



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

TAITOTASOJA JA SUULLISTA KIELITAITOA

Näkökulmia englannin kielen oppimistulosten
arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin

Marita Härmälä | Mika Puukko (toim.)

TAITOTASOJA JA SUULLISTA KIELITAITOA

Näkökulmia englannin kielen oppimistulosten
arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin

Marita Härmälä
Mika Puukko (toim.)



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Artikkelikokoelma 1:2020

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

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

ISBN 978-952-206-603-9 nid.

ISBN 978-952-206-602-2 pdf

ISSN 2669-8064 (painettu)

ISSN 2669-8072 (verkkójulkaisu)

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Marita Härmälä & Mika Puukko

1 Johdanto 7

Kalevi Pohjala

2 Perusopetuksen englannin kielen osaamisen ja arvioinnin painopisteitä 1970-luvulta 2020-luvulle 13

2.1 Taustaa..... 14

2.2 Perusopetuksen kielten opetussuunnitelmista..... 14

2.3 Kielten opetussuunnitelmien sisällöistä..... 16

2.4 Kouluhallituksen ajan arviointihankkeita.....17

2.5 Opetushallituksen ajan arviointihankkeita 18

2.6 Pohdintaa20

Ari Huhta

3 Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa 25

3.1 Mistä taitotasot tulevat? 26

3.1.1 Mikä erottaa taitotasot arvosanoista..... 27

3.1.2 Taitotasojen alkulähteillä 28

3.1.3 Eurooppalainen viitekehys – uusimpien taitotasojen alkulähde..... 28

3.2 Taitotasojen etuja30

3.2.1 Taitotasoja eri tarkoituksiin: Yleiset tasokuvaukset ja arviointiasteikot 31

3.2.2 Hyvän arviointiasteikon piirteitä..... 34

3.2.3 Asteikkoja, joissa yhdistyy yleinen kuvailu ja arviointinäkökulma..... 35

3.2.4 Arviointiasteikon ja tehtävien täytyy olla yhteensopivia..... 37

3.3 Mitä haasteita taitotasosteikkoihin liittyy 38

3.3.1 Maamerkeillä havainnollistetaan taitotasoja 41

3.4 Taitotasojen käyttö Suomen koulutusjärjestelmässä 41

3.4.1 Eurooppalaisen viitekehyyksen taitotasot suomalaisissa kielitutkinnoissa... 42

3.4.2 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot ja suomalaiset opetussuunnitelmat.....	43
3.4.3 Taitotasot suomalaisissa oppimistulosten arvioinneissa	43
3.5 Lopuksi.....	44

Heini-Marja Pakula

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

Karin Asunmaa

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

Eveliina Bovellan

6	Seitsemäsluokkalaisten A-englannin oppimistulosten arviointi: Tulosten pohdintaa englannin oppimisen, opettamisen ja arvioinnin näkökulmasta	87
6.1	Johdanto.....	88
6.2	Arvioinnin lähtökohtia	88
6.3	Tehtävänlaadintaprosessi.....	89
6.4	Tulosten tarkastelua	91
6.4.1	Viidenneksellä vaikeuksia englannin oppimisessa.....	91
6.4.2	Heikoiten pärjättiin puhetehtävissä.....	92
6.4.3	Vapaa-ajan englannin kielen käyttö.....	94
6.5	Digitaalisen arvioinnin mahdollisuuksia ja haasteita.....	94
6.6	Yhteenveto.....	95

Johdanto

Marita Härmälä
Projektipäällikkö, Karvi

Mika Puukko
Opetusneuvos, OKM

1

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti syksyllä 2018 A-englannin oppimistulosten arvioinnin perusopetuksen 7. vuosiluokan alussa (Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019). Hankkeen tavoitteena oli selvittää missä määrin oppilaat ovat saavuttaneet englannin opetukselle asetetut tavoitteet ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa. Lisäksi selvitettiin, mitkä oppilaan ja oppimisympäristön piirteet selittävät englannin osaamista.

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

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

Toiseksi kehittämiskohteeksi nostettiin puhumisen oppimisen ja opettamisen tärkeys. A-englannin arvioinnissa syksyllä 2018 kaikki oppilaat tekivät myös puhumistehtävät, mikä osoittautui oppilaille varsin jännittäväksi, osin traumaattiseksi kokemukseksi. Puhumista toki harjoitellaan oppitunneilla varsinkin oppikirjan suullisilla pariharjoituksilla, mutta siitä huolimatta osa oppilaista arasteli yksinpuhumista sekä puhumista niin, että kaveri kuulee. Tietokoneelle puhuminen on monelle uusi kokemus, ja opettajien palautteessa nostettiin toistuvasti esiin tällaisen harjoittelun tarve luokkaopetuksessa. Ylipäätään opettajat kokivat, että puhumisen harjoitteluun tulee panostaa lisää.

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

suomalaista sovellusta (Hildén & Takala 2007). Oppilaiden suoritukset olivat hyvin lyhyitä, mikä myös osaltaan vaikeutti arviointia. Puhumis- ja kirjoittamissuoritusten arviointi taitotasolle koettiin kouluissa kaiken kaikkiaan aikaa vievänä lisätyönä, josta opettaja ei kokenut mitenkään hyötyvänsä. Osassa kouluja puhumistehtävissä tarvittavien mikrofonin ja kuulokkeiden hankkiminen koettiin haasteellisenä. Moni opettaja koki, että niitä ei tarvittaisi missään muualla kuin tässä Karvin arvioinnissa.

Hankkeen kolmantena kehittämissuosituksena nostettiin esiin opettajien tarve saada arviointiin liittyvää täydennyskoulutusta. Karvi vastasi koulutustarpeeseen jo marras-joulukuussa 2019 ja tammikuussa 2020 Helsingissä, Oulussa ja Joensuussa. Neljäs kehittämissuositus nosti pohdittavaksi englannin kielen varhentamisen vaikutukset oppilaiden osaamiseen. Syksystä 2020 alkaen 1. vieras kieli aloitetaan jo perusopetuksen 1. vuosiluokalla ja useimmiten tämä kieli on englanti. Nähtäväksi jää, miten englannin opetuksen varhentaminen tulee vaikuttamaan suomalaisnuorten englannin kielen osaamiseen.

Edellä kuvatut englannin opetuksen kehittämissuositukset olivat kimmokkeena tämän artikkelikokoelman toimittamiselle. Pyysimme kutakin kirjoittajaa keskittymään edellä mainittuihin englannin opetuksen kehittämiskohteisiin ja -haasteisiin omasta näkökulmastaan. Kirjoittajat ovat opetusneuvos emeritus Kalevi Pohjala (Opetushallitus), kielitaidon arvioinnin professori Ari Huhta (Jyväskylän yliopisto), professori Heini-Marja Pakula (Turun yliopisto), lehtori Karin Asunmaa (Winellska skolan, Kirkkonummi) ja lehtori Eveliina Bovellan (Rajalan koulu, Kuopio). He kaikki olivat eri tavoin mukana myös itse hankkeen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai tulosten julkistamisessa.

Opetusneuvos emeritus *Kalevi Pohjala* luo ensin lyhyen katsauksen englannin osaamisen ja arvioinnin painopisteisiin peruskoulun syntyajoista aina 2020-luvulle. Hän kuvailee opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta englannin opetuksen painopisteiden muuttumista vuosien saatossa. Kun kielten tasokursseista luovuttiin 1980-luvulla, oli opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointi kuvattava niin, että ne soveltuivat koko ikäluokalle. Samalla oli varmistettava oppilaiden tasa-vertaiset jatkokoulutusmahdollisuudet. Viime vuosina korostettu kielikasvatus näkyi jo vuosien 1982 ja 1985 opetussuunnitelmissa, samoin kuin kielenopetuksen yhteyksien kuvaaminen koulun yleisissä tavoitteissa. Uutta 1980-luvulla oli sen sijaan kielen käyttämisen korostaminen viestinnän välineenä. Pohjala tekee artikkelissaan mielenkiintoisen yhteenvedon englannin osaamisen piirteistä eri vuosikymmenillä. Kiinnostava havainto on myös, että tytöt olivat englannissa poikia taitavampia aina 2000-luvulle saakka. 2000-luvulla tilanne on muuttunut: sukupuolten väliset osaamiserot englannissa ovat tasoittuneet, ja pojat ovat jopa tyttöjä taitavampia varsinkin lukiossa.

Kansainvälistyminen on näkynyt kielten opetussuunnitelmissa erityisesti 2000-luvun alusta lähtien, jolloin Euroopan Neuvosto laati eurooppalaisen viitekehyksen kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tueksi (EVK 2003). Ehkä merkittävin EVK:n mukanaan tuomista uudistuksista suomalaisessa kielenopetuksessa oli kriteeriviitteisen arvioinnin ja taitotasoasteikkojen tuleminen näkyväksi osaksi koulujemme kieltenopetusta. Taitotasoasteikkojen käyttöönotto ei ole kuitenkaan ollut ongelmatonta.

Professori *Ari Huhta* luo artikkelissaan laajan katsauksen kielitaidon tasoihin ja tasokuvauksiin sekä siihen, mihin tasokuvauksia käytetään meillä ja muualla. Lisäksi hän pohtii, mitä etuja ja haasteita taitotasokuvauksiin liittyy. Suomi on ollut edelläkävijä eurooppalaisen viitekehysten taitotasosteikkojen käyttäjänä: asteikkoja on käytetty jo noin 15 vuotta eri koulutussektoreilla ja eri tarkoituksiin. Esimerkiksi perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014 ja 2019) kielten hyvän osaamisen tavoitteet (kouluarvosana 8) ilmaistaan taitotasoina. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ollaan parhaillaan laatimassa kriteerikuvauksia myös arvosanoille 5, 7 ja 9 Karvin toteuttaman päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arvioinnista saatujen tulosten pohjalta (Puukko, Huhtanen & Lepola 2020). Kriteerityön valmistuttua osaaminen eri tavoitealueilla voidaan kuvata nykyistä tarkemmin.

Taitotasosteikot mahdollistavat osaamisen kuvaamisen monipuolisesti ja läpinäkyvästi. Eri osapuolille, kuten opettajille, oppilaille, huoltajille ja viranomaisille, syntyy yhteinen käsitys eri taitotasoina edellytetystä osaamisesta. Taitotasosteikkoihin liittyy myös ongelmia, joista merkittävin on Huhdan mukaan kuvaimien monitulkintaisuus. Kuvaimilla ei myöskään täysin pystytty kuvaamaan osaamista, joka hankitaan koulun ulkopuolella. Taitotasot antavat eräänlaisen ideaalikuvaan osaamisen kehittymisestä, joskin käytännössä kielenoppijoilla voi olla hyvinkin erilaisia osaamisprofieileja: toisella voi olla hyvä englannin ääntämys, toisella taas sanavarasto voi olla hyvinkin laaja.

Professori *Heini-Marja Pakula* käsittelee artikkelissaan suullisen kielitaidon opettamista ja oppimista. Hän tarjoaa tietoa, taitoa ja käytännön sovelluksia suullisen kielitaidon opetukseen ja nostaa esiin perusteluja puhutun kielen harjoittamisen merkityksestä. Kansainvälisen viestinnän ja erilaisten kasvokkaisviestinnän mahdollistavien nettityökalujen lisääntyessä suullisen kielitaidon tarve kasvaa. Lapset aloittavat kielenopiskelun yhä varhemmin, ja suullinen kielitaito on luonteva kielenopiskelun lähtökohta, kun kirjalliset taidot ja käsitteellinen ajattelu ovat vielä kehittyviä. Suullinen kielitaito eroaa kirjallisesta kielitaidosta monessa suhteessa, vaikka molemmat jakavat osittain yhteisen sanaston. Suullisella kielitaidolla on kielioppi, joka poikkeaa perinteisestä kirjallisen kielen kieliopista. Suullisen kielitaidon käytössä kielitieto aktivoituu taitona suullisessa vuorovaikutuksessa ja tuottamisessa. Keskeisin ero kirjallisiin taitoihin (lukeminen ja kirjoittaminen) on puheen eteneminen ajassa lineaarisesti.

Kaksi viimeistä artikkelia käsittelee englannin kielen opettamista ja oppimista opettajan näkökulmasta. Lehtori *Karin Asunmaa* pohtii artikkelissaan mahdollisia syitä siihen, miksi ruotsinkielisten koulujen oppilaat menestyivät arvioinnissa suomenkielisten koulujen oppilaita paremmin. Näin siitäkkin huolimatta, että ruotsinkielisissä kouluissa oppilaat aloittavat englannin opiskelun keskimäärin vuotta myöhemmin kuin suomenkielisten koulujen oppilaat. Merkittävin tekijä ruotsinkielisten oppilaiden paremmuuteen on epäilemättä englannin ja ruotsin kielen sukulaisuus, joka helpottaa muun muassa sanaston, kieliopin ja ääntämisen oppimista. Toinen mahdollinen selitys on oppilaiden kaksi-/monikielisyys ja -kulttuurisuus: koulun oppilaista yli puolet on kaksikielisiä perheistä. Oppilasryhmien ja huoltajien taustan homogeenisuus selittää Asunmaan mukaan oppilaiden hyviä tuloksia englannin arvioinnissa. Suomenkielisiin kouluihin verrattuna ruotsinkielisissä kouluissa on sen sijaan usein haasteena valmiin, ruotsinkielisen oppimateriaalin vähäisyys. Oppimateriaalin luomisella on positiivinenkin puoli: opettajat ovat tottuneet laatimaan materiaalia itse, tiimityönä ja myös oppilaiden kanssa yhteistyössä. Osallistamalla oppilaita esimer-

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

Lehtori *Eveliina Bovellan* käsittelee artikkelissaan arvioinnin tuloksia kielenopettajan näkökulmasta ja pohtii niiden merkitystä englannin oppimisessa, opettamisessa ja arvioinnissa. Vaikka suurella osalla oppilaista on myönteinen käsitys englannin kielestä ja sen oppimisen hyödyllisyydestä ja noin puolet oppilaista harrastaa englantia vapaa-ajallaan, huolestuttavaa on, että noin viidennekselle oppilaista englannin oppiminen tuottaa vaikeuksia. Lisäksi yli puolet oppilaista ei yllä suullista vuorovaikutusta mittaavissa tehtävissä hyvän osaamisen tasolle. Tässä yhteydessä Bovellan nostaa esiin alakoulun englannin opettajan koulutustaustan merkityksen alakoululaisten englannin oppimisessa. Monissa pienissä kunnissa, ja myös joissain suurissa kaupungeissa, englantia opettaa alakoulussa luokanopettaja, joka ei ole suorittanut englannin erikoistumisopinnoita. Pyrkimyksessä alakoululaisten tasa-arvoiseen asemaan englannin oppimisessa ympäri Suomen onkin Bovellan mukaan vielä paljon tekemistä.

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

Lähteet

- Euroopan Neuvosto 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. Saatavilla: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- EVK, Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- 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 (toim.) *Foreign languages and multicultural perspective in the European context*. Münster: LIT Verlag, 291–300.
- Härmälä M., Huhtanen M., Puukko M. & Marjanen J. 2019. A-englannin oppimistulosten arviointi 7. vuosiluokan alussa 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 13:2019. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Puukko, M., Huhtanen, M. & Lepola, L. 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2020. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2020/03/KARVI_0720.pdf

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

Kalevi Pohjala
Opetusneuvos emeritus

2

2.1 Taustaa

Suomessa oli 1970- ja 1980-luvuilla kaksi koulualan valtion keskusvirastoa: Kouluhallitus (perustettu 1870) ja Ammattikasvatushallitus (perustettu 1966). Kouluhallituksen tehtäviin kuuluivat muun muassa opetussuunnitelmien laatiminen, oppiaineiden oppimäärien vahvistaminen ja oppikirjojen hyväksyminen. Kutakin oppiainetta varten oli oma asiantuntija, ylitarkastaja, joka vastasi oppiaineensa kehittämisestä ja sen opettamisen tukemisesta. Ylitarkastajan tehtäviin kuuluivat opetussuunnitelmatyö, uusien oppikirjojen hyväksyminen, oppilaiden oppimistulosten kehittymisen seuraaminen sekä kouluvierailut. Ylitarkastaja suoritti myös ainetarkastuksia ja osallistui normaalikoulujen opetuksen seurantaan. Vieraisissa kielissä oli päätoiminen ylitarkastaja englannissa ja venäjässä. Toisessa kotimaisessa kielessä oli omat tarkastajat suomen- ja ruotsinkielisessä koulutuksessa. Lisäksi ranskassa, saksassa ja klassisissa kielissä (latina ja kreikka) oli ylitarkastaja, joka työskenteli yhden päivän viikossa.

