoyhteyksien heikkous vaikeutti edelleen joissain kouluissa esimerkiksi kuullun ymmärtämis- ja puhumistehtävien tekemistä. Digitaalisuuden vaikutus näkyi lopullisten suoritusten määrässä jossain määrin, sillä esimerkiksi puhumistehtävissä opettajat kertoivat oppilailla olleen ongelmia videotehtävien käynnistämisessä. Alla olevaan taulukkoon on koottu oppilasmäärät osataidoittain.

TAULUKKO 14. Oppilasmäärät osataidoittain.

		Oppilasmäärä	%
Kaikki osataidot		4 109	82 %
Yksi osataito puuttuu	Luetun ymmärtäminen	9	
	Kuullun ymmärtäminen	0	
	Puhuminen	267	
	Kirjoittaminen	231	
	Yhteensä	507	10 %
Kaksi osataittoa puuttuu	Luetun ymmärtäminen	5	
	Kuullun ymmärtäminen	2	
	Puhuminen	55	
	Kirjoittaminen	56	
	Yhteensä	59	1 %
Kolme osataittoa puuttuu		20	0 %
Kaikki osataidot puuttuvat		326	6 %
Yhteensä		5 021	100 %

Yhteensä arviointiin osallistui 5 021 oppilasta. Heistä 326 osallistui vain arvioinnin ensimmäiseen vaiheeseen, eikä heiltä siksi löydy suorituksia varsinaisista osaamistehtävistä. Oppilaista 4 109:ltä löytyi suorituksia kaikista osataidoista. Myös heiltä saattoi kuitenkin puuttua joitakin eri osataitojen suorituksista, esimerkiksi jokin puhumis- tai kirjoitustehtävistä. Kaikkiaan 507 oppilaalta puuttuivat kaikki suoritukset yhdestä osataidosta. Eniten puutteita oli tuottamistehtävissä, joista puhumistehtävien suoritukset puuttuivat 267 ja kirjoitustehtävien 231 oppilaalta. Kaksi osataittoa puuttui 59 oppilaalta, ja heistä 53 oppilaalla puuttui sekä kirjoitus- että puhumistehtävien vastaukset. Kolmen osataidon suoritus puuttui kokonaan 20 oppilaalta.

Koronatilanteesta huolimatta opettajat ja oppilaat suhtautuivat työ- ja arviointimuotoon erittäin myönteisesti, ja aineistot palautuivat asianmukaisesti. Yksi osatekijä arvioinnin jouhevaan sujumiseen oli, että samat koulut, opettajat ja oppilaat olivat osallistuneet arviointiin jo vuonna 2018, joten he tiesivät, mitä oli tulossa.

4.3 Pisteytyksen ja taitotasojen asettamisen luotettavuus

Opettajien suorittaman tasoarvioinnin yhteismitallisuuden tarkistamiseksi sensoroitiin 10 % prosenttia sekä tulkintatehtävien avovastauksista että puhe- ja kirjoitussuorituksista. Kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien sensoroinnista vastasi hankkeen projektipäällikkö yhdessä hankkeen harjoittelijana toimineen englannin kielen korkeakouluopiskelijan kanssa. Opiskelija oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot, joihin oli sisältynyt myös arviointiin liittyviä opintoja. Opettajan ja sensorin antamien arvioiden välinen korrelaatio oli korkea (kuullun ja luetun ymmärtäminen 0,65–0,93).

Sekä puhumis- että kirjoittamissuoritusten sensoreita oli hankkeen projektipäällikön lisäksi neljä. Sensoreista kolme oli kokeneita englannin kielen opettajia ja arvioijia, neljäs edellä kuvattu harjoittelija. Sensoroijat perehtyivät ennen varsinaista sensorointia taitotasoasteikkoon arvioimalla yhdessä eritasoisia puhumis- ja kirjoittamissuorituksia. Tämän jälkeen he arvioivat loput suoritukset itsenäisesti. Sensoroitavaksi valikoituneista suorituksista 50 % arvioitiin kahteen kertaan. Sensorien ja opettajan antamien taitotasoarvioiden korrelaatio vaihteli kohtalaisesta korkeaan (puhuminen 0.86–0.89; kirjoittaminen 0.77–0.84).

4.4 Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnista

Laajaan validiusnäkemykseen kuuluu myös arvioinnin toimeenpanijoiden ja käyttäjien näkökulmien esille tuominen. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti (Moitus ym. 2020) Karvin arvioinnit ovat osallistavia ja vuorovaikutteisia, mikä tarkoittaa muun muassa hyvien käytänteiden ja vahvuuksien, mutta myös kehittämiskohteiden, näkyväksi tekemistä eri osapuolille.

Rehtorien, opettajien ja oppilaiden näkökulmia esitellään tässä yhteydessä ennen kaikkea heidän antamansa vapaamuotoisen palautteen kautta. Koska arviointiin osallistuneista opettajista val-

taosa osallistui myös arvioinnin ensimmäiseen vaiheeseen vuonna 2018, on kouluympäristöön liittyneet havainnot päätetty raportoida myöhemmin ja niin, että tuloksissa voidaan tarkastella opetus- ja työskentelytapojen muutoksia vuosien 2018 ja 2021 välillä.

4.4.1 Rehtorien palaute

Seuraavassa on koottu esimerkkejä rehtorien yksittäisistä palautteista. Vastauksista haluttiin tuoda esiin yhteisiä kipukohtia ja kiitoksen ansaitsevia asioita arvioinnin järjestämisestä kouluissa ja varsinkin sitä, miten **hyödylliseksi** arviointi kouluissa koetaan.

Rehtorien (n = 54–63) näkökulmasta Karvin järjestelyt olivat kokonaisuudessaan onnistuneet hyvin, kuten alla oleva taulukko osoittaa.

TAULUKKO 15. Karvin järjestelyiden onnistuneisuus A-englannin arvioinnissa 2021.

	Jokseenkin / täysin samaa mieltä
Ennakkotieto arvioinnista	74,6 %
Arvioinnin toteuttamisaikataulu	72,2 %
Toteutusohjeet ennen arviointia	79,6 %
Yhteydenpito Karviin	83,3 %

Rehtorien laadullisessa palautteessa nostettiin voimakkaasti esiin arvioinnin opettajille tuoma lisätyö ja varsinkin arvioinnin ajankohta lähellä ylioppilaskirjoituksia. Arvioinnin järjestäminen ja puhumis- ja kirjoittamissuoritusten arviointi työllistivät sekä rehtoreita että opettajia. Yhä edelleen kouluissa näyttäisikin olevan epätietoisuutta siitä, miksi oppimistulosarviointeja ylipäättään järjestetään ja miksi kouluilla on velvollisuus osallistua niihin.

”Arvioinnin ajankohta oli päällekkäin ylioppilaskirjoitusten kanssa ja se oli kahden koulumuodon rehtorille melkoisen vaativaa organisoida. Toivoisin huomioitavan tämä aikatauluissa.”

”Studentskrivningarna pågick samtidigt vilket inte är bra i en skola som även erbjuder gymnasieundervisning. Jag anser att NCU borde ersätta lärarna för det extra arbete undersökningen medförde. Nu orsakade denna undersökning 9 timmar merarbete för min ämneslärare utöver hens eget arbete. För detta medarbete är skolan tvungen att betala ersättning för och det tycker jag inte att är rättvist. Detta leder till att i framtiden att skolan eventuellt inte deltar i liknande undersökningar.”

Karvin lähettämään ohjeistuksiin oltiin osassa kouluja tyytyväisiä, osa koki, että ohjeita oli tullut liiankin paljon. Opettajille järjestettyjä webinaareja pidettiin hyvinä ja itse kokeen koettiin sujuneen hyvin. Arvioinnin tulosten nähtiin olevan hyödyllisiä koulun kannalta.

"Tiedotus ja ohjaus toimi hyvin. Aikataulu oli riittävä tarvittaville tehtäville ennen koetta."

"Karvilta saimme kiitettävästi apua, kun esim. postit olivat menneet roskapostiin eikä aikaa roskapostin seulomiseen ole säännöllisesti."

"Testi ja tulokset ovat joka tapauksessa merkityksellisiä myös yksittäisen koulun näkökulmasta."