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

2.2 Perusopetuksen kielten opetussuunnitelmista

Maassamme tehtiin 1900-luvun jälkipuoliskolla runsaasti peruskoulun kielten opetussuunnitelmien kehittämistyötä. Tärkeitä virstanpylväitä peruskoulussa olivat peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II (Opetusministeriö 1971), oppimääräsuunnitelmat ranskan, saksan ja venäjän kieliin peruskoulun 1. vieraana kielenä (Kouluhallitus 1979), peruskoulun kielten oppimäärät ja oppimääräsuunnitelmat (Kouluhallitus 1982), peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Kouluhallitus 1985), peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 1994) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004 ja 2014).

Kielten opetukseen heijastuivat yleiset koulutuspoliittiset ratkaisut. Peruskoulun alkuaikojen kielten opetukselle oli tyypillistä oppilaiden jakaminen tasokursseille. Vieraisissa kielissä tasokursseja oli kolme: yleis-, keski- ja laaja kurssi. Toisessa kotimaisessa kielessä oli kaksi kurssia: suppea ja laaja. Alimmalta tasokursuilta ei ollut mahdollista jatkaa opintoja lukiossa. Tasokurssien poistuminen peruskoulusta 1980-luvulla merkitsi suuria muutoksia kielten opetussuunnitelmiin. Opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointi oli kirjoitettava niin, että ne soveltuivat koko ikäluokalle. Opetettavia kielen rakenteita kuvattiin, mutta opiskeltavia sanoja ja sanontoja ei opetussuunnitelmassa esitetty. Muutosta pohjustettiin laajalla täydennyskoulutusohjelmalla, jota tukivat lääninkouluttajat ja suurten kaupunkien ohjaavat opettajat. Kuvaava esimerkki tästä on, että vuonna 1982 olin kolmenatoista peräkkäisenä maanantaina Heinolan kurssikeskuksessa puhumassa kieltenopettajille opetuksen tavoitteista, sisällöistä, työtavoista ja oppimistulosten arvioinnista.

Voimakkaasti lisääntynyt kansainvälistyminen on näkynyt kielten opetussuunnitelmissa. Euroopan Neuvosto ja sen monet kieliprojektit eri vuosikymmenillä ovat antaneet kehitysvirikkeitä jäsenmailleen. Euroopan Neuvosto laati muun muassa käsikirjan (EVK 2003), jonka WSOY toimitti ja kustansi suomeksi. Se antoi ohjeita, miten kielikokeita voidaan linkittää *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen viitekehyksen* asteikolle. 1990-luvun puolivälissä perustettiin Graziin European Centre for Modern Languages (ECML), joka toimii Euroopan Neuvoston yhteydessä erityissopimuksen puitteissa. Keskus järjestää pääasiassa koulutusseminaareja jäsenmaiden avustuksella kieltenopetuksen parissa työskenteleville ja 2–4 vuotta kestäviä kielenopettamisen kehittämishankkeita. Se pyrkii siten antamaan virikkeitä ja apuvälineitä jäsenmaiden kieltenopetuksen kehittämiseen. Suomalaisista Euroopan Neuvoston kielenopetusprojekteissa on vaikuttanut erityisen ansiokkaasti edesmennyt professori Sauli Takala.

Euroopan unionin kielipoliittiset linjaukset ovat heijastuneet kieltenopetukseen, opetussuunnitelmien laadintaan ja oppimistulosten arviointiin. Jokainen EU:n jäsenmaa vastaa kuitenkin itse opetuksen sisällöstä ja koulutusjärjestelmänsä rakenteesta. EU on todennut jäsenmailleen, että Euroopan Neuvostossa laadittu *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen viitekehys* luo hyvän pohjan kielitaidon kuvaamiselle. 2000-luvulla komissiolla oli oma kielenopetuksen asiantuntijaryhmä, jossa olin Suomen edustajana. Komissio tiedusteli säännöllisesti jäsenmailta, mitä ne ovat tehneet kieliohjelman monipuolistamiseksi ja kielenopetuksen kehittämiseksi. Asiantuntijaryhmän jäsenet toimittivat maakohtaisen raportin komissiolle kielenopetuksen tilasta ja kehittämisestä jäsenmaissa. Komissiossa laadittiin raporttien pohjalta kehittämis ehdotuksia, mutta raportteja myös kommentoitiin kokouksissa. Tämä oli erityisen tärkeää uusille jäsenmaille. Komissio suositteli viitekehyksen käyttöön ottoa jäsenmaille, mikä sitten näkyi jäsenmaiden oppilaitosten opetussuunnitelmissa.

Toinen tärkeä näkökulma komissiossa oli kielten opetustarjonnan monipuolistaminen, sillä englantia on ylivoimaisesti suosituin opiskeltava kieli Euroopan unionin jäsenmaiden kouluissa. Suomessa tämä näkyi kielten opetuksen monipuolistamishankkeessa, jota johdin vuosituhanen vaihteessa. KIMMOKE-hankkeen (Nyman 1999) ansiosta kielenopiskelu monipuolistui maassamme hetkellisesti. Hanke mahdollisti myös opettajien pätevytyksen niin sanottuihin harvinaisimpiin kieliin, kuten italian ja espanjan opetukseen.

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

2.3 Kielten opetussuunnitelmien sisällöistä

Peruskoulun opetussuunnitelma 1970-luvulla nosti esiin monia sellaisia kielenopetuksen tavoitteita, jotka ovat vielä nykyään yleisesti hyväksytyjä ja käytössä. Näitä ovat muun muassa kielen suullinen ja kirjallinen ymmärtäminen ja tuottaminen, viestintärohkeus, kulttuuritiedon omaksuminen ja avoin, myönteinen asennoituminen opiskeltavaa kieltä edustavaan kulttuuriin ja sen puhujiin. Nämä ovat sisältyneet 1970-luvun alun jälkeen kaikkiin opetussuunnitelmiin, vaikka tavoitteiden ilmaisutapa onkin jossakin määrin muuttunut muun muassa soveltavan kielitieteen ja kielididaktiikan käsitteiden kehittymisen myötä. POPS-70:ssa (Opetusministeriö 1971) oli myös varsin tarkat tavoitteet sanaston koolle ja osattaville rakenteille, joita edelleen tarkennettiin vuonna 1976 Oppilaalle vieraat kielet -oppaassa. Opas sisälsi ehdotuksen perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa.

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

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

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 1994) korostui jossain määrin aiempaa enemmän kulttuurien välinen viestintätaito. Pitkän kielen eli A-kielen, joka oli ensisijaisesti englanti, ja keskipitkän toisen kotimaisen kielen, B1-ruotsin, tavoitetasoissa oli aiempaa selvempi ero. Kieltenopetukselle esitettiin yleistavoitteet ja tarkennetut tavoitteet ala-asteelle ja

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

2000-luvun merkittävä muutos kielenopetuksessa on Euroopan neuvoston piirissä tuotettu yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK 2003) kielten opetusta, oppimista ja kielitaidon arviointia varten, jota professori Ari Huhta käsittelee tarkemmin artikkelissaan. Viitekehys sisältää laaja-alaisen kartoituksen niistä tekijöistä, joilla voidaan kuvata erilaisen kielenkäytön ja oppimisen ominaisuuksia ja kielitaidon tasoja. Opetussuunnitelmien laadinnassa viitekehysten antia on hyödynnetty valikoivasti ja soveltaen, kuten viitekehys suosittelee. Merkittävä uusi piirre opetus-suunnitelmissa oli viitekehykselle rakentuva sovellus, jossa määritellään kielitaidon progressio opiskelun eri vaiheissa ja kuvataan taitotasot, joihin oppilaiden odotetaan opintojen eri vaiheissa pääsevän. Viitekehystä ja sen taitotasoa alettiin vähitellen hyödyntää Suomessa kaikilla koulutuksen sektoreilla.

TAULUKKO 1. Kielten opetussuunnitelman painotuksia eri vuosikymmenillä.

1970-luku	kielioppi, sanasto, kielitaidon neljä osa-aluetta
1980-luku	kielikasvatus, kieli viestinnän välineenä, kielitaidon neljä osa-aluetta
1990-luku	viestintätaito, kielitaidon neljä osa-aluetta
2000-luku	taitotasojattelu, kielitaidon progressio

2.4 Kouluhallituksen ajan arviointihankkeita

Oppilaiden englannin kielen osaamista on arvioitu peruskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen eli 1970-luvulta lähtien. Peruskoulun tulo lisäsi mielenkiintoa englannin osaamiseen, koska se oli eniten kouluissa opiskeltu vieras kieli. Uusien opetussuunnitelmien hyväksymisen ja käyttöönoton jälkeen haluttiin seurata, miten peruskoululaisten englannin kielen osaaminen muuttui ja kehittyi ja miten englannin opetusta tulisi kehittää. Opetuksen yhtenäistämässä tärkeä näkökohta oli myös Kouluhallituksessa tapahtuva oppikirjojen hyväksyminen, jonka yhteydessä arvioitiin käsikirjoitusta vertaamalla sitä opetussuunnitelmaan.

Tutkimustietoutta haluttiin kerätä ja sitä hyödynnettiin laajasti vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen kansallisessa opetussuunnitelmatyössä, jota johdin työryhmien puheenjohtajana kolmen vuosikymmenen ajan. Opetuksen tueksi laadittiin didaktisia oppaita ja myös kuvattiin videoita opiskelutilanteista sekä järjestettiin laajamittaista täydennyskoulutusta, jota tuettiin lääninkouluttajien ja ohjaavien opettajien järjestämällä koulutuksella Kouluhallituksen järjestämän koulutuksen lisäksi. Monipuolinen hyvä yhteistyö kielten opettajien ja heidän järjestöjensä kanssa oli myös välttämätön tuki ja apu kielten opetuksen kehittämiseksi.

Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitos (KTL) laati 1970-luvulla englannin kokeita, joita Kouluhallitus tuki taloudellisesti peruskoulujärjestelmään siirryttäessä. Kokeilla haluttiin seurata oppimistulosten kehittymistä. Lisäksi opetussuunnitelmatyöhön tarvittiin tietoa oppilaiden osaamisesta. Ensimmäinen merkittävä hanke oli suomalaisten koululaisten osallistuminen kansainväliseen IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) koulusaavutustutkimukseen vuonna 1971. Sen ymmärtämistehtävissä käytettiin sekä monivalintatehtäviä että avoimia kysymyksiä. Kirjoitustehtävänä oli kuvista kertominen ja annetusta aiheesta kirjoittaminen. Oppilaat menestyivät parhaiten kuullun ymmärtämiskokeessa, heikoiten kielten rakenteita mittavassa osassa. Tytöt olivat poikia parempia kaikilla kielitaidon osa-alueilla.

Professori Sauli Takala oli poikkeuksellisen tärkeä asiantuntija niin opetussuunnitelmatyössä kuin oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa. Vuonna 1979 hänen johtamassaan hankkeessa ”Peruskoulun tilannekartoitus I” (Kärkkäinen 1979; ks. myös Takala 1982; Takala 1984) toteutettiin laaja englannin osaamisen selvitys. Siinä muun muassa todettiin, että oppilaiden aktiivisen ja passiivisen sanaston hallinnassa ei ollut merkittäviä eroja. Sen sijaan sanaston ja kielen rakenteiden hallinta vaihteli tasokursseittain suuresti, kuten saattoi odottaakin, koska eri tasokursseilla oli erilaiset vaatimukset.

Vuoden 1971 IEA-kokeesta ja vuoden 1979 tilannekartoituksesta käytettiin muutamia samoja tehtäviä myös vuoden 1989 kansallisessa arvioinnissa, jonka nimi oli ”Peruskoulun arviointi 1990” (Havola & Saari 1993). Arviointi osoitti suuria osaamisen eroja maan eri osien välillä ja myös kaupunkien ja maaseudun koulujen oppilaiden suoritusten välillä. Tyttöjen ja poikien osaamisessa ei todettu olevan tilastollisesti merkitsevää eroa.

2.5 Opetushallituksen ajan arviointihankkeita

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

Vuonna 1993 Ulla-Maija Pasasen Jyväskylän yliopistossa johtamassa hankkeessa (Pasanen & Hietanen 1994) arvioitiin peruskoulun 9. luokan englannin osaamista. Kokeessa käytettiin Suomen kieltenopettajien liitto ry:n (SUKOL) 9. luokan koetta. Hanke toteutettiin Opetushallituksen aloitteesta ja tuella. Siinä hankittiin tietoa kielikokeiden kehittämistarpeista, mutta haluttiin myös tukea oppimistulosten arviointia kouluissa ja kerätä näkökohtia opetussuunnitelman kehittämiseen. Hankkeeseen osallistui 56 koulua ja yli 2000 oppilasta, ja siinä oli myös kyselylomake opettajille. Koe käsitti kuullun ja tekstin ymmärtämisen, tilannepohjaisen reagoinnin, sanaston, kielen rakenteiden ja kirjoittamisen tehtäviä. Tutkimus toi esille suuret osaamisen erot oppilaiden ja maan eri osien välillä. Oppilaat selvisivät parhaiten kuullun ja tekstin ymmärtämisen sekä tilannepohjaisen reagoinnin tehtävissä, mutta heillä oli vaikeuksia sanasto-osassa ja kirjallisessa

tuottamisessa. Ruotsinkieliset oppilaat menestyivät suomenkielisiä selvästi paremmin, ja toisaalta tytöt menestyivät poikia huomattavasti paremmin. Poikien parempi menestyminen englannin kielessä alkoi kuitenkin näkyä 1990-luvulla siten, että lukion päättövaiheessa pojat menestyvät tyttöjä paremmin. Vuoden 1993 arviointihanke osoitti, että suurten kaupunkien koulujen oppilaat menestyivät maaseudun koulujen oppilaita paremmin. Kokeeseen osallistuneiden oppilaiden arvosanat korreloivat erittäin merkitsevästi koetulosten kanssa. Opettajien palaute osoitti kokeen vaikeustason ja painotusten olleen oikeansuuntaiset.

Vuonna 1995 arvioitiin peruskoulun kuudesluokkalaisten eli 13-vuotiaiden englannin osaamista (Huttunen & Kukkonen 1995). Tämän hankkeen toteuttivat Irma Huttunen ja Liisa Kukkonen Oulun yliopistosta. Tässä arvioinnissa oli mukana eri puolilta maata 165 koulua, joista satunnaisotannalla valittiin kustakin kolme oppilasta. Painopiste kokeessa oli viestinnällisissä tehtävissä. Kuullun ymmärtäminen osoittautui helpoimmaksi, kun taas sekä sanaston hallinta että kirjallinen tuottaminen olivat heikoimmat. Hankkeessa lähetettiin kouluille myös kyselylomake, jolla koottiin sekä opettajilta että oppilailta taustatietoja ja näkemyksiä englannin kokeesta, opetuksesta ja opiskeluoloista. Merkille pantavaa oli, että pienillä paikkakunnilla oli huomattavasti paremmat oppimistulokset kuin suurilla paikkakunnilla. Maaseutu- ja kaupunkikoulujen osaamisessa oli suuri ero.

Keväällä 1999 perusopetuksen 9. vuosiluokan englannin kielen kansallisessa kokeessa osaamista arvioitiin monipuolisilla kokeilla (Tuokko 2000). Eeva Tuokko toimi selvityksessä tutkijana. Koe pyrki kattamaan laajasti vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994) esitetyt tavoitteet ja oppisisällöt. Parhaimmat osaamistulokset saavutettiin tekstin ymmärtämisessä ja puhumisessa, vaikeimmaksi osoittautui kuullun ymmärtäminen. Oppilaiden väliset erot olivat suurimmat kirjoittamisen osa-alueella, jossa neljännes oppilaista jäi hyväksyttävän suoritustason alapuolelle. Kieliohissa osoittautuivat vaikeimmiksi verbioppi, artikkelit ja pronominit. Näin oli myös vuoden 1993 arvioinnissa. Tytöt olivat poikia parempia kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Poikien vahvin osa-alue oli ymmärtäminen, kun taas kirjoittaminen oli pojille ongelmallista. Osaamistaso todetaan loppuraportissa tyydyttäväksi. Ruotsinkieliset oppilaat menestyivät suomenkielisiä huomattavasti paremmin. Läänien väliset erot olivat myös melko suuria kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Aikaisempien selvityksien tavoin myös tässä kokeessa kaupunkien oppilaat menestyivät maaseudun oppilaita paremmin. Koulujen väliset erot olivat suuremmat kuin aikaisemmassa tutkimuksessa. Oppilaiden asenteet englannin opiskeluun olivat yleensä myönteisiä, ja tytöt olivat poikia myönteisempiä. Eeva Tuokko oli tutkijana mukana myös kansainvälisessä kahdeksan EU-maan perusopetuksen päättövaiheen englannin kielen arvioinnissa vuonna 2002 (Tuokko 2003). Suomalaiset oppilaat menestyivät tässä arvioinnissa parhaiten luetun ymmärtämistehtävissä. Tyttöjen menestyminen oli poikia parempi kaikilla kielitaidon osa-alueilla, tosin sukupuolten väliset erot oppimistuloksissa olivat pieniä.