Rehtoreita pyydettiin myös kertomaan, miten he hyödyntävät oppimistulosarviointeja koulussaan. Vastauksia kysymykseen saatiin 53 rehtorilta. Vain viisi rehtoria ei tiennyt tai osannut sanoa, miten tuloksia hyödynnetään koulussa. Muissa vastauksissa kerrottiin, että tulokset käydään läpi kieltenopettajien ryhmässä, koulun tasolla, joskus jopa kaupungin tai kunnan sivistystoimen kanssa. Monessa koulussa myös huoltajia tiedotetaan tuloksista. Yleisin tulosten hyödyntämistapa koulussa oli opetuksen sisällön ja toimintatapojen kehittäminen sekä tulosten käyttäminen arvioinnin apuna. Tulosten avulla koulussa voidaan myös suunnata resursseja ja tukitoimia sinne, missä esimerkiksi eriyttämistä tarvitaan. Jonkin verran erilaisia käsityksiä ilmeni sen suhteen, onko tulosten hyödynnettävyys vain englannin opettajan vastuulla vai koko koulutuksen kehittämisen kannalta tärkeää. Muutamassa vastauksessa tuloksia käytetään myös vertailtaessa oman koulun tuloksia muiden koulujen tuloksiin.

Rehtoreilta kysyttiin myös, millainen palaute arvioinnin tuloksista olisi koululle käyttökelpoisinta. Kysymykseen vastasi yhteensä 63 rehtoria ja heistä 58 ilmoitti, että arvokkain palaute heille on koulukohtainen yhteenveto arvioinnin tuloksista suhteessa kansalliseen tasoon. Tällainen palaute lähetetään jo nyt kouluille heti arvioinnin päätulosten valmistuttua ja yhteenvedon sisältöä on viime vuosina Karvissa kehitettykin merkittävästi. Muut palautetoiveet on koottu alla olevan taulukkoon suosituimmuusjärjestyksessä.

Palautteen muoto	Vastaajien määrä (N=63)
Koulukohtainen yhteenveto tuloksista suhteessa kansalliseen tasoon	58
Tieto kehittämisehdotuksista netissä	24
Esite päätuloksista (4–7) sivua	21
Artikkelikokoelma, jossa pohditaan tulosten antia käytännön koulutyön kannalta	18
Kansallinen, sähköinen raportti keskeisistä tuloksista Karvin kotisivuilla	15
Webinaari, jossa mahdollisuus kysyä koulun tuloksista	13
Alueellinen tilaisuus, jossa keskustellaan tuloksista	7

Rehtorien toiveista käy selkeästi ilmi, että koulut toivovat arviointituloksia mahdollisimman tiiviissä ja informatiivisessa muodossa, mikä onkin ymmärrettävää rehtorien työmäärän ja koulun arjen hektisyyden vuoksi.

4.4.2 Opettajien palaute

Opettajilta pyydettiin avointa, yleistä palautetta sähköpostitse arvioinnin toimeenpanosta ja tehtävistä. Vastauksista ryhmiteltiin niistä esiin nousevat asiat teemoittain. Opettajien kommentit valaisevat erityisesti toteutuksen käytännöllisyyttä, **vaikuttavuutta** sekä arvioinnin **epäreilua**.

Opettajien antamassa positiivisessa palautteessa kiiteltiin tehtäviä, jotka olivat monipuolisia ja lähellä oppilaiden arkea. Puhumis- ja kirjoitustehtävistä kootut malliarvioinnit olivat hyviä ja hyödyllisiä ja ylipäättäänkin taitotasojattelu koettiin hyväksi. Arviointikriteereitä toivottiin näkyvämmäksi myös oppilaille, jotta he tietäisivät, mitä heiltä odotetaan. Arvioinnin ohjeistusta ja puhelinpäivystystä kiiteltiin ja webinaarit olivat opettajille hyödyllisiä. Webinarin kysymyksistä koottiin nettisivuille myös kokoelma opettajien usein kysymistä kysymyksistä.

Opettajia askarruttivat myös tässä arvioinnissa eniten tekniset ongelmat, jotka vielä korostuivat pandemian myötä. Tehtävien latautumisessa oli yksittäisillä oppilailla joinkin verran ongelmia, mistä saattoi seurata, että oppilas ei voinut tehdä lainkaan joitain kuuntelu- tai puhumistehtäviä. Ongelmien ratkaisemista vaikeutti, jos oppilas oli etäopetuksessa eikä opettaja voinut nähdä oppilaan ongelmaa tämän näytöltä. Joillakin oppilailla oppilaiden samanaikainen yhteys opettajaan videopalvelussa häiritsi arviointia. Ongelmana oli myös oppilaiden käyttäjätunnusten jakaminen etäoppilaille, kuten alla olevasta opettajan kommentista ilmenee.

"Hei! Onko kukaan keksinyt, miten oppilaille annetaan tunnukset etäaikana? Ohje on "sähköisesti". Työ on aikamoinen "leikkaa-liimaa-menetelmällä Wilmaan".

Puhumistehtävät jännittivät edelleen osaa oppilaista, ja joillain tehtävät kotona tehneillä oppilailla oli ollut vaikeaa löytää rauhallista tilaa tehtävien tekemiseen. Videotehtävä koettiin onnistuneeksi, tosin siinä oli myös eniten teknisiä ongelmia, jotka osin johtuivat verkkoyhteyksien hitaudesta.

"Monella oppilaalla oli vaikeuksia videotehtävien kanssa: Video saattoi pyöriä loppuun oppilaan näkemättä, jolloin tehtävän suorittaminen ei onnistunut. Oman puheen äänittäminen oli oppilaista hankalaa, kun oppilas ei saanut varmistusta siitä, että puhe oli tallentunut."

Teknisistä ja muista ongelmista huolimatta yleistuntuma oli, että arviointi sujui keväällä 2021 huomattavasti joustavammin kuin arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa 2018. Valtaosalla opettajista oli jo jonkinlainen ennakkokäsitys arvioinnin järjestämisestä ja sen vaatimasta työmäärästä. Osassa kouluja opettajille olikin resursoitu työaika arvioinnin toteuttamiseen ja vastausten pisteyttämiseen. Käytänteet kuitenkin vaihtelivat kouluittain, ja se aiheutti opettajissa hämmennystä.

Koska opettajilla oli nyt enemmän tietoa ja kokemusta arviointiin osallistumisesta, heiltä haluttiin myös kerätä kehittämisedotuksia Karvin oppimistulosarviointien kehittämiseksi. Alla on koottu joitakin opettajien (n=243) vastauksista esille nousseita seikkoja.

Opettajilla tulisi olla mahdollisuus tutustua digialustaan jo ennen arviointia, jotta he osaavat neuvoa oppilaita paremmin

Tukea tarvitsevat oppilaat tulisi paremmin huomioida antamalla heille lisää aikaa tehtävien tekemiseen

Kaikkien koulun oppilaiden olisi osallistuttava. Jos suurissa kouluissa tehdään vain otanta, oppilaat eivät tee tosissaan

Opettajan tulisi nähdä tehtävät vielä arvioinnin päättymisen jälkeenkin, jotta oppilaiden saamista pistemääristä olisi hyötyä

Opettajille voisi jo lukuvuoden alussa lähettää harjoittelumateriaalia, jotta Karvin kokeista aiheutuva (pieni) paine ei kasaantuisi niin voimakkaasti keväälle, vaan oppilaat olisivat saaneet tarvitsemaansa harjaannusta tasaisesti läpi

Myös ymmärtämistehtävien tulokset olisi hyvä saada suoraan taitotasoinnain. Pisteytyksellä ei ole merkitystä, jos opettaja joutuu ne itse muuttamaan taitotasoiksi. Näiden kautta voitaisiin jatkossa tukea paremmin oppilaita ottamaan huomioon taitotasot jo aikaisemmassa vaiheessa

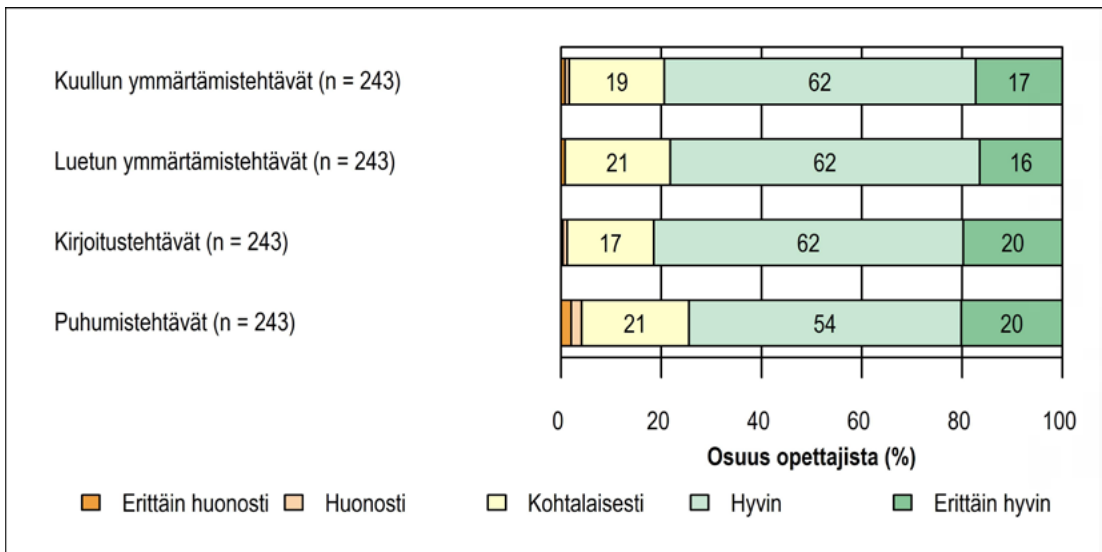
Tehtävien tulisi olla mahdollisimman paljon sellaisia, joissa ei tarvitse osata suomea/ruotsia

Muutama opettaja nosti esiin myös opettajien keskinäisen verkostoitumisen, hyvien käytänteiden jakamisen ja mahdollisuuden kuulla lisää Karvin arvioinneista. Lisäksi kaivattiin konkreettisia neuvoja siihen, miten opettaja voi hyödyntää arvioinnin tuloksia omassa opetuksessaan ja arvioinnissa.

”Mielellään kuulisin Karvin oppimistuloksista enemmän esim. webinaareissa, joissa olisi myös mahdollisuus keskustella ja vaihtaa ajatuksia kollegoiden kesken. Haluan myös tarkennettua tietoa siitä, mikä englannin opetuksessa näyttää olevan hyvää ja mihin pitäisi erityisesti kiinnittää huomiota parempien oppimistulosten saavuttamiseksi. Olisi myös hyvä saada lisäkoulutusta pohjautuen saatuihin oppimistuloksiin.”

”Opettajille selitettäisiin selkeämmin se, miten he voivat hyödyntää tuloksia omassa arviointityössään. Tätä hyödyttäisi se, että opettajille annetaan koulutusta mm. taitotasoasteikkojen käyttöön puhutun ja kirjoitetun tuottamisen arviointiin. Kun taitotasoasteikot ovat hyvin hallussa, se auttaa myös mm. päättöarvioinnin tekemistä.”

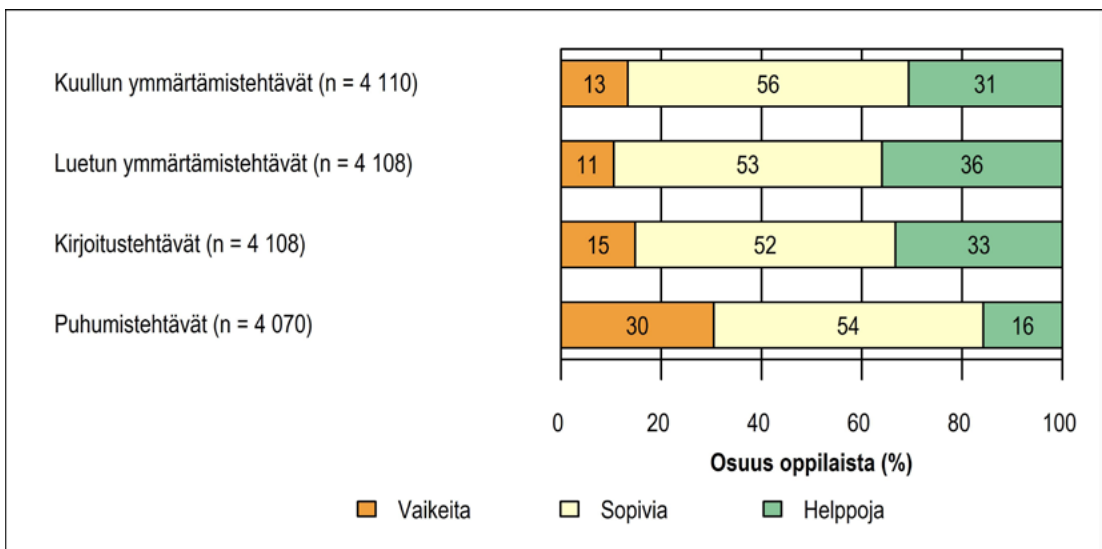
Opettajilta kysyttiin, miten hyvin tehtävät sopivat vaikeustasoltaan yhdeksäsluokkalaisille. Parhaiten sopiviksi opettajat arvioivat kirjoitustehtävät ja lähes yhtä hyvin sopiviksi myös luetun ja kuullun ymmärtämistehtävät. Neljännes opettajista koki, että puhumistehtävät sopivat ikäluokalle vain kohtalaisesti, huonosti tai erittäin huonosti. Kokonaisuutena voidaan kuitenkin todeta, että tehtävät olivat vaikeustasoltaan hyvin kohderyhmälle sopivia.



KUVIO 38. Opettajien palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta.

4.4.3 Oppilaiden palaute

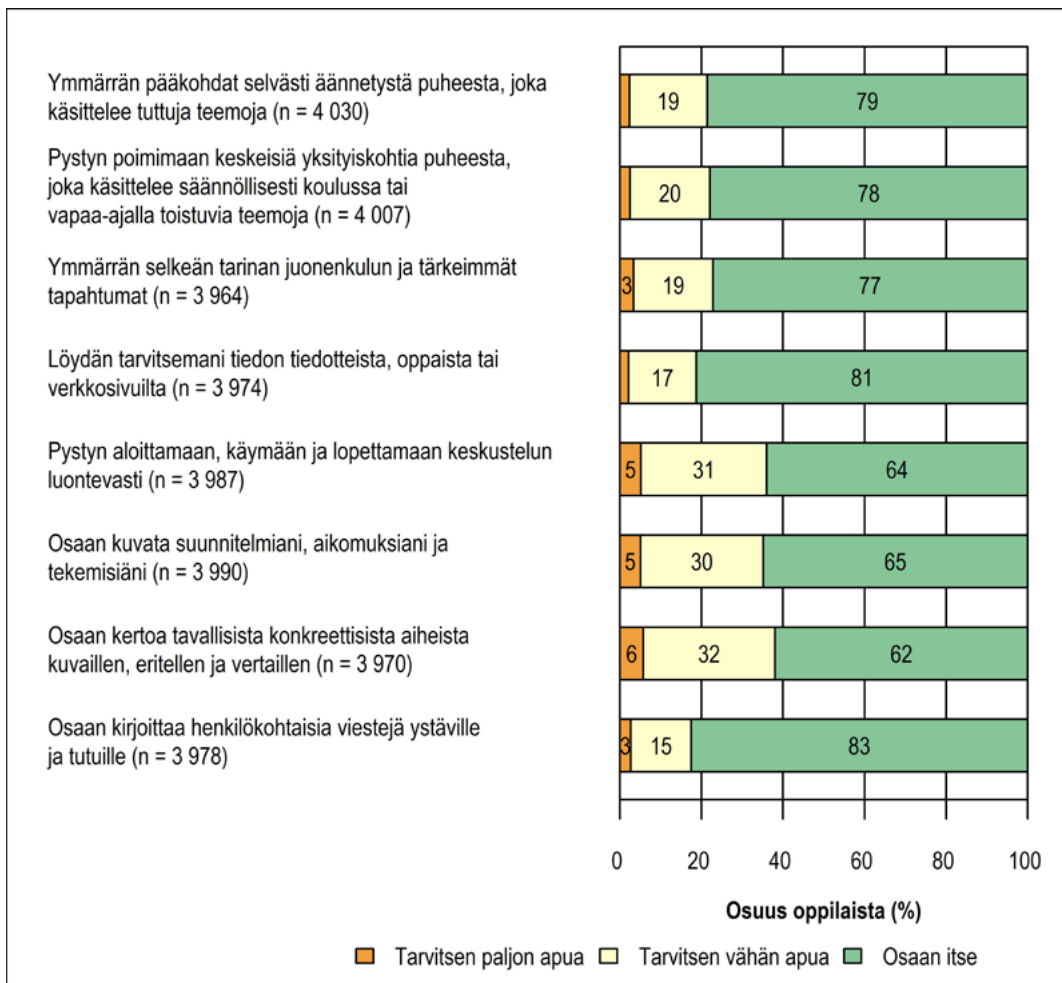
Oppilailta kerättiin palautetta tehtävien vaikeustasosta osan 2 lopussa. Vastausasteikko oli kolmiportainen: *vaikeita–sopivia–helppoja*. Luetun ymmärtämistehtävät olivat oppilaiden mielestä helpoimpia, seuraavaksi kuullun ymmärtämis- ja kirjoitustehtävät. Puhumistehtävien vaikeus jakoi oppilaiden mielipiteitä: 30 % oppilaista koki ne vaikeiksi, 54 % sopiviksi ja 16 % helpoiksi. Tulos vahvistaa ainakin jossain määrin arvioinnin tuloksia, sillä nimenomaan luetun ymmärtämistehtävissä oppilaat menestyivät parhaiten.