Tähän asti laajin vieraiden kielten oppimistulosten arviointi toteutettiin keväällä 2013, jolloin arvioitiin A-oppimäärän saavuttamista viidessä kielessä. Tässä arvioinnissa, jonka projektipäällikkönä toimi Raili Hildén, arvioitiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) esitettyjen tavoitteiden ja sisältöjen toteutumista ruotsin ja englannin A-oppimäärässä sekä ranskan, saksan ja venäjän A- ja B-oppimäärissä. Merkille pantava asia on perusteissa määritelty arvosanan kahdeksan, hyvän osaamisen, taso, joka asetettiin taitotasoasteikolle. Tämä asteikko on suomalainen sovellus eurooppalaisesta viitekehuksesta (EVK 2003) ja sen kuusiportaisesta asteikosta.

Vuoden 2013 A-englannin oppimistulosten arviointiin (Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014) osallistui 109 koulua ja kolme ja puoli tuhatta oppilasta. Siinä mitattiin englannin kielen taitoa kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävillä ja kirjoitustehtävillä. Lisäksi osa oppilaista suoritti puhumisen osakokeen. Oppilaiden tulokset kielitaidon osa-alueilla olivat hyvät. Parhaimmat tulokset saavutettiin puhumis- ja kirjoitustehtävissä. Hyvän osaamisen tasolle A2.2 pääsi puhumistehtävissä 77 % ja kirjoitustehtävissä 72 % oppilaista. Kuullun ymmärtämistehtävissä vähintään hyvän osaamisen tason B1.1 saavutti 67 % ja luetun ymmärtämisen tehtävissä 62 % oppilaista. Oppilaiden puhumis-, kirjoittamis- ja luetun ymmärtämistehtävien taitotaso vastasi taitotasoasteikolla sujuvaa peruskielitaitoa eli selviytymistä arkielämän vaihtelevissa viestintätilanteissa.

Hankkeessa selvitettiin myös osaamiseen vaikuttavia taustatekijöitä. Oppilaiden englannin harastaminen koulun ulkopuolella ja vanhempien korkea koulutustausta tukevat hyvin osaamistuloksiin päässeitä oppilaita. Myös omat myönteiset oppimiskokemukset ja käsitys englannin kielen hyödyllisyydestä tulivat esille näillä oppilailla. Oppimistuloksissa oli alueellisia ja kuntakohtaisia eroja. Tämä trendi näkyy kaikissa englannin osaamista mittaavissa hankkeissa eri vuosikymmeninä.

TAULUKKO 2. Englannin osaamisen piirteitä eri vuosikymmenillä.

1970-luku	kuullun ymmärtämisessä menestyttiin, kielen rakenteiden hallinnassa ongelmia, tytöt poikia parempia
1980-luku	suuria osaamisen eroja oppilaiden ja maan eri osien välillä, tytöt poikia parempia
1990-luku	parhaat tulokset tekstin ymmärtämisessä ja puhumisessa, tytöt poikia parempia, suuret erot koulujen välillä, englanti suosittu oppiaine
2000-luku	oppilailla sujuva peruskielitaito, puhumisessa ja kirjoitustehtävissä selvittiin parhaiten, englanti suosittu oppiaine, tyttöjen ja poikien osaamisessa ei juurikaan eroja

2.6 Pohdintaa

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

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

eri osa-alueilla. Kielitaitoprofiili, jollaista käytetään esimerkiksi Yleisissä kielitutkinnoissa (YKI), antaisi tarkemman kuvan kunkin oppilaan vahvuuksista ja heikkouksista. Kielitaidon kuvaamisesta osa-alueittain hyötyisivät sekä oppilaat että opetusta antavat ja oppilaita vastaanottavat, perusopetuksen jälkeiset oppilaitokset.

Myös EVK:ssa osaamisen tasot on kuvattu suhteessa kolmeen kielelliseen aktiviteettiin: ymmärtäminen, tuottaminen ja vuorovaikutus sen sijaan, että osaamista kuvattaisiin yhtenä kokonaisarvosananä. Vieraan kielen opiskelija ymmärtää enemmän kuin itse pystyy tuottamaan. Tämän profiilin avaamisesta olisi siis hyötyä sekä oppilaalle että hänet vastaanottavalle oppilaitokselle. Kriteerien tunteminen ja niiden käyttäminen on opettajien tärkeä työväline ja osa ammattitaitoa. Tämä on myös tärkeä täydennyskoulutuskohde.

Englannin kielen arviointeja on yhdistänyt viime vuosikymmeninä osaamisen suuri vaihtelu maan eri alueiden välillä ja epäilemättä myös oppilaiden välillä. Tilanne on nurinkurinen: Etelä-Suomen kaupungeissa satsataan kielen opetukseen, mutta muualla maassa ei panostusta välttämättä ymmärretä eikä tehdä samoin, vaikka siellä panostusta juuri tarvittaisiin. Koulun ulkopuolisen englanninkielisen aineiston ja materiaalin hyödyntämistä on tärkeää korostaa niin oppilaille kuin heidän vanhemmilleen. Osa oppilaista käyttää tätä mahdollisuutta tehokkaasti hyväkseen mutta tuskin kaikki oppilaat.

Tällä hetkellä on pyrkimyksenä aloittaa kielen opiskelu mahdollisimman varhain, mistä seuraa myös haasteita opetuksen kehittämiseen. Voidaankin kysyä, kuka kieltä opettaa ja millä kielitaidolla, kun ala-asteen englannin aineenopettajien lukumäärä on vähentynyt voimakkaasti. Opetuksessa on tärkeää käyttää paljon autenttisia puhenäytteitä hyvien viestintämallien saamiseksi oppilaille. Epäilemättä on tilaus ja tarve myös opettajien täydennyskoulutukselle ja tutor-toiminnalle. Kun kielten opetus siirtyi koko maassa säädösmuutoksen seurauksena perinteiseltä kolmannelta luokalta ensimmäiselle luokalle keväällä 2020, korostuu opetuksessa kielellinen vuorovaikutus ja suullinen taito. Näin ollen on syytä tarkastella myös tunneilla käytettäviä työtapoja. Tilanne muistuttaa 1970-luvun siirtymävaihetta, jolloin pohdittiin, kuka opettaa ja millä kielitaidolla ja millä työtapoilla englantia vieraana kielenä koko ikäluokan oppilaille. Tästä seurasi, että peruskouluihin palkattiin suuri määrä englannin opettajia, joista monet olivat eri kouluilla käyviä kiertäviä opettajia. Aloitin itsekin työurani kiertävänä opettajana Hämeenkyrön kunnan kouluissa. Silloin englantia opettaville luokan- ja aineenopettajille järjestettiin paljon kielen sekä opetuksessa käytettävien työtapojen täydennyskoulutusta kesäyliopistoissa mutta myös Isossa-Britanniassa. Ala-asteen englannin aineenopettajien määrä on nyt voimakkaasti vähentynyt ja opetusta antavat luokanopettajat.

Kaikissa oppimistulosten arvioinneissa on tullut esille oppilaiden osaamisen suuri hajonta. Heikosti menestyviin oppilaisiin tulisi luonnollisesti kiinnittää erityistä huomiota opiskelun alusta lähtien tukemalla ja kannustamalla heitä ja heidän vanhempiaan. Toimiessani 7. luokan A-englannin oppimistulosten sensorina 2018 kiinnitin tähän seikkaan erityisesti huomiota. Ihmettelin, miten joillakin oppilailla voi olla ala-asteen jälkeen niin vaatimaton kielitaito, kun samalla jotkut osaavat kieltä jo taitotasolla B1. Koulujen on tärkeää kiinnittää huomiota koulun ulkopuolella näkyvään ja kuuluvaan englannin kieleen ohjaamalla oppilaita hyödyntämään näitä tarjoumia mahdollisimman monipuolisesti. Vuoden 2018 arviointitutkimus oli pitkäikäistutkimuksen

1. vaihe, jonka toisessa vaiheessa samat oppilaat osallistuvat oppimistulosten arviointiin uudelleen keväällä 2021. Onkin mielenkiintoista nähdä, millaisiksi oppimistulokset ovat kehittyneet kolmen vuoden yläkouluopiskelun aikana.

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

Artikkelin kirjoittaja, **Kalevi Pohjala**, toimi vuosina 1976–2012 Kouluhallituksen ja Opetushallituksen vieraiden kielten opetuksen asiantuntijana ja uransa loppupuolella toisen kotimaisen kielen, ruotsin, ylitarkastajana ja opetusneuvoksena. Hän oli opetussuunnitelmatyöryhmien puheenjohtajana 1970-luvun lopusta lähtien opetussuunnitelman perusteet 2004 saakka. Lisäksi hän oli 29 vuotta Ylioppilastutkintolautakunnan jäsen ja englannin kielen jaoksen puheenjohtaja. Uransa loppupuolella Pohjala toimi myös kielivaliokunnan puheenjohtajana. Opetushallituksen ja ylioppilastutkintolautakunnan lisäksi Pohjala oli jäsenenä myös Yleisten kielitutkintojen (YKI) kielitutkintoimikunnassa vuosina 1994–2014 toimien mm. sen puheenjohtajana kaksi kautta. Pohjalan 20 vuotta pitkä ura YKI:ssä näkyy mm. siten, että Suomen kansalaisuuden hakijat ovat liittäneet hakemuksiinsa hänen allekirjoittamansa todistuksen kielitaidostaan. Pohjala on esitellyt suomalaisten koululaisten englannin osaamista myös kansainvälisesti mm. Euroopan Komission järjestämässä symposiumissa 1997 (Bonnet 1998) sekä ECML:n Andorrassa vuonna 2001 järjestämässä ns. pienten valtioiden seminaarissa (Pohjala 2003).

Lähteet

- Bonnet, G. (toim.) 1998. *The Effectiveness of the Teaching of English in the European Union*. Paris: DPD Edition Diffusion, Ministère de l'Éducation nationale.
- EVK, Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Helsinki: WSOY.
- Havola, L. & Saari, H. 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – Onko taidoissa edistytty? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 157–173.
- Huttunen, I. & Kukkonen, L. 1995. Englannin kielen oppimistuloksia peruskoulun 6. luokan valtakunnallisessa kokeessa 1994. *Opetushallituksen moniste 22/1995*.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus. Julkaisut 2014:2. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI_0214.pdf
- Härmälä M., Huhtanen M., Puukko M. & Marjanen J. 2019. A-englannin oppimistulosten arviointi 7. vuosiluokan alussa 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 13:2019. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf
- Jaku-Sihvonen, R. 2014. Arviointia akanvirrassa – Opetushallituksen arviointitoiminnan historiikki. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:14. Saatavilla: <https://karvi.fi/app/uploads/2014/11/0114.pdf>

- Kouluhallitus 1979. Oppimääräsuunnitelmat ranskan, saksan ja venäjän kieliin. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kouluhallitus. 1982. Peruskoulun kielten oppimäärät ja opetussuunnitelmat 1982. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kouluhallitus. 1985. POPS85. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 2. korjattu painos. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kärkkäinen, K. 1979. Peruskoulun tilannekartoitus I. Ruotsin kielen sanastokokeen / rakennekokeen / tekstinymmärtämisen kokeen osiokohtaiset tulokset yhdeksännellä luokalla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 212/1983, 214/1983, 258/1985.
- Nyman, T. 1999. KIMMOKE-kielikoulutuskehittämishanke: innovaation arviointia oppilaiden kielivalintojen ja opettajien käsitysten valossa. Lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-1999817157>
- Opetushallitus 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö 1971. POPS70 = Komiteamietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1971. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pasanen, U.-M. & Hietanen, A. 1994. Peruskoulun 9. luokan valtakunnallinen englannin kielen koe ja sen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 3.
- Pohjala, K. 2003. The linguistic situation in Finland. Teoksessa F.-J. Montagne, M. T. Cairat Vila, A. Camilleri Grima, G. H. Gudmundsdottir, J. Kapintanffy & K. Pohjala (toim.) *The organisation of language education in small states*. Council of Europe.
- Takala, S. 1982. First national assessment of teaching in the comprehensive school 1979. English as a foreign language, grade 9. Data on listening comprehension, reading comprehension and grammar test items. Part III. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 205.
- Takala, S. 1984. Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 350.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tuokko, E. 2000. Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuokko, E. 2003. Perusopetuksen päättövaiheen englannin kielen oppimistulosten kansainvälinen arviointi 2002. Suomen tulokset. Oppimistulosten arviointi 3/2003. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_03031.pdf

Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa

Ari Huhta
Professori, Jyväskylän yliopisto

3

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

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

3.1 Mistä taitotasot tulevat?

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

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

Tavoitteiden määrittelyssä on toki voitu käyttää myös konkreettisia listoja sanoista ja kieliopillisista rakenteista, joita tulisi oppia. Suomessa tätä on tehty jonkin verran, mutta kuitenkin varsin rajallisessa määrin valtakunnallisten opetussuunnitelmien tasolla. On muistettava, että eri vuosiluokkien oppikirjat sisältävät käytännössä vain jonkin näkemyksen siitä, millaista kieliaineista oppilaiden ajatellaan tarvitsevan ja/tai oppivan ensin ja mitä vasta myöhemmin. Oppikirjojen tarkempi analyysi siis paljastaisi, mikä on kunkin oppikirjasarjan määritelmä kieliaineksen 'tasoista', vaikka opetussuunnitelmat kuvaisivatkin taitotasoa lähinnä kielen käytön näkökulmasta, kuten esimerkiksi Suomessa.

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



Kielenoppimisen tavoitteita voidaan kuvata paitsi sisältöinä ja funktioina, myös taitotasoina.

3.1.1 Mikä erottaa taitotasot arvosanoista

On vielä toinenkin asia, joka kannattaa muistaa, kun tarkastellaan taitotasoa suhteessa muihin tapoihin kuvata kielitaitoa, etenkin kun asiaa tarkastellaan kielitaidon arvioinnin näkökulmasta. Kaikki todistusarvosanat ja periaatteessa myös kaikkien kokeiden pistemäärät kuvaavat osaamisen määrää ja laatua. Arvosana yhdeksän tarkoittaa, että sen saanut oppilas hallitsee arvioitavaa oppiainetta, esimerkiksi kieltä, paremmin kuin oppilas, joka saa kuutosen. Näitä arvosanoja ja pistemääriä ei tosin tavallisesti määritellä tarkemmin tai niiden ajatellaan tarkoittavan esimerkiksi jonkin tarkkaan rajatun kurssisisällön hallinnan määrää. Periaatteessa näissäkin on kuitenkin kyse yrityksistä kuvata – tosin vain numeroiden avulla – osaamisen tasoa.

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

rituksia verrataan johonkin määritelmään osaamisesta. Taitotasot sopivat tällaiseen arviointiin erinomaisesti.



Taitotasot määrittelevät osaamisen laajasti ja suhteessa oppimista kuvaavaan sanalliseen kriteeriin. Oppilaiden osaamista ei verrata suhteessa toisiinsa.

3.1.2 Taitotasojen alkulähteillä

Taitotasojen historian voidaankin katsoa alkavan yrityksistä arvioida puhumista ja kirjoittamista. Vieraan kielen arvioinnissa varhaisin kansainvälisesti tunnettu esimerkki on USA:ssa 1950-luvulla Foreign Service Institutin kehittämä suullisen kielitaidon arviointiasteikko (ks. Valette 1977). Pitkän aikaa yleisimmin käytetyt kielitaidon taitotasokuvaukset oli tarkoitettu arviointiin. Suomessakin ensimmäinen merkittävämpi vieraiden kielten tasokuvaus oli kirjoitelmien arviointiasteikko, joka otettiin käyttöön, kun ylioppilastutkinto uudistettiin 1970-luvulla. Tällöin vieraan kielen taitoa ryhdyttiin kääntämisen sijasta testaamaan tehtävillä, jotka vaativat sekä kielen ymmärtämistä että kirjallista tuottamista.

Puhumisen ja kirjoittamisen arviointi taitotasoja kuvaavien asteikkojen avulla on edelleen lähes kaiken ihmisarvioijien tekemän arvioinnin perusta. Vain automaattinen, tietokoneella algoritmien avulla tapahtuva kielen tuottamisen testaus perustuu erilaisiin menetelmiin, kuten erilaisten piirteiden laskemiseen (esim. taukojen määrä ja pituus; ks. Huhta, Kallio, Ohranen & Ullakon-
oja 2019). Viime vuosikymmeninä on taitotasoa kuitenkin ryhdytty soveltamaan myös muilla kielikoulutuksen alueilla kuin arvioinnissa. Erityisen tärkeä sovellusalue on ollut opetuksen ja oppimisen tavoitteiden kuvaaminen osaamistasoina.



Puhumista ja kirjoittamista arvioidaan yhä edelleen pääosin ihmisarvioijien toimesta.