KUVIO 39. Oppilaiden palaute tehtävien vaikeustasosta.

Oppilaiden ja opettajien käsitykset tehtävien vaikeustasosta vastaavat pääosin toisiaan. Puhumis-
tehtävien vaikeaksi kokemista selittänee osaltaan myös tässä raportissa aiemmin kuvatun oppi-
laskyselyn tulos, jossa todettiin, että puhumista ei harjoitella englannin oppitunneilla riittävän
monipuolisesti nykytekniikan antamia mahdollisuuksia hyödyntäen, eivätkä oppilaat myöskään
vapaa-ajallaan tartu englannin puhumistilanteisiin siinä määrin kuin olisi mahdollista.

Oppilailla oli mahdollisuus myös arvioida omaa englannin kielen osaamistaan arviointitehtävien
tekemisen jälkeen. Itsearviointissa käytettiin eurooppalaisesta kielisalkusta ([kielisalkku.edu.fi/doc/
Itsearviointilistat.pdf](http://kielisalkku.edu.fi/doc/Itsearviointilistat.pdf)) poimittuja itsearviointiväittämiä taitotasolta B1. Väittämiä oli kahdeksan
ja oppilasvastausten jakaumat on koottu alla olevaan kuvioon.



KUVIO 40. Oppilaiden vastaukset itsearviointiväittämiin.

Jakaumista havaitaan, että valtaosa oppilaista katsoi selviytyvänsä lähes kaikista väittämien kuvaamista tilanteista itsenäisesti. Eniten epävarmuutta oli jälleen englannin kielen puhumista koskeneissa väittämissä, kuten keskustelun käymisessä luontevasti, omien suunnitelmien kuvailussa ja tavallisista aiheista kertominen kuvaillen ja vertaillen. Näistä tilanteissa noin kolmannes oppilaista koki tarvitsevänsä apua.



- Englannin puhumistaitojen harjaannuttamiseen muodollisuusasteiltaan, sisällöiltään ja vaativuudeltaan erilaisissa tilanteissa tulee jatkossa kiinnittää erityistä huomiota.

Oppilailta saatiin myös jonkin verran palautetta opettajien välityksellä. Yleensä oppilaat olivat tehtäviin tyytyväisiä ja niistä tykättiin. Joidenkin oppilaiden palautteesta kuvastui kuitenkin voimakas epäonnistumisen tunne. Nämä oppilaat kokivat, että tehtävät eivät antaneet heille mahdollisuutta osoittaa osaamistaan, syynä oli joko tehtävien vaikeus tai tekniset ongelmat. Yksittäisten oppilaiden kohdalla opettaja oli myös huomannut motivaation heikenneen arvioinnin ensimmäisestä vaiheesta vuonna 2018, jolloin tehtävien tekeminen digitaalisesti oli vielä tuntunut uudelta ja jännittävältä.

5

5 Päätelmät ja kehittämissuositukset

5

A-englannin oppimistulosten pohjalta on tehtävissä erilaisia päätelmiä ja suosituksia englannin kielen opetuksen, opiskelun ja oppimisen kehittämiseksi. Alle on koottu näistä keskeisimmät eri sidosryhmien näkökulmasta. Oppimistulosarvioinneilla tuotetaan tietoa niin koulutuspoliittisen päätöksenteon tueksi kuin koulutuksen paikallisen tason toimijoiden hyödynnettäväksi ja näitä eri tason toimijoita on pyritty huomioimaan myös alla olevissa suosituksissa.



Koulutuspoliittinen päätöksenteko, opetushallinto ja opetuksen järjestäjät

Oppilaiden erilaiset tuen tarpeet englannin opiskelussa tulee tunnistaa ja tukea tarjota oikea-aikaisesti.

- Oppilaiden kielellinen osaaminen oli eri osataitojen keskiarvona laskettuna kouluarvosana 7 (taitotaso A2.2), mikä tarkoittaa kehittyvää peruskielitaitoa. A2.2-tasoisella kielitaidolla on mahdollista selviytyä kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista (liite 2).
- Merkittävä osa oppilaista yltyä perusopetuksen päättövaiheessa enintään taitotasolle A1.3, mikä vastaa välttävää osaamista. Kuullun ymmärtämisen ja puhumisen tehtävissä joka neljäs oppilas jää kouluarvosanaan 5 (tai sen alle), kirjoittamisessa joka kolmas. Tarvitaan merkittäviä lisätoimia näiden heikkoja tuloksia saaneiden oppilaiden tukemiseen, jotta he eivät syrjäydy maailmassa, jossa englannin osaaminen katsotaan jokaisen perusosaamiseksi. Osalla oppilaita tuen tarve on lisääntynyt koronan myötä ja osassa kouluja on jouduttu myös tinkimään opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisesta.
- Lukioon tai ammatilliseen koulutukseen aikovien oppilaiden englannin osaamisessa on suuria eroja ja osaaminen on jo luokilla 7–9 eriytynyt voimakkaasti jatkokoulutussuunnitelmien mukaisesti. Lukioon aikovien oppilaiden kielitaito on ammatilliseen koulutuksen aikovien kielitaitoa selkeästi parempi kielitaidon kaikilla osa-alueilla. Tarvitaankin lisää tietoa siitä, miten osaamiserot tulevat jatkossa vaikuttamaan oppilaiden jatko-opinnoissa menestymiseen oppivelvollisuuden pidennytyä. Tuleeko lukioon jatkossa myös englannin kielen osaamiseltaan entistä moninaisempaa oppilasainesta, ja miten oppilaiden heikompi lähtötaso vaikuttaa tavoitteiden saavuttamiseen lukio-opetuksessa?
- Englannin opetukseen ja sen riittävään resurssointiin ammatillisessa koulutuksessa on kiinnitettävä huomiota, jotta myös ammatillisesti suuntautuneiden oppilaiden englannin taito kehittyy opintojen aikana ja luo riittävän pohjan korkea-asteen jatko-opinnoille.
- Osaaminen on eriytynyt myös alueellisesti: englantia osataan parhaiten Etelä-Suomen kaupungeissa ja heikkoiten Lapissa ja Itä-Suomessa. Yhteistyötä eri opetuksen järjestäjien ja koulujen välillä on lisättävä. Hyviä käytänteitä ja toimintamalleja jakamalla englannin

kielen käyttöä ja harrastamista voidaan paremmin tukea niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Yhteistyössä tulee huomioida myös eri koulutussektorit, kuten lukiot ja ammatilliset oppilaitokset.

Opiskelussa tarvittavien tietoteknisten välineiden ja laitteiden tasapuolinen saatavuus tulee varmistaa kaikissa kouluissa

- Englannin arviointi järjestettiin keskellä koronapandemiaa ja arvioinnin aikana havaittiin, että kouluilla on edelleen hyvin erilaiset mahdollisuudet tarjota oppilaille esimerkiksi etäopetuksessa tapahtuvassa arvioinnissa tarvittavia koneita ja laitteita. Vaikka tilanne on jonkin verran parantunut arvioinnin ensimmäisestä vaiheesta vuonna 2018, on kouluilla ollut käytettävissä hyvin eri määrä tieto- ja viestintätekniisiä välineitä.
- Koulujen resursseista ajantasaisten tvt-laitteiden ja sähköisten materiaalien hankintaan tulee huolehtia, jotta oppilaille on kaikkialla Suomessa tietokone, kuulokkeet ja mikrofoni sekä monipuoliset oppimateriaalit kehittää englannin osaamistaan jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti.

Päätösarvioinnin kriteerien käyttöönoton tukemiseksi tulee laatia malliarviointeja

- Erityisesti puhumistehtävissä koulujen välinen vaihtelu oli suurta, mikä voi osaltaan kertoa siitä, että arviointikriteereitä tulkitaan kouluissa eri tavalla. Päätösarvioinnin kriteerien käyttöönoton myötä kieltenopettajat tarvitsevat runsaasti käytännön harjoittelua ja malliarviointeja kullakin arvosanalla vaaditusta osaamisesta. Erityisesti muun kuin kielellisen osaamisen konkretisointi on tärkeää, jotta kouluissa annetut arvosanat olisivat edes jossain määrin yhteismitalliset. Tarvitaan lisäselvityksiä siitä, miten opetussuunnitelman eri sisältöalueet tulevat huomioiduiksi oppilaiden päätösarvioinnissa.
- Vaikka valtaosa oppilaista on kouluarvosanan perusteella saavuttanut vähintään hyvän osaamistason, ei heidän kielellinen osaamisensa näyttäisi arvioinnin tulosten perusteella olevan näin hyvä. Opettajien arviointiosaamisen kehittämiseksi englannin opettajille tulee tarjota pitkäjänteistä ja tavoitteellista arviointikoulutusta. Täydennyskoulutukseen tulee päästä ilman ansionmenetystä.



Englannin opettajat ja opettajankouluttajat

Englannin tuntien sisältöjä ja työskentelytapoja tulee edelleen monipuolistaa

- Oppilaiden englannin kielen käyttötarpeet koulun ulkopuolella ja oppituntien sisältö eivät täysin kohtaa. Erityisesti puhumisrohkeuden harjoitteluun tarvitaan monipuolisempia opiskeluvälineitä ja oppimisen tapoja. Sama opetuksen kehittämistarve havaittiin myös aiemmissa englannin arvioinneissa vuonna 2013 ja 2018.
- Oppimateriaaleja ja -välineitä tulee edelleen monipuolistaa hyödyntämällä rohkeasti nykyteknologian suomia mahdollisuuksia ja oppilaiden itsensä tuomia materiaaleja.
- Erot maaseutu- ja kaupunkikoulujen oppilaiden englannin osaamisessa ovat suuret. Osa-

miserot nivoutuvat ainakin jossain määrin oppilaiden erilaisiin mahdollisuuksiin käyttää englantia vapaa-ajallaan ja sitä kautta englannin koettuun hyödyllisyyteen. Suurten kaupunkien ja taajamien ulkopuolella oppilaita tulee yhä edelleen tukea erilaisten englannin kielen käyttömahdollisuuksien löytämisessä ja kannustaa heitä tarttumaan rohkeasti oman arkielämänsä tarjouiin. Maaseutu- ja kaupunkikoulujen yhteistyöllä voidaan lisätä englannin kielen käyttömahdollisuuksia taajamien ulkopuolella.

- Opettajien verkostoituminen yli koulutussektoreiden (perusopetus, lukio, ammatillinen koulutus) mahdollistaa hyvien käytänteiden jakamisen ja erilaisten oppijoiden paremman huomioimisen myös englannin opetuksessa.

Kirjoittamisen harjoittelua tulee lisätä kielenkäyttötarkoituksiltaan erilaisissa tilanteissa

- Taitotasolla B1.1 (kouluarvosana 8) olevan oppilaan voidaan katsoa selviytyvän englantia puhuvassa ympäristössä ja siksi opetuksessa tulee harjoitella mahdollisimman monipuolisesti niitä arkielämän tilanteita, joissa englannin kieltä myös itse tuotetaan sitä puhumalla ja kirjoittamalla. Tällöin tulee huomioida myös muodollisuusasteiltaan erilaisia tilanteita ja taustoiltaan erilaisia ihmisiä huomioimalla kuitenkin taitotason B1.1 osaamiskriteerit.
- Kirjoittaminen on oppilaiden kielitaidon heikoin osa-alue. Kirjoittamisen harjoittelua tulee siksi lisätä tekstilajeiltaan ja aihepiireiltään monipuolisissa, oppilaiden mielenkiinnon kohteista kumpuavissa kielenkäyttötilanteissa.

Kaikille oppilaille tulee mahdollistaa rauhallinen työskentely-ympäristö ja mahdollisuus saada tukea tarvittaessa

- Oppilaista neljännes koki oppituntien työrauhan huonoksi. Arviointitehtäviin käytetyn ajan pituuden yhteys osaamiseen osoitti, että oppilaiden kyky pitkäjänteiseen työskentelyyn edesauttaa parempien tulosten saavuttamista. Näin ollen oppilaille on järjestettävä lähiopeutukseen palaamisen jälkeenkin mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn ja rauhalliseen työskentely-ympäristöön oppituntien aikana.
- Heikommin osaavat oppilaat tarvitsevat erityistä tukea myös itsenäisen työskentelyn aikana. S2/SV2-oppilaiden osalta opetuskielellä annettun ohjeistuksen ymmärtäminen tulee varmistaa ja ohjeistuksen selkeyteen tulee panostaa.

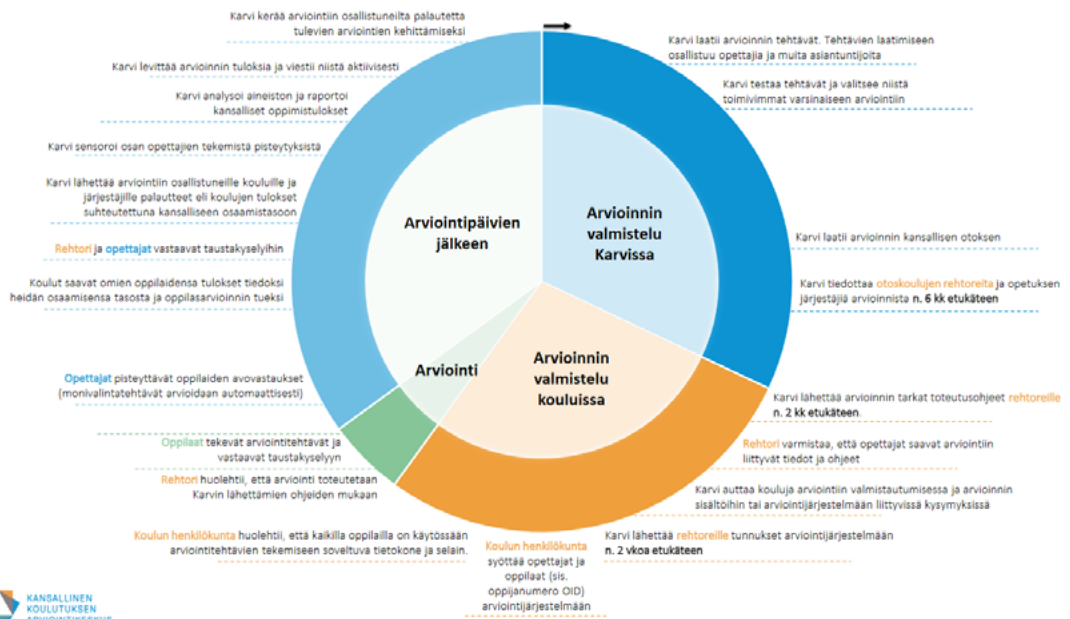
Arviointiperusteiden ja -käytänteiden yhteismitallisuus tulee tehdä läpinäkyvämmäksi

- Vaikka arviointikäytännöt ovat englannin opetuksessakin monipuolistuneet, niin oppilasarviointinissa on edelleen kehitettävää. Tässä arvioinnissa havaittiin muun muassa, että opettajat antavat englannin arvosanan hyvinkin erilaisin perustein, mikä näkyy arvosanojen varsin suurena vaihteluna koulujen välillä. Samantasoisesta osaamisesta voi saada hyvinkin erilaisen arvosanan eri kouluissa. Arvioinnin yhteismitallisuuden lisäämiseksi opettajien tulee kehittää omaa arviointiosaamistaan ja osallistua heille tarjottuihin koulutustilaisuuksiin. Arviointiosaamista tulee jakaa kouluissa myös yli oppiainerajojen.