3.1.3 Eurooppalainen viitekehys – uusimpien taitotasojen alkulähde

Taitotasojen käytön vieraan kielen osaamisen kuvaamiseen voi katsoa alkaneen laajemmin Euroopassa 1970-luvun puolivälissä, kun Euroopan neuvosto julkaisi kuvauksen ns. kynnyks-
tasosta (van Ek 1975). Kynnyksellä (engl. *Threshold*) tarkoitettiin sellaista kielen hallintaa, joka

riittää kommunikointiin arkielämän työ- ja vapaa-ajan tilanteissa vieraskielisessä ympäristössä. Taustalla oli kommunikatiivisen lähestymistavan yleistyminen eurooppalaisessa kieltenopetuksessa; kun oli tarve opettaa ja oppia kielen käyttöä erilaisiin tarkoituksiin ja erilaisissa tilanteissa, nousi esille luonnollisesti myös halu määrittellä, millaista kielitaitoa tavoiteltaisiin erilaisissa opetusohjelmissa. Hiukan myöhemmin Euroopan neuvosto julkaisi kuvauksen toisesta, hiukan kynnystasoa alemmasta taitotasosta (engl. *Waystage*; van Ek 1980). Sekä *Threshold* että *Waystage* oli kuitenkin laadittu kuvaamaan tietyn vieraan kielen – englannin – osaamista tietyllä taitotasolla, joten ne sisälsivät runsaasti esimerkkejä siitä, miten kullekin taitotasolle ominaisia kielen funktioita ja sisältöjä ilmaistaan käyttäen tiettyjä englannin kielen sanoja ja rakenteita. Niinpä kumpikin dokumentti on esimerkki taitotasokuvauksesta, joka kattaa sekä kielen käytön että siinä tarvittavan kieliaineksen. On myös hyvä huomata, että *Threshold* ja *Waystage* eivät sisällä sellaisia tiiviitä, muutaman lauseen mittaisia kuvauksia taitotasosta, joita on esimerkiksi Suomen opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi *Threshold*-dokumentti on hyvin yksityiskohtainen kuvaus yhdestä ainoasta taitotasosta (*Thresholdin* päivitetty ja laajennettu versio on yli 180 sivua pitkä; van Ek & Trim 1991). Vuosikymmenten mittaan on erityisesti kynnystasosta laadittu sovelluksia moniin eri kieliin; näissä kieliversioissa kielen käytön kuvaus on samanlaista kuin alkuperäisessä englanninkielisessä julkaisussa, mutta kieliaineksen kuvaus ja esimerkit koskevat tietenkin kutakin kieltä.



CEFR
Common European Framework
of Reference for Languages
www.coe.int/lang-CEFR

Kuvan lähde: https://www.coe.int/documents/17518475/18975551/CEFR_ID.png/69df4b95-f9b6-5f7d-0eea-dd2e2eed1111?t=1494840127000

1990-luvulla Euroopan neuvoston tuella tehty työ johti eurooppalaisen kielten viitekehyksen eli EVK:n luomiseen (Euroopan neuvosto 2001). Siinäkin kielen osaaminen määritellään monipuolisesti erilaisten funktioiden, sisältöjen, tilanteiden ja tekstien näkökulmasta. EVK kuvaa kielitaidon tasoja laajemmin kuin aikaisemmat, yksittäisiä tasoja kuvaavat *Threshold*- ja *Waystage*-dokumentit: siinä on kuusi päätasoa eli alkeista kohti erinomaista osaamista luetellen A1, A2, B1, B2, C1 ja C2. Näitä tasoja kuvataan EVK:ssa monien tiiviitä kuvauksia sisältävien taitotasosteikkojen avulla. Mainittakoon, että *Threshold*-taso vastaa EVK:n tasoa B1 ja *Waystage* tasoa A2. Toisin kuin Euroopan neuvoston aikaisemmissa tasokuvauksissa viitekehys ei määrittele minkään yksittäisen kielen kieliaineesta, vaan se on tarkoitettu kuvaamaan minkä tahansa vieraan kielen viestinnällistä käyttötaitoa.

Eurooppalainen viitekehys saavutti vahvan aseman maanosamme kielikoulutusjärjestelmissä jo 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. EVK:n asemaa lienee entisestään vahvistanut vuonna 2018 julkaistu täydennysversio, joka sisältää mm. uusia tasokuvauksia sekä alle A1-tason määritelmiä (Euroopan neuvosto 2018). Sillä on ollut keskeinen rooli taitotasojen ja taitotasojatteluun leviämässä sekä Suomessa, että monessa muussakin maassa. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin, mitä etuja ja myös millaisia ongelmia taitotasoihin liittyy ja millaisiin tarkoituksiin niitä on sovellettu.

3.2 Taitotasojen etuja

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



Taitotasoasteikot määrittelevät osaamisen laadun ja osaamisen kehittymisen. Tasokuvaukset lisäävät arvioinnin läpinäkyvyyttä ja vertailukelpoisuutta esimerkiksi kouluasteelta toiselle siirtäessä.

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

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



Taitotasokuvaus yhdistää oppimisprosessin eri osat – opettamisen, oppimisen, arvioinnin ja palautteen – toisiinsa.

Taitotasokuvaukset ovat myös joustavia siinä mielessä, että samasta perustasta voidaan laatia erilaisia tasokuvauksia (asteikkoja), jotka sopivat eri tarkoituksiin. Kääntäen sanottuna: ei ole olemassa vain yhtä, kaikkiin tarkoituksiin yhtä sopivaa tasokuvaus- tai asteikkotyyppeä.

3.2.1 Taitotasojä eri tarkoituksiin: Yleiset tasokuvaukset ja arviointiasteikot

Karkeasti jaoteltuna tasokuvaukset voidaan jakaa osaamista yleisellä tasolla kuvaaviin asteikkoihin ja yksityiskohtaisempiin arviointiasteikkoihin. Nimensä mukaisesti yleiset asteikot kertovat, mitä kielenoppija osaa tehdä eri osaamistasoilla. Niissä kuvataan esimerkiksi, millaisissa kielenkäyttötilanteissa kielenoppija pystyy suoriutumaan sekä millaista suullista tai kirjoitettua kieltä hän ymmärtää. Lisäksi tasokuvaus voi yleisellä tasolla luonnehtia osaamisen laatua kullakin taitotasolla. Hyviä esimerkkejä tällaisista tasokuvauksista ovat useimmat eurooppalaisen viitekehyksen tasokuvaukset ja erilaisiin tutkintotodistuksiin sisältyvät kuvaukset siitä, mitä erilaisia arvosanoja saaneet osallistujat pystyvät tekemään tutkintokielellä. Myös uusimpien perusasteen ja lukion opetus suunnitelmien (Opetushallitus 2014, 2019) liitteenä olevat vieraiden ja toisen kotimaisen kielen tasokuvaukset ovat tästä esimerkkejä. Yleisiä tasokuvauksia käytetäänkin, kun halutaan määritellä kielenoppimisen ja -opetuksen tavoitteita taitotasojen näkökulmasta. Tasokuvausten kohdeyleisö on varsin laaja ja ulottuu opettajista ja oppilaista työnantajiin ja ns. suureen yleisöön.



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

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

Kuten edellä todettiin, varhaisimmat kielitaidon tasokuvaukset olivat usein nimenomaan arviointiasteikkoja. Nykyään arviointiasteikot kehitettäneen tavallisimmin jonkin yleisemmän tasokuvauksen pohjalta. Arviointiasteikoille on tyypillistä osaamisen mahdollisimman yksityiskohtainen kuvaaminen. Tämän vuoksi on varsin yleistä, että arviointia varten luodaan useampi kuin yksi asteikko, joissa kussakin määritellään jokin tietty kielitaidon piirre. Vaikka esimerkiksi suullista kielitaitoa voidaan arvioida kokonaisvaltaisesti, holistisesti yhden asteikon avulla, se voidaan myös jakaa sellaisiin piirteisiin kuin ääntäminen, sujuvuus, rakenteet ja sanasto, joista kullekin laaditaan oma arviointiasteikkonsa.

Toinen arviointiasteikoille tyypillinen piirre on, että niissä kuvataan myös osaamisen puutteita ja virheitä. Jotkut yleiset tasokuvaukset keskittyvät siihen, mitä kielenoppija osaa tehdä kielen avulla, ei siihen, mitä hän ei osaa. Hyvä esimerkki tästä on eurooppalainen viitekehys, jonka kaikki tasokuvaukset määrittelevät oppijaa positiivisen kautta eli mitä oppija osaa kullakin taitotasolla. Näin välitetään viestiä siitä, että esimerkiksi jo A1-tason kielitaito tarkoittaa, että oppija pystyy suoriutumaan tietyistä (tosin vaatimattomista) tilanteista oppimallaan vieraalla kielellä. Arvioinnin kannalta on kuitenkin hyödyllistä, että arvioija tarkastelee oppijan suoritusta myös sen mahdollisten puutteiden näkökulmasta. Virheet, puutteet ja normista poikkeaminen ovat helppoja huomata, ja arviointiasteikolla sitten määritellään, miten osaamisen puutteita ja vahvuuksia suhteutetaan toisiinsa esimerkiksi arvosanaa annettaessa. Jos arvioinnin on tarkoitus tuottaa palautetta oppijalle, olisi varsin outoa, jos palaute ei ainakin joskus sisältäisi tietoa, jota on voitu hankkia ottamalla myös osaamisen puutteet huomioon arvioinnissa.



EVK:n asteikot kuvaavat, mitä kielenoppija *osaa tehdä*. Joskus voi olla tarpeen tarkastella oppijan suoritusta myös osaamisen puutteiden kannalta (esim. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko, POPS 2004).

Seuraava taulukko esittää esimerkin suomalaisesta kielitaidon arviointiasteikosta ja EVK:n taitotasoista A1 ja A2, jotka ovat relevantteimpia perusasteen 6.–7. vuosiluokille (puhumisen ja kirjoittamisen tavoitetaso 6. luokan lopussa on A1.3). Esimerkki on peräisin aikuisille tarkoitetuista Yleisistä kielitutkinnoista (YKI), jolla osallistujat voivat hankkia vieraan tai toisen kielen taidoistaan erillisen todistuksen. Vaikka kohderyhmä eroaakin iältään kouluikäisistä kielenoppijoista, arviointiasteikon kuvaukset sopivat varsin hyvin eri ikäisille oppijoille. Esimerkin kuvaukset edustavat Yleisten kielitutkintojen taitotasoja 1 ja 2, jotka vastaavat EVK:n taitotasoja A1 ja A2 (ks. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/yki/yleista/tietoakielitutkinnoista/puhumisen_arviointikriteerit.pdf)

Yleisten kielitutkintojen puhumisen arviointiasteikko; tasojen 1 ja 2 kuvaukset

	Taso 1 (= A1)	Taso 2 (= A2)
Yleiskriteerit	Selviää kaikkein yksinkertaisimmissa puhetilanteissa, mutta joutuu käyttämään runsaasti ei-kielellisiä keinoja tullakseen ymmärretyksi. Viestintä on hidasta ja hyvin katkonaista. Pystyy käyttämään yksinkertaisia kohteliaisuusmuotoja ja kysymään ja vastaamaan yksinkertaisiin kysymyksiin, jotka käsittelevät välittömiä, jokapäiväisiä tarpeita.	Selviää vain rutiininomaisissa puhetilanteissa, jotka vaativat yksinkertaista tiedonvaihtoa. Kielitaidon vähäisyys rajaa paljolti sitä, mitä asioita puhuja pystyy käsittelemään. Viestin perillemeno edellyttää, että puhekuppani on valmis auttamaan puhujaa sanottavansa muotoilemisessa. Ääntäminen voi olla hyvin ei-kohdekielenomaista, mikä vaatii kuulijalta paljon ja vaikeuttaa viestin perillemeno.
Sujuvuus	Käyttää vain hyvin lyhyitä ja tavallisimpia fraaseina oppimiaan ilmauksia. Pysähtyy usein etsimään ilmausta, ääntämään vähemmän tuttuja sanoja ja paikkailemaan kommunikaatiota.	Pystyy tekemään itsensä ymmärretyksi lyhyissä aihepiiriltään tutuissa puhetilanteissa, vaikkakin tauot ja epäröinnit ovat hyvin tavallisia.
Joustavuus	Pystyy reagoimaan yksinkertaisiin kysymyksiin ja repliikkeihin.	Pystyy käyttämään fraaseina oppimiaan yksinkertaisia/tavallisimpia ilmauksia arkipäiväisissä tilanteissa.
Koherenssi/sidosteisuus	Pystyy liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen muutamia sidesanoja, kuten "ja" tai "sitten".	Pystyy yhdistämään tavanomaisimmilla sidesanoilla (kuten "ja", "mutta" tai "koska") yksinkertaisia lauseita.
Ilmaisun tarkkuus/laajuus/idiomaattisuus	Hallitsee yksittäisiä irrallisia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät jokapäiväisiin yksinkertaisiin tilanteisiin.	Pystyy ilmaisemaan asiat yksinkertaisesti tutuissa rutiininomaisissa viestintätilanteissa. Hallitsee suppeaa, konkreettisiin ja jokapäiväisiin tarpeisiin liittyvää sanastoa.
Ääntäminen / fonologinen hallinta	Puhujan vähäisen tuotoksen ymmärtäminen vaatii puheeseen totuttelemissa ja ponnistelemista.	Ääntäminen on yleensä niin selkeää, että puhe on ymmärrettävää selvästä vierasperäisestä korostuksesta huolimatta. Keskustelukumppanit joutuvat pyytämään toistoa aika ajoin.
Rakenteiden tarkkuus	Hallitsee vain muutamia yksinkertaisia rakenteita ja fraaseina oppimiaan lauseita.	Käyttää joitakin yksinkertaisia rakenteita oikein, mutta tekee silti systemaattisesti virheitä perusrakenteissa. Viesti tulee kuitenkin yleensä selväksi. Hallitsee vain muutamia yksinkertaisia rakenteita ja fraaseina oppimiaan lauseita.

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

Yleisten kielitutkintojen arviointiasteikossa on vielä kaksi mielenkiintoista piirrettä. Ensimmäinen on se, että tason 1 eli A1:n alittavakin suoritus on siinä lyhyesti määritelty. Määritelmä on seuraava:

- Puhe koostuu yksittäisistä irrallisista sanoista.
- Puhuja pystyy sanomaan oman nimensä ja 1–2 asiaa itsestään (esim. missä asuu ja mitä tekee työkseen).
- Puhetta on mahdoton ymmärtää.

Toinen merkillepantava piirre asteikossa on se, että siinä määritellään muutamalla sanalla, mitkä piirteet keskeisimmin ja selvimmin erottavat eri taitotasot toisistaan. Taitotasojen A1 ja A2 tärkeimmät erot ovat sen mukaan:

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

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

3.2.2 Hyvän arviointiasteikon piirteitä

Hyvän arviointiasteikon keskeisiä piirteitä on, että siinä kuvataan vain sellaisia piirteitä, jotka ovat havaittavissa oppijan suorituksessa. Jos siinä kuvataan jotakin sellaista, mikä ei näy oppijan suorituksessa, kyseinen kohta kuvauksessa on hyödytön: se ei auta arvioijaa ja voitaisiin siis jättää pois kuvauksesta. Esimerkki tästä voisi olla asteikko, joka kuvaa oppijan osaavan viestiä erilaisissa työelämän ja vapaa-ajan tilanteissa. Arvioidessaan oppijan suoritusta tietyssä tehtävässä, arvioija ei voi millään tietää, miten oppija suoriutuisi muissa kuin juuri sillä hetkellä tarkasteltavassa tilanteessa, vaikka tilanteessa miten hyvin tahansa simuloitaisiin jotain tiettyä työ- tai vapaa-ajan tehtävää. Kyse on aina kuitenkin yhdestä tietyistä tehtävästä tai tilanteesta. Mahdollinen yleistys oppijan menestymisestä erilaisissa tilanteissa voidaan toki tehdä yleisemmässä tasokuvauksessa, jos arvioinnin perusteella uskotaan, että tietynlainen suoriutuminen yhdessä tilanteessa ennustaa uskottavasti vastaavanlaista osaamista lukemattomissa muissa samankaltaisissa tilanteissa, joita ei testiin tai muuhun arviointitilanteeseen voitu sisällyttää. Niinpä ilmaus ”tällä tasolla oleva oppija suoriutuu hyvin jokapäiväisissä työ- ja vapaa-ajan tilanteissa”, tai jokin vastaava kuvaus, on hyvin tyypillinen monissa kielitaitoa yleisesti määrittelevissä tasokuvauksissa. Arviointiasteikossa tällaiset ilmaukset ovat kuitenkin hyödyttömiä, koska ne eivät suoraan auta arvioijaa tekemään päätelmiä oppijan osaamisesta siinä ainoassa tilanteessa, jota hän sillä hetkellä voi havainnoida.