- Englannin arvosanojen antamisperusteita tulee pohtia varsinkin silloin kun kyseessä on summatiivinen päättöarviointi. Päättöarvosanan osuvuus ja vertailtavuus ovat oppilaiden oikeusturvaan liittyvä asia jatko-opintoihin hakeuduttuessa.
- Oppimisympäristöjen monimuotoisuus edellyttää opettajilta oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä. Uusien teknologioiden hyödyntämisessä tulee avuksi myös oppilaiden digiosaaminen.

Liitteet

Liite 1. Karvin oppimistulosarvioinnin prosessikaavio.



Liite 2. Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko (Opetushallitus 2019)

Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus (Hildén ym. 2007) asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen.

KEHITYVÄN KIELITAIIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taito-taso	Taito toimia vuorovaikutuksessa			Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Viestintä-strategioiden käyttö	Viestinnän kulttuurinen sopeutus	Tekstien tulkintataidot	Tekstien tuottamistaidot
A1.1	Opiskelija selviytyy satunnaisesti viestintäkumppanin tukemana muutamasta, kaikkein yleisimmin toistuvasta ja rutiininomaisesta viestintätilanteesta.	Opiskelija tarvitsee paljon apukeinoja (esim. eleet, piirtäminen, sanastot, netti). Opiskelija osaa joskus arvailla tai päätellä yksittäisten sanojen merkityksiä asiayhteyden, yleistiedon tai muun kielitaitonsa perusteella. Opiskelija osaa ilmaista, onko ymmärtänyt.	Opiskelija osaa käyttää muutamia kielelle ja kulttuurille tyypillisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia (tervehdys, kiittäminen) joissakin kaikkein rutiininomaisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Opiskelija ymmärtää vähäisen määrän yksittäisiä puhuttuja ja kirjoitettuja sanoja ja ilmauksia. Opiskelija tuntee kirjainjärjestelmän tai hyvin rajallisen määrän kirjoitusmerkkejä.	Opiskelija osaa ilmaista itseään puheessa hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opetettuja vakiollmauksia. Opiskelija ääntää joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi ja osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja.
A1.2	Opiskelija selviytyy satunnaisesti yleisimmin toistuvista, rutiininomaisista viestintätilanteista tukeutuen vielä enimmäkseen viestintäkumppaniin.	Opiskelija tukeutuu viestintäänsä kaikkein keskeisimpiin sanoihin ja ilmauksiin. Opiskelija tarvitsee paljon apukeinoja. Opiskelija osaa pyytää toistamista tai hidastamista.	Opiskelija osaa käyttää muutamia kaikkein yleisimpiä kielelle ominaisia kohteliaisuuden ilmauksia rutiininomaisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Opiskelija ymmärtää harjoiteltua, tuttua sanastoa ja ilmaisia sisältäviä muutaman sanan mittaista kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta. Opiskelija tunnistaa tekstistä yksittäisiä tietoja.	Opiskelija pystyy kertomaan joitakin tutuista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuväriä ja kirjoittaa muutaman lyhyen lauseen harjoitelluista aiheista. Opiskelija ääntää useimmat harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi ja hallitsee hyvin suppean perussanaston, muutaman tilannesidonnaisen ilmauksen ja peruskieliopin ai-neksia.

KEHITTYVÄN KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO

<p>A1.3</p>	<p>Opiskelija selviytyy monista rutiininomaisista viestintätilanteista tukeutuen joskus viestintäkumppaniin.</p>	<p>Opiskelija osallistuu viestintään, mutta tarvitsee edelleen usein apukeinoja. Opiskelija osaa reagoida suppein sanallisiin ilmauksiin, pienin elein (esim. nyökkäämällä), äännähdyksin, tai muunlaisella minimipalautteella. Opiskelija joutuu pyytämään selvennystä tai toistoa hyvin usein.</p>	<p>Opiskelija osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvia ilmauksia monissa rutiinomaisissa sosiaalisissa kontakteissa.</p>	<p>Opiskelija ymmärtää yksinkertaista, tuttua sanastoa ja ilmaisia sisältävää kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta asiayhteyden tukena. Opiskelija pystyy löytämään tarvitsemansa yksinkertaisen tiedon lyhyestä tekstistä.</p>	<p>Opiskelija osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita. Opiskelija pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä ja ääntää harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi.</p>
<p>A2.1</p>	<p>Opiskelija pystyy vaihtamaan ajatuksia tai tietoja tutuissa ja jokapäiväisissä tilanteissa sekä toisinaan ylläpitämään viestintätilannetta.</p>	<p>Opiskelija osallistuu enenevässä määrin viestintään turvautuen harvemmin ei-kielellisiin ilmaisiin. Opiskelija joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä melko usein ja osaa jonkin verran soveltaa viestintäkumppanin ilmaisia omassa viestinnässään.</p>	<p>Opiskelija selviytyy lyhyistä sosiaalisista tilanteista ja osaa käyttää yleisimpiä kohteliaita tervehdyksiä ja puhuttelumuotoja, esittää kohteliaasti esimerkiksi pyyntöjä, kutsuja, ehdotuksia ja anteeksipyyntöjä sekä vastata sel-laisiin.</p>	<p>Opiskelija ymmärtää helppoja, tuttua sanastoa ja ilmaisia sekä selkeää puhetta sisältäviä tekstejä. Opiskelija ymmärtää lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien viestien ydin-sisällön ja tekstin pääajatuksen tuttua sanastoa sisältävästä, ennakoitavasta tekstistä. Opiskelija pystyy hyvin yksinkertaiseen päätelyyn asiayhteyden tukena.</p>	<p>Opiskelija pystyy kertomaan jo- kapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita ja konkreettista sanastoa. Opiskelija osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita. Opiskelija osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.</p>
<p>A2.2</p>	<p>Opiskelija selviää kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista ja pystyy enenevässä määrin olemaan aloitteellinen viestintätilanteessa.</p>	<p>Opiskelija osallistuu enenevässä määrin viestintään käyttäen tarvittaessa vakiosanoja pyytäänsään tarkennusta avainsanoista. Opiskelija joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä silloin tällöin. Opiskelija käyttää esim. lähikäsitettä tai yleisempää käsitettä, kun ei tiedä täsmällistä (koira/eläin tai talo/mökki).</p>	<p>Opiskelija osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla kaikkein keskeisimpiin tarkoituksiin, kuten tiedonvaihtoon sekä mielipiteiden ja asenteiden asianmukaiseen ilmaisemiseen. Opiskelija pystyy keskustelemaan kohteliaasti käyttäen tavanomaisia ilmauksia ja perustason viestintärutiineja.</p>	<p>Opiskelija pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia, tunnistaa usein ympärillään käytävän keskustelun aiheen, ymmärtää pääasiat tuttua sanastoa sisältävästä yleiskielisestä tekstistä tai hitaasta puheesta. Opiskelija osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä asiayhteydestä.</p>	<p>Opiskelija osaa kuvata luettelomaisesti (ikäkaudelleen tyyppillisiä) jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita käyttäen tavallista sanastoa ja joitakin idiomaattisia ilmauksia sekä perustason rakenteita ja joskus hiukan vaativampiakin. Opiskelija osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.</p>