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

Osaamisen havaittavuus on tärkein syy siihen, että käytännössä kaikki arviointiasteikot kuvaavat sellaisia kielen piirteitä, joita (ainakin ulkopuolinen) arvioija voi havainnoida suoraan. Kielitaidossa nämä tarkoittavat puhumista – sekä monologimaista että interaktiivista puhumista – ja kirjoittamista. Tiedossani ei ole yhtään vakavasti otettavaa yritystä käyttää arviointiasteikkoa puheen ja tekstin ymmärtämisen arviointiin. Syy tähän on ilmeinen: ymmärtäminen on erittäin vaikeasti

ulkopuolisen havaittavissa oleva asia. Toki yksittäisiä ymmärtämisen tai ymmärtämättömyyden tilanteita voidaan havaita arvioitavan käyttäytymisen perusteella, mutta ymmärtäminen ei ilmene ulospäin niin systemaattisella ja luotettavasti havaittavalla tavalla, että sitä voitaisiin arvioida puhumisen ja kirjoittamisen tavoin vertaamalla suoritusta arviointiasteikon kuvaukseen osaamisesta. Tämän takia ymmärtämistä arvioidaankin erilaisten kysymysten ja muiden tehtävien avulla, joista oppijoiden antamien vastausten perusteella tehdään päätelmiä ymmärtämisen laadusta.

Tarkkaavainen lukija on ehkä tässä vaiheessa jo kiinnittänyt huomiota sanaan 'ulkopuolinen' edellisessä kappaleessa. Ymmärtämisen luotettava arviointi onkin lähes mahdotonta toiselle henkilölle, mutta asia on toisin, kun ajatellaan oppijaa itseään. Itsearviointi arviointiasteikon avulla avaa täysin erilaisia mahdollisuuksia kuin ulkopuolisessa arvioinnissa on käytössä. Ensinnäkin oppijalla on jonkinlainen käsitys siitä, kuinka hyvin hän ymmärtää puhetta tai kirjoitusta tietyssä tilanteessa, ja hän voi täten arvioida oman ymmärtämisensä laatua ja määrää jonkin tasokuvauksen tuella. Toiseksi, koska oppijalla on pääsy tietoon siitä, miten hän on pärjännyt erilaisissa kokemisissaan kielenkäyttötilanteissa puhuen, kirjoittaen ja ymmärtäen, hän voi mielekkäästi arvioida omaa osaamistaan myös yleisten tasokuvauksen avulla. Edellä mainittu, yleisille tasokuvauksille tyypillinen ilmaus erilaisista työ- ja vapaa-ajan tilanteista on itsearvioinnissa aivan mahdollinen arvioinnin kohde, koska toisin kuin ulkopuolisen arvioinnin, itsearvioinnin ei tarvitse kohdistua vain yhteen tiettyyn tilanteeseen, vaan se voi kattaa laajan kirjon erilaisia oppijan kokemia tapahtumia.



Itsearviointi on oppijalle oiva keino arvioida myös ymmärtämistaitojaan.

3.2.3 Asteikkoja, joissa yhdistyy yleinen kuvailu ja arviointinäkökulma

Jako arviointi- ja yleisiin asteikkoihin ei ole ehdottoman selkeä, eikä ole poissuljettua, ettei yleinen asteikko voisi joskus sopia arviointiin ja päinvastoin. 'Yleinen' asteikko voi käytännössä tarkoittaa varsin montaa asiaa ja sellaisen yleisyyden aste voi vaihdella huomattavasti. Esimerkiksi EVK:n asteikoista jotkut ovat selvästi yleisempiä kuin toiset. Asteikot, jotka kuvaavat laajoja taitoalueita kuten puhumista tai kirjoittamista ovat todennäköisesti niin yleisiä, ettei niitä voi käyttää arviointiin – paitsi ehkä itsearviointiin. EVK sisältää kuitenkin lukuisia paljon tarkemmin rajattuja, vain tiettyjä tilanteita tai kielitaidon piirteitä kuvaavia asteikkoja, joiden voisi kuvitella sopivan myös arviointiin. Itse asiassa meillä on tutkimukseen perustuvaa näyttöä siitä, että esimerkiksi tietyt Viitekehysten (EVK 2001) kirjoittamisen eri puolia kuvaavat asteikot voivat toimia luotettavina arviointiasteikkoina (ks. Huhta, Alanen, Tarnanen, Martin & Hirvelä 2014). Englantia vieraana kielenä ja suomea toisena kielenä koskevassa tutkimuksessamme käytimme oppijoiden kirjoitussuoritusten EVK-tason arviointiin asteikkoa, joka koostui kirjoitustaitoa yleisesti kuvaavan asteikon lisäksi kirjallista vuorovaikutusta, kirjeenvaihtoa, luovaa kirjoittamista, teeman kehittelyä ja erilaisten viestien ja kaavakkeiden kirjoittamista koskevista arviointiasteikoista.

Tutkimuksessamme (Huhta ym. 2014) käytettyjen EVK-kirjoitusasteikkojen tasojen A1 ja A2 kuvaukset

	YLEISKUVAUS	KIRJALLINEN VUOROVAIKUTUS	KIRJEENVAIHTO & KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY
A1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilötietoja ja vastaamaan niitä koskeviin kysymyksiin.	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin. Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahansaapumispäivän yms. esimerkiksi hotelliin majoituskorttiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät.
A2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidesanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta', 'koska'.	Pystyy kirjoittamaan lyhyitä ja yksinkertaisia, vakiintuneista kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestilappusia, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos- tai anteeksipyyntökirjeen. Pystyy kirjaamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmaisemista toisin sanoin. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia kirjelappuja ja viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita omasta perheestään, elinoloistaan, koulutustaustastaan sekä nykyisestä tai viimeisimmästä työstään. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, mielikuvituksen perustuvia tarinoita ja yksinkertaisia runoja ihmisistä ja heidän elämästään. Pystyy kirjoittamaan toisiinsa liitettyjen erillisten lauseiden avulla oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista tai työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia kuvauksia tapahtumista, menneistä toiminnoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Pystyy kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona.

Suomalainen esimerkki tasokuvauksesta, jossa yhdistyy yleisen ja arviointiin käytetyn asteikon piirteitä on 2000-luvun opetussuunnitelmien taitotasoasteikko (Opetushallitus 2004). Siinä kuvataan kielitaidon neljää perinteistä osa-aluetta (puhumista, kirjoittamista, puheen ja tekstin ymmärtämistä) neljästä tai viidestä näkökulmasta. Alla oleva ote vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista havainnollistaa näitä näkökulmia puhumisen osalta. Esimerkiksi olen valinnut taitotason A1.3, joka on perusasteen kuudennen luokan päättymiseen mennessä tavoitteena oleva englannin kielellä puhumisen taso.

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

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

Ensin kuvauksessa kerrotaan, mitä oppilas osaa tehdä ja millaisista tilanteista selviää tällä kielitaidon tasolla. Hiukan myöhemmin kuvaus tarkentaa, millaista on oppilaan puheessaan hallitsema kieliaines eli lähinnä sanasto ja rakenteet. Puhumisen kuvaus sisältää määritelmiä kahdesta puhumisen arvioinnissa yleisesti käytetystä piirteestä (arviointikriteeristä) eli sujuvuudesta ja ääntämisestä. Merkille pantavaa taitotason kuvauksessa ovat viittaukset virheisiin (paljon peruskielioppivirheitä) sekä puutteisiin ja ongelmiin (ilmeisiin katkoksiin puheessa ja ääntämisestä johtuviin ymmärtämisongelmiin). Osa edellä mainituista näkökulmista on tyypillisiä yleisille asteikoille, koska niissä on kyse osaamisen kokonaisvaltaisesta kuvaamisesta ja erilaisten tilanteiden luettelemisesta. Osa kuvauksesta on kuitenkin varsin tavallista arviointiasteikoille, erityisesti ne kohdat, jotka määrittelevät kullakin taitotasolla esiintyviä virheitä ja ongelmia. Nämä opetussuunnitelman tasokuvaukset olivatkin tarkoitettu paitsi opetuksen ja oppimisen tavoitteiden kuvauksiksi myös arvioinnin tueksi (ks. Hildén & Takala 2003 OPS-tasokuvausten laatimisprosessista).

3.2.4 Arviointiasteikon ja tehtävien täytyy olla yhteensopivia

Arviointiasteikon muotoisilla tasokuvauksilla ja arvioinnissa käytetyillä tehtävillä on tärkeä ja kiinteä suhde toisiinsa. Vaikka arviointiasteikko on tavallaan käytännön määritelmä niistä taidoista, joita on tarkoitus arvioida, myös käytetyillä tehtävillä on oleellinen osansa. Vasta tarkastelemalla arvioinnissa käytetyn asteikon (asteikkojen) ja tehtävien muodostamaa kokonaisuutta, voidaan päätellä luotettavasti, mitä oikeastaan ollaan arvioimassa.

Jos suullisen kielitaidon arviointiasteikossa esimerkiksi määritellään, miten oppija onnistuu keskustelun hallinnassa (esim. puheenvuoron ottamisessa ja puheenvuorojen vaihtamisessa kielelle sopivalla tavalla), mutta arviointiin käytetään vain monologimaisia tehtäviä, joissa ei tarvitse keskustella puhekumppanin kanssa, ei arvioijan ole mitenkään mahdollista arvioida keskustelun hallintaa. On ilmeistä, että tällaisessa tilanteessa suullisen kielitaidon arviointi on validiuden näkökulmasta puutteellista: tarkoitus on, että kohdekielen keskustelulle tyypilliset piirteet ovat osa arvioitavaa osaamista, mutta se, miten arviointi toteutetaan käytännössä ei mahdollista niiden arviointia.



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

Toinen esimerkki arviointiasteikon ja tehtävien yhteydestä liittyy yleisemmille tasokuvauksille tyypillisiin piirteisiin, jotka voivat esiintyä myös arviointiasteikoissa. Jos yleisemmässä tasokuvauksessa todetaan, että tietyllä taitotasolla olevan oppijan tulisi pystyä käyttämään tilanteeseen sopivaa kielellistä rekisteriä ja tarpeen mukaan vaihtelevaan muodollisemman ja epämuodollisemman rekisterin välillä, tällaisen osaamisen arviointi voidaan toteuttaa ainakin kahdella tavalla.

Ensimmäisessä tavassa arviointiasteikossa otetaan kantaa vain siihen, onko oppijan kielenkäyttö tarpeeksi sopivaa arvioinnin kohteena olevassa tilanteessa. Kokonaisuutena testiin kuuluu kaksi tai useampi muodollisuusasteeltaan erilaista tehtävää, joista jokainen arvioidaan erikseen tilanteeseen sopivuuden näkökulmasta – arviointitapahtumia on siis yhtä monta kuin arvioitavia tehtäviä. Lopuksi kokonaisuuden perusteella päätellään, onko oppijalla rekisterin vaihtoon riittävä kielitaito; hän esimerkiksi osasi käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä kahdessa kolmesta tehtävästä, mikä voidaan katsoa riittäväksi näytöksi tällaisesta osaamisesta. Toisessa lähestymistavassa arviointiasteikoissa todetaan, että oppija pystyy vaihtelevaan käyttämäänsä rekisteriä tilanteen vaatimusten mukaisesti. Silloin kaikki tehtävät arvioidaan yhtenä kokonaisuutena arviointiasteikon avulla – arviointitapahtumia on siis vain yksi.

3.3 Mitä haasteita taitotasoasteikkoihin liittyy

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

tasoista kaikkien piirteiden suhteen. Todellisuudessa monen oppijan osaamisprofiili on epätasainen, mikä tarkoittaa, että osa piirteistä on kyseisellä tasolla, esimerkiksi A2:lla, mutta jotkut piirteet voivat olla vielä A1-tasoa ja toiset puolestaan jo B1-tasoa. Tällaisissa tapauksissa ei ole itsestään selvää, mikä olisi perustelluin taitotaso tällaiselle oppijalle. Esimerkiksi keskiarvo eri piirteille annetuista arvioinneista ei aina ole osuvin, jos sellainen pystytään ylipäänsä laskemaan. Holistisessa taitotason arvioinnissa eri piirteitä ei nimittäin arvioida erikseen, vaikka arviointiasteikko käytännössä sisältääkin useita eri piirteitä; näin ollen ei keskimääräistä osaamista (keskiarvoa tai mediaania) voida laskea. Kannattaa muistaa, että epätasaisten osaamisprofiilien ongelma vaivaa vain summatiivista tai muuta sellaista arviointia, jossa oppijan osaaminen täytyy tiivistää yhteen taitotasoon tai numeroon (ks. Pohjala tässä julkaisussa). Kun kyse on formatiivisesta arvioinnista, jossa tarkoitus on tuottaa tietoa oppijan vahvuuksista ja heikkouksista, oppijan osaamisprofiili ei sinänsä helpota tai vaikeuta arviointia, kunhan arviointi on tarpeeksi analyttistä ja pystyy näin tuottamaan relevanttia tietoa osaamisesta ja siihen perustuvaa palautetta.



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

Toinen tasokuvausten ongelma on se, että vaikka ne tavallaan kuvaavat kielitaidon etenemistä, ne eivät yleensä perustu tutkittuun tietoon kielen oppimisesta. Esimerkiksi EVK-tasojen kuvauksia on kritisoitu tästä syystä (Hulstijn 2007). Valitettava tosiasia on kuitenkin, että on olemassa vain vähän sellaista tietoa kielenoppimisen vaiheista, josta olisi konkreettista hyötyä taitotasojen kuvauksien laatimisessa. Koska niin suuri osa vieraan kielen oppimisesta tapahtuu oppilaitoksissa, voi itse asiassa olla niin, että monen oppijan kohdalla ei voida puhua mistään 'luonnollisesta' oppimisjärjestyksestä, vaan kieltä opitaan siinä järjestyksessä kuin sitä opetetaan. Oppimisjärjestyksen määräävät siis opettaja, oppikirja ja opetussuunnitelma.

Sellaisten kielten osalta, joita opitaan paljon myös koulun ulkopuolella, tilanne on tietysti erilainen. Esimerkiksi suomi ja ruotsi ovat Suomessa tällaisia kieliä. Jos kielenoppija asuu alueella, jolla suuri osa väestöstä puhuu jompaakumpaa tai molempia kieliä, oppimisjärjestykseen vaikuttaa se, mitä kieliaineista oppija kohtaa jokapäiväisessä elämässään ja mitä tarpeita hänellä on käyttää kieltä. Englannin asema on tässä mielessä erikoinen Suomen kaltaisissa maissa, altistutaanhan sille paljon erilaisissa arjen tilanteissa. Englantia saatetaan jopa kutsua 'kolmanneksi kotimaiseksi' kieleksi maassamme (Leppänen, Nikula & Kääntä 2008). Jo alakoulun ensimmäisten luokkien oppilaiden tiedetään käyttävän englantia vapaa-ajallaan melko usein ja myös omaksuvan jonkin verran tavallisimpia englannin sanoja jo ennen kielen opetuksen aloittamista koulussa (Huhta & Leontjev 2019). Englannin osalta erilaisten sisältöjen, sääntöjen ym. oppimisjärjestys lienee Suomessa siis yhdistelmä koulussa opetettua ja vapaa-ajalla opittua. Voi olettaa, että tässä on paljon yksilökohtaista vaihtelua riippuen siitä, kuinka paljon kukin oppilas käyttää englantia vapaa-ajallaan.

Kolmas tasokuvausten ongelma liittyy oikeastaan edellä kuvattuun kysymykseen siitä vastaavtko kuvaukset joko opettamalla tai opetuksen ulkopuolella omaksuttua kielitaitoa (ks. myös Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014; Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019). Kuten jo aiemmin kerroin, taitotasot sisältävät tyypillisesti kuvausta tilanteista, teksteistä, aktiviteeteistä ja funktioista, joita oppija hallitsee kullakin tasolla. Näiden sisältöjen asettelu taitotasolle on kuitenkin varsin subjektiivista, eivätkä kaikki samaan kategoriaan kuuluvat sisällöt välttämättä ole yhtä vaikeita. Esimerkiksi erilaisten kylttien ymmärtäminen ja kaavakkeiden täyttäminen ovat tilanteita tai funktioita, joita esiintyy usein alimpien taitotasojen kuvauksissa (esim. EVK:n tasolla A1). Kaikki kyltit eivät kuitenkaan ole helppoja ymmärtää eivätkä kaikki kaavakkeet yksinkertaisia, kuten jokainen Kansaneläkelaitoksen tai Verohallinnon lomakkeita täyttänyt on huomannut.