KEHITTYVÄN KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO

Toimiva peruskielitaito	B1.1	Opiskelija pystyy viestimään, osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitään melko vaivattomasti jokapäiväisissä viestintätilanteissa.	Opiskelija pystyy jossain määrin olemaan aloitteellinen viestinnän eri vaiheissa ja osaa varmistaa, onko viestintäkumppani ymmärtänyt viestin. Opiskelija osaa kiertää tai korvata tuntemattoman sanan tai muotoilun viestinsä uudelleen. Opiskelija pystyy neuvottelemaan tuntemattomien ilmauksien merkityksistä.	Opiskelija osoittaa tuntevansa tärkeimmät kohteliaisuusäännöt. Opiskelija pystyy ottamaan vuorovaikutuksessaan huomioon joitakin tärkeimpiä kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä näkökohtia.	Opiskelija ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia selkeästi ja lähes normaali-tempoisesta yleiskielisestä puheesta tai yleisistä kirjoitetusta tekstistä. Opiskelija ymmärtää yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Opiskelija löytää pääajatuksia, avainsanat ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.	Opiskelija osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista. Opiskelija käyttää melko laajaa sanastoa ja rakenteellikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idioomeja. Opiskelija osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.
	B1.2	Opiskelija pystyy osallistumaan viestintään melko vaivattomasti myös joissakin vaativammissa viestintätilanteissa kuten viestittäessä ajankohtaisesta tapahtumasta.	Opiskelija pystyy olemaan aloitteellinen tuttua aiheita käsittelevässä vuorovaikutustilanteessa käyttäen sopivaa ilmausta. Opiskelija pystyy korjaamaan väärintymärryksiä melko luontevasti ja neuvottelemaan myös melko mutkikkaiden asioiden merkityksestä.	Opiskelija osaa käyttää erilaisiin tarkoituksiin kieltä, joka ei ole liian tuttavallista eikä liian muodollista. Opiskelija tuntee tärkeimmät kohteliaisuusäännöt ja toimii niiden mukaisesti. Opiskelija pystyy ottamaan vuorovaikutuksessaan huomioon tärkeimpiä kulttuuriin käytänteisiin liittyviä näkökohtia.	Opiskelija ymmärtää selväpiirteistä asiantietoa sisältävää puhetta tutuista tai melko yleisistä aiheista ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä. Opiskelija ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta tai epämuodollisesta keskustelusta.	Opiskelija osaa kertoa tavallisista, konkreettisista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen. Opiskelija ilmaisee itseään suhteellisen vaivattomasti ja pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia ja julkisempia-kin viestejä ja ilmaisemaan ajatuksiaan myös joistakin kuvitteellisista aiheista. Opiskelija käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idioomeja sekä monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita. Opiskelija hallitsee ääntämisen perussäännöt muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.
Sujuva peruskielitaito						

KEHITTYVÄN KIELITÄIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO

Itsenäisen kielitaidon perustaso	B2.1	Opiskelija pystyy viestimään sujuvasti myös joissakin itselleen uusissa viestintätilanteissa, joissa käytetään joskus käsitteellistä, mutta kuitenkin selkeää kieltä.	Opiskelija pystyy tuomaan oman kantansa esille ja toisinaan käyttämään vakiofraaseja, kuten "Tuo on vaikea kysymys" voittaakseen itselleen aikaa. Opiskelija pystyy neuvottelemaan myös mutkikkaiden asioiden ja käsitteiden merkityksestä. Opiskelija pystyy tarkkailemaan omaa ymmärtämistään ja viestintäänsä sekä korjaamaan kieltään.	Opiskelija pyrkii ilmaisemaan ajatuksiaan asianmukaisesti ja viestintäkumppania kunnioittaen ottaen huomioon erilaisten tilanteiden asettamat vaatimukset.	Opiskelija ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksista puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Opiskelija pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia sekä ilmaisemaan kuulemastaan pääkohdat. Opiskelija ymmärtää suuren osan ympärillään käydyistä keskustelusta. Opiskelija ymmärtää monenlaisia kirjoitettuja tekstejä, jotka voivat käsitellä myös abstrakteja aiheita ja joissa on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.	Opiskelija osaa ilmaista kohtuullisen selkeästi ja täsmällisesti itseään monista kokemuspiiriinsä liittyvistä asioista käyttäen monipuolisia rakenteita ja laajahkoa sanastoa, johon sisältyy myös idiomattisia ja käsitteellisiä ilmauksia. Opiskelija pystyy osallistumaan myös melko muodollisiin keskusteluihin ja hallitsee kohtalaisen laajan sanaston ja vaativakiin lauserakenteita. Ääntäminen on selkeää, sanojen pääpaino oikealla tavulla ja puhe sisältää joitakin kohdekielelle tyyppillisiä intonaatiomalleja.
	B2.2	Opiskelija pystyy käyttämään kieltä monenlaisissa myös itselleen uusissa viestintätilanteissa, joissa tarvitaan monipuolista kieltä.	Opiskelija pyrkii antamaan palautetta, esittämään näkökohtia tai johtopäätöksiä. Opiskelija pystyy edistämään viestinnän sujumista sekä tarvittaessa käyttämään kiertoilmaisuja ja pystyy neuvottelemaan myös mutkikkaiden asioiden ja käsitteiden merkityksestä. Opiskelija osaa käyttää ymmärtämistä tukevia strategioita, kuten pääkohtien poimimista ja esimerkiksi tekemään muistiinpanoja kuulemastaan.	Opiskelija pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan luontevasti, selkeästi ja kohteliaasti sekä muodollisessa ja epämuodollisessa tilanteessa ja valitsemaan kielenkäyttötavan tilanteiden ja niihin osallistuvien henkilöiden mukaan.	Opiskelija ymmärtää elävää tai tallennettua selkeästi jäsennettyä yleiskielistä puhetta kaikenlaisissa tilanteissa ja ymmärtää jonkin verran myös vieraita kielimuotoja. Opiskelija pystyy lukemaan eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä ja tiivistämään niiden pääkohdat. Hän pystyy tunnistamaan asenteita ja arvioimaan kriittisesti kuulemaansa ja/tai lukemaansa.	Opiskelija osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti. Hän hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä sekä tuntuja ja tuntemattomia aiheita. Opiskelija osaa viestiä spontaanisti ja kirjoittaa selkeän ja jäsen-tyneen tekstin. Ääntäminen on hyvin selkeää, sanojen pääpaino on oikealla tavulla ja puhe sisältää joitakin kohdekielelle tyyppillisiä intonaatiomalleja.
Toimiva itsenäinen kielitaito						

KEHITTYVÄN KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO

C1.1	<p>Opiskelija pystyy vuorovaikutukseen monipuolisesti, sujuvasti ja täsmällisesti kaikenlaisissa viestintätilanteissa.</p>	<p>Opiskelija ottaa luontevasti vastuuta viestinnän etenemisestä. Opiskelija osaa muotoilla uudelleen, mitä haluaa ilmaista sekä pystyy perääntymään, kun kohtaa vaikeuksia, ja käyttää taitavasti kieleen tai kontekstiin liittyviä vihjeitä tehdessään joutopäätöksiä tai ennakoidessaan tulevaa.</p>	<p>Opiskelija pystyy käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalisiin tarkoituksiin sekä ilmaisemaan tunnetiloja, epäsuoria viittauksia, esim. ironiaa ja leikkimielisyyttä.</p>	<p>Opiskelija ymmärtää yksityiskohtaisesti myös pitempiä esityksiä tutuista ja yleisistä aiheista, vaikka puhe ei olisikaan selkeästi jäsenneiltyä ja sisältäisi idiomaattisia ilmauksia tai rekisterin vaihdoksia. Opiskelija ymmärtää yksityiskohtaisesti monipolvisia käsitteellisiä kirjoitettuja tekstejä ja pystyy yhdistämään tietoa monimutkaisista teksteistä.</p>	<p>Opiskelija osaa ilmaista itseään sujuvasti, täsmällisesti ja jäsenyneesti monenlaisista aiheista tai pitämään pitkähkön, valmistellun esityksen. Opiskelija pystyy kirjoittamaan hyvin jäsentyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista varmallalla, persoonallisella tyyliillä. Opiskelijan kielellinen ilmausvarasto on hyvin laaja. Ääntäminen on luontevaa ja vaivatonta kuunnella. Puherytmi ja intonaatio ovat kohdekielelle tyyppilliset.</p>
Taitavan kielitaidon perustaso					

Lähteet

Asparouhov, T. & Muthén, B. 2022. Multiple imputation with Mplus. Version 4. Saatavilla: <https://www.statmodel.com/download/Imputations7.pdf> Viitattu 1.9.2022.

Asunmaa, K. 2020. Det går bra i engelskan i Svenskfinland – spekuleringar ur ett finlandssvenskt lärarperspektiv. Julkaisussa Härmälä, M. & Puukko, M. (toim.), Taitotasojen suullista kielitaitoa. Näkökulmia englannin kielen oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin, 73–86. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 1:2020. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/05/KARVI_Artikkelikokoelma_1_2020.pdf Viitattu 3.8.2022.

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R., & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 7:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. & Palmer, A. 2010. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press

EVK, Eurooppalainen viitekehys. 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Alkuteoksesta *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Suomentaneet I. Huttunen ja H. Jaakkola. Euroopan neuvosto. WSOY.

Bernelius, V. 2015. Pääkaupunkiseudun koulujen naapurustot – missä erot kasvavat? *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(6), 635–642. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2015121023629>

Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe: Strasbourg. Saatavilla: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> Viitattu: 18.8.2022.

Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe: Strasbourg.

von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy R.J. 2009. What are plausible values and why are they useful? I verket IERI. 2017. Issues and methodologies in large-scale assessments. Hamburg, Germany: IERInstitute.

Hildén, R. & Takala, S. 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.) Foreign languages and multicultural perspectives in the European context, 291–300. Reihe: Dictung-Wahrheit_Sprache Bd. 7 Münster: LIT Verlag.

Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kupiainen, S., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., Minkkinen, J., Vainikainen, M.-P. ja Wallenius, T. 2016. Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: osaaminen ja hyvinvointi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79588/Metropolialueen%20nuorten%20siirtyminen%20yl%a4koulusta%20toiselle%20asteelle.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu: 28.7.2022.

Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. 2018. Multilevel analysis. Techniques and Applications, Third edition. Routledge, New York.

Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf> Viitattu: 17.8.2022.

Härmälä, M. & Hildén, R. 2022a (tulossa). Exploring the alignment of the test tasks with the curriculum goals among Finnish 6th graders learning English.

Härmälä, M. & Marjanen, J. 2022b (tulossa). Two testing environments and their impact on test equity and comparability of the results: Insights from a national evaluation of learning outcomes.

Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa 2018. Julkaisut 13:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf . Viitattu 18.8.2022.

Härmälä, M., Leontjev, D., & Kangasvieri, T. 2017. Relationship between students' opinions, background factors and learning outcomes: Finnish 9th graders learning English. International Journal of Applied Linguistics, 27(3), 665–681. <https://doi.org/10.1111/ijal.12172>

Härmälä, M., Huhtanen, M., & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Julkaisut 2014:2. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.

Inha, K & Mattila, P. 2018. Se on kielestä kiinni! Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/se-on-kielesta-kiinni-kielten-eurooppalainen-viitekehys-uu-distuu> . Viitattu: 18.8.2022.

Kangasvieri, T. 2021. Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofilien ja arvosanan yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. Vol. 15, 2, 2021, 129–150. Saatavilla: <https://apples.journal.fi/article/view/107414/66703> Viitattu: 28.7.2022.

Karvi 2022. Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/03/KARVI_arviointisuunnitelma_paivitetty_2022_web.pdf . Viitattu: 19.8.2022.

Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Julkaisut 13:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf Viitattu: 3.8.2022.

Keuning J., Straat, J.H. & Feskens, R. C. W. 2017. The Data-Driven Consensus (3DC) procedure: A new approach to standard setting. Teoksessa Blömeke, S. & Gustafsson J-E. 2017. Standard setting in education. The Nordic countries in an international perspective. Cham, Switzerland: Springer, 263–278.

Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 267. University of Helsinki.

Lahtinen J. (toim.) 2019. ”Mikä ois mun juttu” –nuorten koulutusvalinnat sosiaalisatiomaisemien kehyksissä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68. Valtioneuvoston kanslia. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161925> . Viitattu: 29.7.2022.

van Der Leeden, R., Meijer, E., & Busing F. M. T. A. 2008. Resampling multilevel modelst. Teoksessa J. de Leeuw & E. Meijer (Toim.), Handbook of multilevel analysis. Springer Science + Business Media. 401–433.

Metsämuuronen, J. & Nousiainen, S. 2021. Matematiikkaa covid-19-pandemian varjossa – Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Julkaisut 27:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2721.pdf Viitattu: 3.8.2022.

Metsämuuronen, J. & Seppälä, H. 2021. COVID-19-pandemia, osaamisvaje ja osaamisen eriytyminen. Policy brief 1:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_Policy_brief_0121.pdf Viitattu: 3.8.2022.

- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp.
- Moitus, S. & Kamppi, p. 2020. Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Tiivistelmät 8: 2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/04/KARVI_T0820.pdf. Viitattu: 19.8.2020.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. 1998-2017. Mplus User's Guide. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nissinen, K., Rautopuro, J., & Puhakka, E. 2018. PISA-tutkimuksen metodologiasta. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.), PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti (pp. 345–378). Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- OECD. 2009. PISA data analysis manual. SPSS Second edition. Paris: OECD Publishing.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Opetushallitus.
- Opetushallitus 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf Viitattu: 18.8.2022.
- Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> Viitattu: 5.8.2022.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998/628.
- PISA 2018. PISA 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 17.8.2022.
- R Core Team. 2021. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Ringbom, H. 2007. The importance of cross-linguistic similarities. The Language Teacher, Vol 31 (9), 3–5.
- Salasuo, M. (toim.). 2021. Harrastamisen äärellä. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Valtion nuorisoneuvosto. Nuorisotutkimusverkosto. Saatavilla: <https://>

tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2021/05/lasten-ja-nuorten-vapaa-aikatutkimus-2020-web.pdf Viitattu 4.8.2022.

Summanen, A.-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. 2018. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa. Julkaisut 4:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/03/KARVI_0418.pdf Viitattu: 3.8.2022.

Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. 2016. *Extramural English in Teaching and Learning. From Theory and Research to Practice*. New Language Learning and Teaching Environments. Palgrave Macmillan.

Tilastokeskus 2021. Englantia opiskelevien osuus jatkoi kasvuaan peruskoulujen alaluokilla. Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-103X. lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2020. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 18.8.2022]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/ava/2020/01/ava_2020_01_2021-10-14_tie_001_fi.html

Tilastokeskus 2018. Aikuiskoulutustutkimus: Englantia osataan parhaiten. Saatavilla: https://tilastokeskus.fi/til/aku/2017/04/aku_2017_04_2018-12-12_kat_002_fi.html . Viitattu: 29.7.2022.

Tuokko, E. 2000. Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Opetushallitus.

Weir, C. 2005. *Language Testing and Validation. An evidence-Based Approach*. Research and Practice in Applied Linguistics. NY: Palgrave Macmillan.

Vipunen, Opetushallituksen tilastopalvelu. Saatavilla: <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Haku-ja-valinta.aspx>. Viitattu 28.7.2022.

De Wilde, V. & Eyckmans, Ju. 2017. Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. SSLT 7 (4), 673–694.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti englannin kielen A-oppimäärän arvioinnin keväällä 2021. Siihen osallistui 5 021 oppilasta 114 suomenkielisestä ja 16 ruotsinkielisestä koulusta. Taus-
takyselyihin vastasi 243 opettajaa ja 63 rehtoria.

Raportissa vastataan mm. kysymyksiin:

- Miten hyvin oppilaat osaavat englantia perusopetuksen päättyessä?
- Miten englantia opetetaan ja opiskellaan?
- Mitä mieltä oppilaat ovat englannin opiskelusta, omasta osaamisestaan ja englannin tarpeellisuudesta?
- Miten tasa-arvo toteutuu englannin opiskelussa ja sen tuloksissa?

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