Tasokuvaimiin liittyy myös ongelmia, kuten:

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

Eurooppalaisen viitekehyksen tasokuvausten sisältö on organisoitu niin, että alemmat taitotasot A1–B1 kuvaavat arkielämässä tarvittavia, sosiaalisesti ja kognitiivisesti varsin helppoja ja yksinkertaisia tilanteita. Ylempien taitotasojen B2–C2 saavuttaminen sen sijaan edellyttää oppijalta mitä todennäköisimmin akateemista koulutusta ja/tai työtä, jossa joutuu kohtaamaan vankkaa asiantuntemusta ja kokemusta vaativia tilanteita ja tekstejä. EVK:n kaltaiset tasokuvaukset siis sisältävät ajatuksen, ettei ylimpiä taitotasoa voi saavuttaa ilman tiettyä koulutustasoa. Tämä herättää ainakin kaksi kysymystä. Onko olemassa sellaista arkielämän kielitaitoa, joka ei edellytä akateemista koulutusta, mutta jonka voitaisiin katsoa edustavan tasoa C1 ja C2? Toiseksi, onko olemassa vieraan kielen alkuvaiheissa, esimerkiksi tasolla A2 olevia oppijoita, jotka haluavat lukea vaativia (B2–C2) tekstejä, koska ovat niistä kiinnostuneita työnsä tai harrastuksensa vuoksi? EVK-tasokuvaukset eivät kuitenkaan tunnista tällaisia oppijoita tai kielenkäytön tilanteita, koska niissä alimmilla taitotasolla kuvataan vain lyhyitä, yksinkertaisia ja konkreettisia viestejä, tilanteita yms.

Lopuksi voisi todeta, että termi *taitotas* saattaa tuoda mieleen ajatuksen, että kielitaito etenee hyppäyksittäin tasolta toiselle. Kielitaidon etenemisessä on kuitenkin kysymys jatkumosta ja kaikki asteikot väistämättä jakavat tuon jatkumon jossain määrin keinotekoisesti erillisiltä näyttäviin vaiheisiin. Lisäksi esimerkiksi EVK:n tapaisissa koko kielitaidon jatkumoa kuvaavissa asteikoissa kyse on myös osaamisen laajenemisesta omasta itsestä ja arkipäiväisissä tilanteissa toimimisesta kohti laajempia ja abstraktimpia kielenkäyttötilanteita.

3.3.1 Maamerkeillä havainnollistetaan taitotasoja

Taitotasokuvauksiin liittyy siis monenlaisia haasteita, ja niitä voi olla vaikea tulkita yksiselitteisesti. Niinpä etenkin kielitaidon arvioinnissa käytetään yleisesti taitotasoja havainnollistavia esimerkkejä, joita arviointikirjallisuudessa kutsutaan usein maamerkeiksi. Nämä konkreettiset näytteet eri taitotasolla vaadittavasta osaamisesta ovat käytössä lähinnä puhumisessa ja kirjoittamisessa, mutta on myös mahdollista koota esimerkkejä eri taitotasoa edustavista ymmärtämistehtävistä. Laadukkain saatavilla oleva EVK-tasoa havainnollistava maamerkistö löytyy verkosta osoitteesta <https://www.ciep.fr/en/books-and-cd-roms-dealing-with-assessment-and-certifications>. Se sisältää kommentoituja esimerkkejä suullisesta kielitaidosta viidessä eri kielessä (englanti, espanja, italia, ranska, saksa) kaikilla EVK-tasolla. Esimerkkejä EVK-tasoista löytyy myös Euroopan neuvoston omilta sivuilta (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/illustrations-of-levels>) ja erilaisten kansallisten ja kansainvälisten projektien verkkosivuilta (esim. CEFTrain, <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/>). Mainittakoon vielä, että myös DIALANG, EVK-perustainen kielitaidon arviointijärjestelmä, tarjoaa mahdollisuuden tutustua eri taitotasolla vaadittavaan kielitaitoon, minkä voi tehdä suorittamalla eri osa-alueiden testejä 14 eurooppalaisessa kielessä (dialangweb.lancaster.ac.uk).



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

3.4 Taitotasojen käyttö Suomen koulutusjärjestelmässä

Taitotasot ovat olleet osa Suomen kielikoulutusjärjestelmää jo varsin pitkään, ainakin kielitaidon arvioinnissa. Kuten jo edellä todettiin, uusimuotoisen ylioppilastutkinnon käyttöönotto 1970-luvulla tarkoitti myös sitä, että kirjoitelmien arvioinnissa otettiin käyttöön arviointiasteikko, jossa osaamisen laatua ja määrää kuvattiin sanallisesti. Myös varhaisissa kieliaineita koskeneissa kansainvälisissä oppisaavutustutkimuksissa, joihin Suomi osallistui, oppilaiden kirjalliset tuotokset arvioitiin taitotasosteikon avulla. Näitä olivat 1970-luvun alussa toteutettu monen oppiaineen tutkimus, johon Suomi osallistui englannin osalta ja 1980-luvun alussa tehty äidinkielen kirjoitustaidon tutkimus (ks. Leimu 2004).

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

3.4.1 Eurooppalaisen viitekehysten taitotasot suomalaisissa kielitutkinnoissa

Artikkelin alussa kerrottiin, miten merkittävä rooli eurooppalaisella kielten viitekehyksellä on ollut taitotasojen leviämisen Euroopassa. Suomi on ollut edelläkävijöitä EVK:n ja sen taitotasojen käytössä ja soveltamisessa. Itse asiassa Suomella oli merkittävä rooli jo EVK:n julkaisua edeltävissä eurooppalaisissa hankkeissa, etenkin edellä mainitun DIALANG-järjestelmän luomisessa vuosina 1997–2004. DIALANG oli ensimmäinen laaja kielitaidon arviointijärjestelmä, jossa testien sisältö perustui viitekehukseen (sen vuonna 1997 julkaistuun luonnokseen) ja jossa myös testien tulokset raportoitiin EVK-tasoina (Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala & Teasdale 2002; Alderson & Huhta 2005). DIALANG-projektissa kehitetyt asteikot itsearviointia ja palautetta varten liitettiin vuonna 2001 julkaistuun EVK:n lopulliseen versioon (ks. EVK:n liite C).

Eurooppalaiseen viitekehukseen perustuvia taitotasoja ryhdyttiin jo varhain käyttämään maassamme kielitaidon arvioinnin pohjana myös muilla koulutuksen sektoreilla, kuten ammattikorkeakoulujen (Juurakko 2001; Juurakko-Paavola 2005) ja yliopistojen kielenopetuksessa sekä useissa kansallisissa tutkinnoissa. Näistä ensimmäisenä mainittakoon valtionhallinnon kielitutkinnot eli julkishallinnossa vaadittavan suomen ja ruotsin tutkinnot, jotka uudistettiin 2000-luvun alussa (Opetusministeriö 2002) eli pian EVK:n julkistamisen jälkeen. Merkittävä osa muutosprosessia oli tutkintojen siirtyminen selkeästi määriteltyihin taitotasoihin. Entiseen tapaan erilaisissa tehtävissä vaadittavaa kielitaitoa kuvattiin termeillä 'erinomainen', 'hyvä' tai 'tydyttävä', mutta uudistuksen yhteydessä ne myös määriteltiin ja niiden suhde EVK-tasoihin määriteltiin epäsuorasti Yleisten kielitutkintojen tasojen kautta.

Vuosina 2003–2016 käytössä ollut inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kielitutkinto, jolla varmistettiin, että osallistujalla on paluumuuttoon vaadittava suomen kielen taito, on toinen esimerkki taitotasojen perustuvasta tärkeästä tutkinnosta. Siinä vaadittavaksi kielitaidoksi tuli EVK:n tasoksi A2, mutta vaatimusta tarkennettiin viittaamalla taitotasoon A2.1 eli taitotason määrittelyssä hyödynnettiin myös opetussuunnitelmien asteikkoa, ainakin tasojen nimien (esim. A2.1) osalta (tutkinnosta tarkemmin Martikainen 2019).

Myös Yleiset kielitutkinnot siirtyivät käyttämään EVK:n taitotasoihin rinnasteisia tasoja. Alun perin tutkinnon arvioinnissa ja tulosten raportoinnissa käytetyt asteikot olivat 9-portaisia, mutta eurooppalaisen viitekehysten julkaisemisen jälkeen ne muutettiin 6-portaisiksi ja niiden vastavuus EVK-tasoihin pyrittiin varmistamaan tutkimuksen kautta.

Mielenkiintoista kyllä, maamme suurin tutkinto, ylioppilastutkinto, ei vielä suoraan hyödynnä EVK:n taitotasoa. Toki se, että tutkinnossa mitataan lukiossa saavutettua osaamista tarkoittaa sitä, että siinä otetaan lukion opetussuunnitelma tavoitetasoineen huomioon. Käytännössä tämä toteutuu niin, että tutkinnon kielten kokeissa käytettyjen tehtävien vaikeustaso arvioidaan etukäteen ops-tasojen suhteen; tarkoitus on, että suuri osa tehtävistä vastaisi kunkin kielen ja oppimäärän opetussuunnitelmassa ilmaistua tavoitetasoa. Periaatteessa ylioppilastutkinto voisi käyttää opetussuunnitelmasta johdettuja arviointiasteikkoja kielten kirjoitelmien arvioinnissa ja myös tutkinnon tulosten raportoinnissa. Valmistettavaa tutkimusta tutkinnon kokeiden vaativuudesta EVK- ja ops-tasojen suhteen onkin tehty (ks. esim. Juurakko-Paavola & Takala 2013), mutta toistaiseksi tutkinto ei vielä siirtynyt hyödyntämään näitä taitotasoa arviointiin ja raportointiin.

3.4.2 Eurooppalaisen viitekehysten taitotasot ja suomalaiset opetussuunnitelmat

Varsin pian EVK:n julkaisemisen jälkeen sekä peruskoulun että lukion uudet opetussuunnitelmat ottivat käyttöön uuden tavan kuvata opetuksen ja oppimisen tavoitteita taitotasoina (Opetushallitus 2003, 2004). Näin siis taitotasojen käyttäminen laajeni Suomessa arvioinnista muihinkin kielikoulutuksen puoliin. Opetussuunnitelmien taitotasot perustuivat EVK-tasolle, mutta niitä muokattiin uuteen käyttötarkoitukseen eli lasten ja nuorten kielitaidon kuvaamiseen – EVK:han kuvaa aikuisille tyypillistä kielitaitoa ja kielen käyttöä (ks. Hildén & Takala 2003). Niinpä opetasot jaettiin kahtia tai A1-tason kyseessä ollen peräti kolmeen osaan. Näin taitotasosta saatiin käytännöllisempiä, tulihan niistä nopeammin saavutettavissa olevia tavoitteita. Tasojen sisältöä muokattiin paremmin nuorille oppijoille sopivammaksi ja niiden käyttökelpoisuutta arvioinnissa pyrittiin parantamaan lisäämällä niihin kuvausta osaamisen puutteista, kuten aikaisemmin tässä artikkelissa on todettu.



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

Uusimmat kansalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014) käyttävät nekin taitotasokuvauksia opetuksen ja oppimisen tavoitteiden määrittelyssä, joskin kuvausten sisältö on jonkin verran muuttunut 2000-luvun opetussuunnitelmista. Kielitaitotasojen lisäksi suunnitelmissa määritellään tasot kielien opiskelutaidoille ja kasvulle kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen. Opetussuunnitelmien ohella taitotasokuvauksia käytetään myös Eurooppalaiseen kielisalkkuun perustuvassa portfolioarvioinnissa (ks. kielisalkku.edu.fi).

Eurooppalaiseen viitekehukseen perustuvat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2003, 2004) taitotasot ovat käytössä myös maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Niiden avulla on mm. määritelty kielitaidon taso (B1.1), joka kotoutumiskoulutuksessa läpikäyneiden oppijoiden tulisi saavuttaa (Opetushallitus 2012). EVK-asteikkoa on käytetty myös Suomen kansalaisuutta varten vaadittavan suomen tai ruotsin kielen taidon määrittelyyn – vaadituksi tasoksi on valittu B1.

3.4.3 Taitotasot suomalaisissa oppimistulosten arvioinneissa

Tutkimukset koulutusjärjestelmien tuottamasta kielitaidosta hyödyntävät nykyään yleisesti eurooppalaisen viitekehysten ja sen kansallisten sovellusten taitotasoja, kun tuloksia raportoidaan. Esimerkiksi 2010-luvun alussa useissa EU-maissa tehty tutkimus nuorten vieraiden kielten hallinnasta perustui EVK:n sisältöihin ja sen tulokset raportoitiin EVK-tasoina (Euroopan komissio 2012).

Suomessakin on kielten kansallisissa arviointitutkimuksissa ryhdytty käyttämään EVK:sta johdettuja kansallisia ops-taitotasoa. Hyvä esimerkki on tässä julkaisussa käsiteltävä 7.-luokkalaisten englannin osaamisen tutkimus (Härmälä ym. 2019). Myös edellinen kansallinen, viisi kieltä kattanut 9.-luokkalaisten tutkimus vuodelta 2013 (Härmälä ym. 2014) hyödynsi opetussuunnitelman taitotasoa sekä testien sisältöjen laadinnassa että tulosten raportoinnissa. Kansallisia koulutustutkimuksia on myös jälkikäteen linkitetty EVK-tasoihin, kuten tapahtui vuoden 1999 9.-luokkalaisten englannin kieltä koskevalle tutkimukselle (Tuokko 2007).

EVK-tasojen käyttäminen koulutuksen arviointitutkimuksissa mahdollistaa myös eri tutkimuksissa saatujen tulosten paremman vertailtavuuden – onhan näissä tasoissa kyse yhteisestä kansainvälisestä viitekehystä. Yhteinen EVK-perusta mahdollistaa esimerkiksi aikaisemmin mainitun Euroopan komission (2012) ja Suomessa samoihin aikoihin toteutetun kansallisen arvioinnin tulosten vertailun. Suomi ei nimittäin osallistunut kyseiseen EU-maiden tutkimukseen, joten suomalaisten 9.-luokkalaisten englannin osaamista verrattuna vaikkapa ruotsalaisiin, virolaisiin tai hollantilaisiin oppilaisiin ei tuossa tutkimuksessa arvioitu. Koska Suomen oma kansallinen englannin tutkimus käytti EVK:sta johdettuja ops-taitotasoa tulosten tulkinnassa, on kuitenkin mahdollista verrata tuloksia ikään kuin Suomi olisi osallistunut kyseiseen EU-tutkimukseen (ks. tarkemmin Huhta 2016).

3.5 Lopuksi

Taitotasojen avulla pyritään kuvaamaan osaamista ja sen vaiheita mahdollisimman selkeästi niin, että kuvauksen lukijoille muodostuisi ainakin jossain määrin samanlainen käsitys kullekin tasolle tyypillisestä osaamisesta. Tasokuvaukset lisäävät kielikoulutuksen ja sen tavoitteiden läpinäkyvyyttä kaikille osapuolille: oppijoille, opettajille ja oppijoiden huoltajille (jos kyse nuorista oppijoista) sekä muille osaamisesta kiinnostuneille tahoille kuten työnantajille (jos kyse aikuisista).

Tasokuvauksia käytetään eri tarkoituksiin, ja niiden sisältö ja esitystapa vaihtelevat tarkoituksen mukaan. Karkeasti ottaen taitotasosteikot voidaan jakaa toisaalta osaamista yleisesti kuvaaviin asteikkoihin, joiden avulla osaamista raportoidaan esimerkiksi todistusten tai kansallisten arviointien tulosten käyttäjille ja toisaalta arviointiasteikkoihin, joilla tyypillisesti arvioidaan konkreettisia puhe- ja kirjoitussuorituksia. Arviointiasteikot ovat tasokuvausten perinteisin muoto, ja niitä on ollut käytössä ainakin 1950-luvulta lähtien. Eurooppalainen kielten viitekehys 6-portaisine tasokuvauksineen on sekin lisännyt taitotasoihin perustuvaa kriteeriperusteista kielitaidon arviointia, mutta samalla se on lisännyt taitotasojen käyttöä myös kielen oppimisen ja opetuksen tavoitteiden kuvaamisessa.

Hyötyjensä ohella taitotasokuvauksiin liittyy myös ongelmia, joista merkittävimpiin kuuluu niiden monitulkintaisuus. Mikään osaamisen kielellinen kuvaus ei ole ymmärrettävissä kaikille kuvauksen lukijoille täsmälleen samalla tavalla. Tämän takia tasokuvauksia onkin syytä havainnollistaa konkreettisten suoritusmerkkin eli maamerkkien avulla.

Suomi on aktiivisesti hyödyntänyt ja soveltanut etenkin eurooppalaisen viitekehysten taitotasojen kielikoulutuksen kaikilla tasoilla. Näkyvin esimerkki tästä on EVK:sta johdettujen opetussuunnitelmien taitotasojen kehittäminen 2000-luvun alussa. EVK- ja ops-tasojen käyttöä kuitenkin laajasti myös erilaisissa suomalaisissa kielitutkinnoissa ja kansallisissa koulutuksen arvioinneissa. Maamme onkin yksi Viitekehystä laajimmin hyödyntävistä maista, eikä ole mitään syytä uskoa, että näiden taitotasojen käyttö vähenisi tulevaisuudessa.

Lähteet

- Alderson, J. C. & Huhta, A. 2005. The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, 22, 301–320.
- Euroopan komissio 2012. First European survey on language competences. Final report. Brussels: European Commission / Education and Training. Saatavilla: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4/language-en/format-PDF/source-119658026>
- Euroopan neuvosto 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. Saatavilla: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Euroopan neuvosto 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Saatavilla: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- EVK 2001, Euroopan neuvosto 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Saatavilla: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Hildén, R. & Takala, S. 2003. Kielten uusien opetussuunnitelmien taitotasokuvausasteikon validoinnista. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B72. Turun opettajankoulutuslaitos, 420–429.
- Huhta, A. 2012. Kansalliset ja kansainväliset kielitaidon arviointitutkimukset – millaista tietoa niissä tuotetaan? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2012/kansalliset-ja-kansainvaliset-kielitaidon-arviointitutkimukset-millaista-tietoa-niissa-tuotetaan>
- Huhta, A. 2016. Using the Common European Framework of Reference in the evaluation of educational achievement in foreign and second languages. Teoksessa *Proceedings of the Second International Conference for Assessment & Evaluation: 'Learning Outcomes Assessment'*, Riyadh, Saudi Arabia, 1–3. December 2015. pp. 324–342.
- Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M. & Hirvelä, T. 2014. Assessing learners' writing skills in a SLA study: Validating the rating process across tasks, scales and languages. *Language Testing* 31(3) 307–328.
- Huhta, A., Kallio, H., Ohranen, S. & Ullakonoja, R. 2019. Fluency in language assessment. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 Learning and Use*. Multilingual Matters.
- Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf>
- Huhta, A., Luoma, S., Oscarson, M., Sajavaara, K., Takala, S. & Teasdale, A. 2002. DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. Teoksessa Alderson, J.C. (toim.) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe. 130–145.
- Hulstijn, J. 2007. The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91, 662–666.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus. Julkaisut 2014:2. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI_0214.pdf
- Härmälä M., Huhtanen M., Puukko M. & Marjanen J. 2019. A-englannin oppimistulosten arviointi 7. vuosiluokan alussa 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 13:2019. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf

- Juurakko, T. 2001. (toim.) Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juurakko-Paavola, T. (toim.) 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juurakko-Paavola, T. & Takala, S. 2013. Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasolle. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. Saatavilla: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/FI_2013_kielikokeet_taitotasot.pdf
- Leblay, T., Lammervo, T. & Tarnanen, M. (toim.) 2014. Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2014:16. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leblay-t.-lammervo-t.-ja-tarnanen-m.-toim.-yleiset-kielitutkinnot-20-vuotta.-2014.pdf>
- Leimu, K. (toim.) 2004. Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Leppänen, S., Nikula, T. & Käntä, L. (toim.) 2008. Kolmas kotimainen — lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martikainen, M. 2019. Inkeriläisten paluumuutto – suomalaisuutta, suomen kieltä ja kielitutkintoa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65968>
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2003. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus. 2012. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetushallitus. Valtionhallinnon opetussuunnitelmien perusteet. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/115055_valtionhallinnon_kielitutkintojen_perusteet_15.8.pdf
- Opetusministeriö. 2002. Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän uudistaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 25:2002. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80843/opmtr25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tuokko, E. 2007. Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoihin linkitetyt tulokset. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13426>
- Valette, R. 1977. Modern language testing. Harcourt.
- van Ek, J. 1975. The Threshold level. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek, J. 1980. Waystage English. Germany.
- van Ek, J. & Trim, J. 1991. Threshold 1990. Strasbourg: Council of Europe.

Puhumisen opettaminen

Heini-Marja Pakula
Professori, Turun yliopisto

4

4.1 Johdanto

Käsillä olevan A-englannin oppimistulosten arvioinnin tulokset osoittavat, että arvioinnin suullinen osuus oli ongelmallisempi kuin sen muut osat. Alle puolet kartoituksen 7. luokan oppilaista saavutti hyvän osaamisen tason suullisen vuorovaikutuksen tehtävässä (Tehtävä 2), ja oppilaiden väliset tasoerot olivat siinä huomattavat.¹ On myös mahdollista, että suullista tuottamista harjoitellaan enemmän kuin spontaania reagoitua oppijalle oudoissa tilanteissa (Karin Asunmaan artikkeli tässä julkaisussa). Oletettavaa on, että kouluopetuksessa keskitytään perinteisesti kirjallisten taitojen opettamiseen ja testaamiseen, ja suulliset taidot jäävät vähemmälle. Ymmärrettävästi opettajat ”teach to the test”, ja kun tärkeässä kokeessa, kuten lukion päättökokeessa ei ole suullista osakoetta, suullisen opettaminen jää vähäisemmälle harjoittelulle kuin kirjallisen taidon.

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

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

¹ Kannattaa kuitenkin huomata, että kaikkien kolmen puhumistehtävän keskiarvon perusteella oppilaista 53 % ylsi puhumisessa vähintään hyvään osaamiseen. Ilmeistä onkin, että vuorovaikutteisuuden pyrkinyt reagoititehtävä (Tehtävä 2) oli tehtävätyyppinä oppilaille vieras ja outo.

ja taitokomponentti puhumisen, joka ilmenee vuorovaikutukseen osallistumisena ja monologisena tuottamisena. Artikkelin jälkimmäisessä osassa tarkastelun kohteena ovat puhumisen kaksi valtavirtateoriaa ja niiden annit vieraan kielen puhumisen opettamiselle.

4.2 Mitä suullinen kielitaito on?

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

4.2.1 Suullinen kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi

Suullista kielitaitoa on kuvattu muun muassa erottamattomana osana kokonaiskielitaitoa (Oller 1983) ja kommunikatiivisena kompetenssina, joka koostuu alakompetensseista kuten kieliopillinen, sosiolingvistinen ja strateginen kompetenssi (Canale & Swain 1980) tai kielitiedosta ja strategisesta kompetenssista (Bachman 1990). Molemmissa malleissa kielitietokomponentti korostuu, eivät niinkään puheen prosessointitaidot. Sen sijaan de Jongin ym. (2012) tulosten mukaan suullinen kielitaito koostuu tietokomponentista (sanasto- ja kielioppitieto), nopeasta tiedon prosessoinnista (esimerkiksi kuvan nimeämisessä) ja ääntämistaidoista (äänteiden tarkkuus, sanapaino ja intonaatio).

Eurooppalaisen viitekehyksen (Euroopan neuvosto, 2001) taitotasosteikkoon pohjautuvat Suomen opetussuunnitelman perusteiden kehittyvän kielitaidon asteikot (Opetushallitus 2015, 2019) on muokattu eurooppalaisen viitekehyksen pohjalta (Ari Huhdan artikkeli tässä julkaisussa), jonka kielitaitonäkemys pohjautuu edellä kuvattuihin kommunikatiivisen kompetenssin malleihin. Kielitaidon määrittelyssä otetaan huomioon kielikompetenssi (mitä viestitään), pragmaattinen kompetenssi (missä tilanteessa viestitään) ja sosiolingvistinen kompetenssi välittävänä tekijänä (kuka viestii ja kenelle viestitään). Suomalaisessa sovelluksessa on taitotasosteikkokuvaimia taidolle toimia vuorovaikutuksessa ja taidolle tuottaa (suullisia) tekstejä. Taito toimia vuorovaikutuksessa ilmenee erilaisissa tilanteissa, viestintästrategioiden käytössä ja viestinnän kulttuurisena sopivuutena.



Opetussuunnitelman puhumiskäsityksen taustalla:

- Kielikompetenssi: Mitä viestitään?
- Pragmaattinen kompetenssi: Missä tilanteessa viestitään?
- Sosiolingvistinen kompetenssi: Kuka viestii ja kenelle?

4.2.2 Suullinen ja kirjallinen kielitaito

Kirjoitetussa kielessä on omat piirteensä, jotka ovat opettajille tunnettuja ja keskeisiä opetuksen kohteita. Sen sijaan suullisen kielen tunnistaminen ja tunnustaminen omaksi itsenäiseksi kielimuodoksi, ei kirjoitetun kielen virheelliseksi ja puutteelliseksi versioksi, sekä tutkimuksen, oppimisen, opetuksen ja arvioinnin kohteeksi on suhteellisen uusi ilmiö.

Puheelle tyypillistä on yhdistää ajatusyksiköitä rinnasteisesti (esimerkiksi konjunktiolla *and*) tai peräkkäin ilman konnektiiveja. Puheessa on runsaasti persoonaviittauksia, tavallisesti minäkertojaan. Puhe on spontaania ja siksi pirstaleista. Kun aikaa on vähän, viestin rakenne on yksinkertainen. Kirjoituksessa puolestaan ajatusyksiköt pakataan täyteen informaatiota, joka rakentuu erilaisin kompleksisin syntaktisin keinoin, kuten alisteisuudella ja raskailla etumääreillä. Kirjoituksessa viesti etäännytetään konkreettisista tilanteista, tiloista ja tapahtumista esimerkiksi passivisaation ja nominalisaation keinoin (Chafe 1982: 38–45).

Alla olevassa taulukossa 1 esitellään puheen ja tekstin keskeisiä piirteitä. Taulukon piirteillä on yhteisinä nimittäjinä Chafen (1982) neljä suullista ja kirjallista kieltä luonnehtivaa piirrettä: pirstoutuminen (fragmentation), yhdentyminen (integration), erillisuus (detachment) ja osallisuus (involvement). Fragmentaatio on puheelle tyypillinen piirre yhdistää ajatusyksiköitä rinnasteisesti (esimerkiksi konjunktiolla *and*) tai peräkkäin ilman konnektiiveja. Osallisuus liittyy useisiin puhujaviittauksiin (tavallisimmin minäkertojaan, yksikön 1. persoonaan). Sekä pirstaleisuus että osallisuus ovat yleisiä spontaanissa puheessa. Kun aikaa on vähän, viestin rakenne on yksinkertainen. Osallisuus näkyy useissa persoonaviittauksissa. Kirjoituksessa taas integraatio merkitsee ajatusyksiköiden pakkaamista täyteen informaatiota, joka rakentuu erilaisin kompleksisin syntaktisin keinoin (esimerkiksi alisteisuus, painavat etumääreet). Erillisuus kirjoituksessa merkitsee viestin etäännyttämistä konkreettisista tiloista ja tapahtumista esimerkiksi passivisaation ja nominalisaation keinoin (Chafe 1982: 38–45).

TAULUKKO 1. Suullisen ja kirjoitetun kielen piirteitä (muokattu Chafe & Danielewiczin 1987: 103 pohjalta)

Suullinen kieli /Puhe	Kirjallinen kieli /Teksti
Kasvokkainen vuorovaikutus puhujan ja kuulijan välillä	Rajoittunut vuorovaikutus kirjoittajan ja lukijan välillä
Kertovaa	Asiatekstiä
Toimintaan suuntautunutta	Ideakeskeistä
Tapahtumakeskeistä	Argumentoivaa
Konkreettista: ”Tässä ja nyt”	Abstraktia: ”Mennyt ja tuleva”
Tietty paikka ja aika	Ei sidottu aikaan ja paikkaan
Epämuodollista	Muodollista
Spontaania	Suunniteltua
Elliptisiä ilmauksia	Eksplisiittistä ilmaisua
Ei rakennetta	Selkeä rakenne
Yksinkertainen lineaarinen rakenne	Kompleksi rakenne
Häipyvää	Pysyvää

4.2.3 Puheen kielioppi (Spoken grammar)

Puheen ja kirjoituksen eroja on tutkittu jo pitkään. Sen sijaan puheen piirteitä on ryhdytty systemaattisesti kokoamaan kielioppikuvauksen muotoon vasta viime vuosina, kun mittavia puhutun kielen aineistoja on koottu ja analysoitu. Yhtenäistä vieraan kielen puhumisen pedagogista kielioppia ei liene olemassa, mutta kylläkin suosituksia ja ohjeita, kuten Carterin ja McCarthyn (2017: 6) ohjeet puheen kieliopin opettamiseen: on syytä opettaa puheen frekventtejä piirteitä ja sellaisia puheen kieliopin piirteitä, joita on ylenkatsottu, koska kirjoitetun kielen kielioppia on pidetty ensisijaisena opetuskohteena. Carter ja McCarthy korostavat erityisesti suullisen kasvokkaisviestinnän piirteiden, kuten ellipsin ja dislokaatioiden (header ja tail) opettamista (Carter & McCarthy 2017: 6). Seuraavassa esimerkkejä tyypillisistä suullisen vuorovaikutuksen piirteistä (suluissa kirjoitetun kielen muoto) (Hilliard, 2014: 2–14):

ESIMERKKI 1. Tyypillisiä suullisen vuorovaikutuksen piirteitä.

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

Sanastolliset elementit, kuten partikkelit *really, actually, sort of, kind of, you know,...and things like that, ...or something*, ja *...and stuff like that*, ovat yleisiä, käyttökelpoisia ja tuttujakin oppijoille. Niiden avulla ilmaisua voi pehmentää, osoittaa epävarmuutta tai epämääräisyyttä: *she was sort of annoyed with me*. Yleisiä määrittäjiä ovat *a bit* tai *a little bit*, usein adjektiivin tai substantiivin määrittäjinä: *a bit better, a bit suspicious, a bit of a bore, he's a bit strange, a bit weird*. Diskurssinmerkkisimet, kuten *you know, I mean*, ovat varsin yleisiä, kuten myös *well, you see, anyway, basically* ja *just* (Cullen & Kuo, 2007).

Puheen kieliopin piirteiden opettamiseen McCarthy ja Carter (1995: 217) ehdottavat kolmivaiheista menetelmää. Ensimmäisen vaiheen (Illustration) eli aineistoon tutustumisen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta tarkasteltavien piirteiden esiintymisestä ja tehostaa oppijoiden tietoisuuden huomion kiinnittämistä tarkasteltaviin piirteisiin. Vuorovaikutusvaiheessa (Interaction) kieltä käytetään, ja viimeisessä vaiheessa (Induction) pohditaan ja tehdään päätelmiä opittavasta asiasta.

Hilliardin (2014: 10) esimerkissä oppikirjatekstiä käytetään puheen kielioppipiirteiden havainnollistamiseen ja opettamiseen. Alkuperäisestä tekstistä puuttuivat puheelle tyypilliset piirteet, jotka on merkitty kursiivilla alla olevaan esimerkkiin. Oppijoiden tehtävänä on lisätä täyteilmauksia (fillers) ja palautteita (backchannels) Esimerkissä täyteilmaukset ja palautteet on merkitty kursiivilla.

ESIMERKKI 2. Oppikirja-aineiston työstäminen (Hilliard, 2014: 10).

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

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

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

Yuna: Yes, it is.

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

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

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

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

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

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

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

ESIMERKKI 3. Poista epämuodolliselle puheelle tarpeeton.

How are you?

I am fine thanks and how are you?

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

ESIMERKKI 4. Poista Chrisin, Trudyn ja Enidin repliikeistä puheelle tarpeeton. Kuuntele/katso sitten video ja tarkista mitkä sanat eivät esiinny videodialogissa.

Chris: Oh, hello Enid. It's nice to meet you.

Trudy: Hello, how's the family?

Enid: They're very well. How are your family?

Trudy: They are smashing.

Chris: It's a beautiful day, isn't it?

Enid: Yes, it is.

Chris: Is your business booming?

Enid: Well, it's not too bad you know.

4.2.4 Puhuminen tietona ja taitona

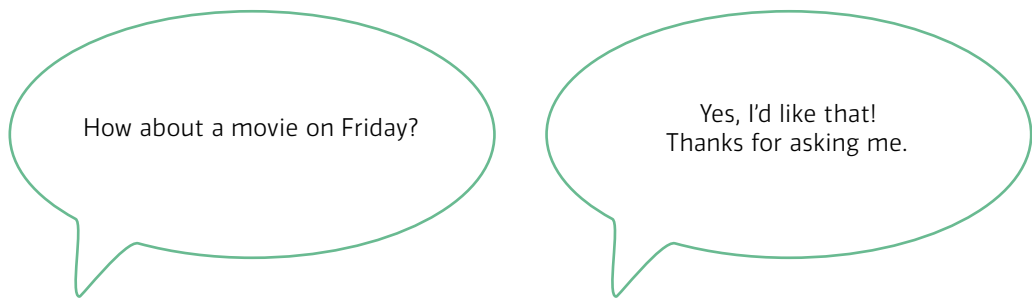
Suulliseen kielitaitoon sisältyy tietoa ja taitoa. Puhumiseen kulloinkin tarvittava tieto konkretisoituu suullisessa tuottamisessa eli taidon käytössä. Kommunikatiivisen kompetenssin tietokomponenttiin sisältyvät kielellisen kompetenssin lisäksi sosiolingvistinen ja pragmaattinen kompetenssi. Kaikki kompetenssit yhdessä määrittävät millaisena suullinen tuottaminen ilmenee puhetilanteessa. Eri taitotasolla kompetenssit ilmenevät eri tavoin: alkuvaiheessa A-tasolla kieliaines on konkreettista, vuorovaikutus rajallista ja usein puhekumppanin tukemaa. Tilanteet rajoittuvat puhujan elinpiiriin ja kiinnostuksen kohteisiin. Kielitaidon edistyessä kieliaines laajenee, tilanteet ja vuorovaikutus monipuolistuvat.

Eurooppalaisen viitekehyksen suomalaisessa sovelluksessa kehittyvä suullinen kielitaito jakautuu taitoon toimia suullisessa vuorovaikutuksessa ja suullisten tekstien tuottamistaitoon. Taito toimia vuorovaikutuksessa jakautuu puolestaan vuorovaikutukseen erilaisissa tilanteissa, viestintästrategioiden käyttöön ja viestinnän kulttuuriseen sopivuuteen. Seuraavassa tarkastellaan mitä tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toimiminen edellyttää. Taitotasokuvauksista tarkastellaan lähinnä A-tasoa, jolle valtaosa perusasteen oppijoista sijoittuu. B1-tason kuvausta on myös mukana, sillä Karvin syksyn 2018 kartoitukseen sisältyi myös B-tason taitajia.

4.2.5 Taito toimia vuorovaikutuksessa

Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa edellyttää rutiininomaisten viestintätilanteiden hallintaa tasoilla A1.1–A1.3 ja puhekumppanin tukea. Itsenäisen kielenkäyttäjän tasolla (B1.1–B1.2) opiskelija pystyy osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitään suhteellisen vaivattomasti

sekä jokapäiväisissä että vaativammissa viestintätilanteissa. (Opetushallitus 2015, 2019). Rutiinimaiseen viestintään sisältyy runsaasti kiteytyneitä fraaseja (kiinteitä ilmauksia, formuloita), joiden harjoittelua tarvitaan runsaasti taidon sujuvoittamiseksi eli taidon proseduraalistumiseksi. Kiteytyneitä, funktionaalisia ja tilannesidonnaisia ilmauksia nimitetään puheakteiksi (speech acts, Austin 1975; Searle 1969). Puheakteilla toteutetaan kielen funktioita, kuten tervehtimistä (*Hi, Eric. How are things going?*), esittelyä, ehdottamista, (*How about a movie on Friday?*) pyytämistä (*Could you pass me the milk, please?*), kohteliaisuuksia (*Hey, I really like your hair!*) neuvomista ja tarjoamista. Vieraan kielen oppijoille, jotka eivät tunne kohdekielen sosiokulttuurista kontekstia ja konventioita, puheaktit, jotka ilmaisevat kieltäytymistä (*Oh, I'd love to see that movie with you but this Friday just isn't going to work.*), anteeksi pyytämistä, pyyntöjä ja kohteliaisuuksia voivat olla ongelmallisia.



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

Puheaktit esiintyvät usein pareittain vuoropareina (adjacency pairs), joiden osat liittyvät toisiinsa, kuten kysymys-vastaus -pareissa. Laaja puheaktivarasto, jossa on valikoima eri tilanteisiin sopivia puheakteja, on edistyvän kielitaidon tavoitteena, mutta kielenopiskelun alkuvaiheessa järkevä opiskelun ja automaattistamisen kohde ovat tavallisimmat arkitilanteiden puheaktit, kuten tervehdykset: *Hello!* – *Hi!*, kysymys-vastaus -ketjut: – *Do you have the time?* – *It's four o'clock.* – *Thanks!*, tarjous-hyväksyminen: – *Like a lift?* – *You made my day!* Vuorovaikutuksen jatkumisen kannalta on hyvä, että puhujilla on laaja varasto puheakteja. Usein käy niin, että yes/no -vastaus kysymykseen tyrehtyy keskustelun: *Are these apples fresh?* – *Yes.* Pidempi ja informatiivisempi vastaus voisi olla *Yes, I just bought them.*

Arkikeskustelut ovat yleisimpiä suullisen vuorovaikutuksen muotoja. Niillä on usein vain sosiaalisia suhteita ylläpitävä funktio. Small talk voi olla toisilleen suhteellisen vieraiden kesken käytävää viestintää, joka koostuu kiinteistä aloituksista, lopetuksista ja puheenvuoroista. Vieraiden kesken small talk alkaa usein turvallisista aiheista, kuten säästä: *Il fait beau! Beautiful day, isn't it? Com'è il tempo? – C'è bel tempo.* Usein keskustelut alkavat tervehdyksillä, sitten keskustellaan säästä tai kysellään kuulumisia (*Have a good weekend?*) tai vaihdetaan kohteliaisuuksia ("kyhnytyspuhe"): *I love your dress!* ja valmistaudutaan lopetukseen (*OK, I've got to dash now! Oops, it's late, I'll miss my bus.*) ja lopetetaan keskustelu: *Catch you later! / See you soon! / Talk to you soon! / Bye-bye/.*



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

Fraaseja voi harjoitella esimerkiksi pelin avulla. Oppijoilla on lappuja, joissa on keskeytysfraaseja tai puheenvuoron ottamisfraaseja. Yksi puhuja aloittaa valitusta aiheesta ja seuraava jatkaa käyttäen annettuja fraaseja. Aloittajan on vastattava ja palattava teemaan mahdollisimman nopeasti. Näin peli etenee. Keskustelusta ei ehkä synny täysin luontevaa, mutta se toimii taidonhankkimisharjoituksena. Luontevuutta voidaan lisätä draamaharjoituksilla, joissa oppijat voivat vapautua ilmaisemaan itseään roolin suojassa.

Viestintästrategioiden käytössä aloitteleva kielenopiskelija (A1.1–A1.3) tarvitsee viestinnässä apukeinoja (sanastot, netti), osaa ilmaista onko ymmärtänyt, pyytää toistamista, selvennystä tai hidastamista. Vielä taitotasolla A1.3 reagoinnit ovat suppeita sanallisia ilmauksia tai muita minimipalautteita, kuten ei-sanallisia eleitä tai äännähdyksiä. A2-tasolla viestintä on enenevästi sanallista (vakiosanontoja). Selvennys- ja toistotarpeita ilmenee. Opiskelija turvautuu lähi- tai yläkäsitteeseen, (esimerkiksi kukka tulppaanin sijasta) kun täsmällinen vastine puuttuu (Opetushallitus 2015, 2019).

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

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



Viestinnän kulttuurinen sopivuus viittaa lähinnä kohteliaisuuteen ja sen ilmaisemiseen vuorovaikutuksessa. Kuvauksista (Opetushallitus 2015, 2019) ilmenee, että A-tason sisällä kohteliaisuuden ilmaukset laajenevat muutamista rutiinitilanteista (tervehdykset, puhuttelumuodot) kohteliaaseen pienimuotoiseen tiedonvaihtoon, mielipiteiden ja asenteiden ilmaisemiseen keskustelussa. B-tasolla kohteliaisuussääntöjen määrä ja käyttötarkoitukset laajenevat ja kielenkäytön tarkoitukset ja kontekstit lisääntyvät. Kohteliaisuuden kulttuuriset näkökohdat monipuolistuvat.

Kohteliaisuuden asteissa on eroja, ja kohteliasuusfraasien opettelu on hyvä aloittaa tunnistamalla eri kohteliaisuuden asteita, havainnoimalla eri konteksteja ja kiinnittämällä tietoisesti huomiota (noticing) kohteliaisuuden ilmaisemiseen eri puhetilanteissa. Alkavassa kielenoppimisessa tilannesidonnaisten kiinteiden ilmauksien (formulas, chunks, gambits) opettelu auttaa alkuun.

Kohteliaisuuden asteiden tunnistamisen harjoitteluun soveltuvat luokitustehtävät, esimerkiksi seuraava tehtävä, jossa järjestetään ilmaukset (epä)kohteliaisuuden asteen perusteella: *Shut up!/ Please be quiet!/ Be quiet!* Jäätelönostotilanne-esimerkissä 5 tehtävänä on pohtia mitkä vaihtoehdot ovat kohteliaita, mitkä vähemmän kohteliaita:

ESIMERKKI 5. Kohteliaita ja vähemmän kohteliaita kysymyksiä.



Kuvan lähde:
<https://unsplash.com/photos/tr9G09WXNRI>

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

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

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

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

4.2.6 Taito tuottaa suullisia tekstejä

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

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

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

on useimmille tuttu satujen rakenteesta. Samaa rakennetta voi soveltaa vieraan kielen kertoviin teksteihin puheen tueksi. Skeemat ja skriptit ovat muistirakenteita, joita voi käyttää hyväksi suullisen tekstin tuottamiseksi. Skripti on jonkun tapahtuman stereotyyppinen käsikirjoitus. Tavallisimpia skriptejä on ravintolaskripti, joka koostuu näytöksistä. Yksinkertainen ravintolaskripti sisältää seuraavat näytökset: 1. ravintolaan tulo, 2. pöytään istuutuminen, 3. ruokalistan luku, 4. ruoan tilaaminen ja 5. syöminen, 6. laskun maksaminen ja 7. ravintolasta poistuminen. Skriptiä voi varioida kahvila- tai pikaruokalaskriptiksi: 1. tule sisään, 2. valitse syötävä ja juotava, 3. maksa, 4. istuudu pöytään tai ota annos mukaan, 5. poistu.



Kuvan lähde: <https://unsplash.com/photos/3wylDrjxH-E>

Tekstilajeista ”helpoimpia” alkavaan kielenopetukseen ovat kuvaava ja kertova teksti. Esimerkiksi oman huoneen kuvaaminen on mahdollista, kun oppilas hallitsee huonekalusanastoa, värejä ja *there is/there are* -rakenteen tai jos sanastoa ja rakenteita, ehkä kuvakin, on annettu valmiina.

Kertovan tekstin tukena ovat skriptien lisäksi kuvasarjat vaikkapa oppilaan päivästä eri vaiheineen. Kerrontaa voi pohjustaa ”hajotetulla” kertomuksella tai ohjeella, jonka osat oppilaan tehtävänä on järjestää oikeaan järjestykseen. Kertovan tekstin tueksi voi antaa kiinteitä ilmauksia, *kuten First of all, Then, Next, After that, Finally.*

4.3 Puhumisen oppiminen ja opettaminen: teoreettisia lähtökohtia

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

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

vuorovaikutuksessa toisten kielen puhujien kanssa vuosien ajan. Vieraan kielen oppimisessa on jonkin verran implisiittistä omaksumista, mutta eksplisiittinen, tietoinen, intentionaalinen oppiminen lienee suurimmalle osalle kielenoppijoista oikotie vieraaseen kieleen. Vieraan kielen suullisen kielitaidon kehittämisessä edellä esitetty merkitsee yksilön sisäisten psykolingvististen prosessien painottamista opetuksessa, esimerkiksi sujuvuutta lisäävien muistiprosessien toiminnan mukaista opettamista ja oppimista proseduraalista taitoa kehitettäessä. Seuraavaksi tarkastellaan psykolingvistisiä teorioita suullisen kielitaidon oppimisessa ja opettamisessa ja sen jälkeen sosio-kulttuurisia lähestymistapoja suullisen kielen oppimiseen ja opettamiseen.

4.3.1 Psykolingvistiset teoriat ja puhumisen opettaminen

Kognitiivis-psykolingvistinen lähestymistapa vieraan kielen puhumisen oppimiseen ja opettamiseen keskittyy yksilön sisäisiin prosesseihin (Long & Doughty 2003; Skehan 1998), kuten implisiittiseen ja eksplisiittiseen oppimiseen, deklaratiiiviseen ja proseduraaliseen kielitaitoon.

Implisiittinen oppiminen on automaattinen prosessi, jonka avulla ensikieli pääosin omaksutaan. Implisiittiset prosessit eivät ole tietoisesti havainnoitavissa kuten eksplisiittinen oppiminen, joka on tietoista toimintaa. Tyypilliseen kouluopetukseen kuuluu runsaasti eksplisiittistä oppimista, josta esimerkiksi sääntöpohjainen kielenoppiminen on esimerkki. Eksplisiittisen oppimisen tuloksena muistiin säilytyy deklaratiiivista kielitietoa, kuten sanastoa ja (kielioppi)sääntöjä. Sujuvan suullisen kielitaidon saavuttamiselle olennaista on kielen automaattistuminen eli (deklaratiiivisen) kielitiedon proseduraalistuminen, joka ilmenee sujuvana kielen tuottamisena. Deklaratiiivinen tieto on mitä-tietoa, proseduraalinen taito on miten-tietoa eli kielen ymmärtämistä ja tuottamista.

Proseduraalistumisessa oppija käyttää suullisessa vuorovaikutuksessa useita kertoja valitsemaansa deklaratiiivista sääntöä, joka toistettuna vähitellen proseduraalistuu ja syntyy tapa, joka automaattistuu ja mahdollisesti lopulta muuttuu implisiittiseksi. Lopputulos ei aina ole täydellinen automaattistuminen ja johda implisiittiseen tietoon, mutta jonkinasteinen proseduralisaatio on sujuvan kielenkäytön edellytys (DeKeyser 2017; Hulstijn 2002, 2011). Edellä on kuvattu ns. välittävä (interface) näkemys, jonka mukaan deklaratiiivisen ja proseduraalisen tiedon välillä on yhtymäkohtia, jotka mahdollistavat deklaratiiivisen tiedon proseduraalistumisen. Toisen näemyksen (non-interface position) mukaan deklaratiiivinen ja proseduraalinen tieto ovat erillisiä, itsenäisiä, rajapinnattomia tiedonlajeja, jotka eivät voi muuttua toisikseen. Paradisin (2004) mukaan opettaminen voi nopeuttaa eksplisiittistä metalingvististä tietoa, mutta ei proseduraalistaa sitä. Puheen nopeus on yksi sujuvan kielen tuottamisen kriteeri ja voi olla riittävä tavoite monille kielenoppijoille.

4.3.1.1 Sujuvuus

Puheen sujuvuus määritellään usein kuulijan vaikutelmana: vaivattomasti soljuvana syntyperäisen puhujan kaltaisena puheena. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että sujuvuus on varsin kompleksi ja monitahoinen käsite (Chambers 1997; Ellis 2009; Koponen & Riggenbach 2000; Lennon 1990),

joka ei ole vain puheen nopeutta ja taukojen pituutta. Sujuvuudella ja myös sujuvan kielitaidon harjoittamisella (toistuvuus) näyttää olevan yhteyksiä kognitiivisiin mekanismeihin ja sosiaaliseen ympäristöön ja siten syväoppimiseen ja kokonaiskielitaidon kehittymiseen (Segalowitz 2016).

Sujuvuutta on tutkittu runsaasti, mutta sujuvuuden opettamisen tutkimusta on vähän (Derwing 2017: 253). Tutkimusnäyttö on jossain määrin ristiriitaista, mutta joitakin suuntaviivoja sujuvuuden opetukseen voidaan antaa. Tehtävän toistaminen (task repetition) näyttää lisäävän suullista sujuvuutta (Bygate 2001; Bygate & Samuda 2005). Oletamus on, että tehtävän toistaminen johtaa vähin erin automaattistumiseen (proseduralisaatioon), joka puolestaan vapauttaa huomioresursseja viestin kielen, kuten sanaston, morfeemien ja syntaktisten rakenteiden valintaan. De Jong ja Perfetti (2011) käyttivät tutkimuksessaan Nationin (1989) aikarajoitettua tehtävätoistoa (timed task repetition), jossa koehenkilöt nauhoittivat saman sisältöisen puheen kolme kertaa ensin neljän minuutin, sitten kolmen ja viimeksi kahden minuutin mittaisena. Tuloksena oli, että sanojen määrä ja sanaston laajuus kasvoivat jokaisella äänityskerralla, vaikka aika lyheni. De Jongin ja Perfettin mukaan tulos osoittaa, että kielellisen aineksen proseduraalistuminen muokkasi alla olevia kognitiivisia rakenteita. Muutos puolestaan näkyi sujuvuuden kasvuna. Erilaisilla toistosovelluksilla on todettu sujuvuuden lisääntyneen. Shadowing eli varjostustehtävässä toisto ei ole samanaikaista ärsykkeen kanssa, vaan laahaa jonkin verran perässä (Rossiter, Derwing, Manimtim, & Thomson 2010: 597). Tracking-toistoissa kuultu viesti toistetaan ääneen mahdollisimman samanaikaisesti kuullun kanssa (Lambert, Kormos & Minn 2017).



Sujuvan puhe edellyttää paljon toistoa ja harjoittelua ns. kiinteiden ilmauksien automatisoitumiseksi.

Edellä kuvattujen tehtävien tavoitteena on toistojen avulla saada aikaan proseduraalistamista ja automaattistumista, jotka puolestaan parantavat sujuvuutta. Opettajat saattavat välttää toistoharjoituksia behaviorismin ja audiolingvaalisen menetelmän huonon maineen vuoksi. Audiolingvaalisessa menetelmässä työtapana oli drillaus eli mekaaninen, usein merkityksetön toisto, joilla pyrittiin tavanmuodostukseen ärsyke-reaktio -ketjuja muodostamalla. Menetelmä johti usein pinnalliseen oppimiseen, ei juurikaan opitun yleistymiseen uusiin tilanteisiin ja luovaan kielenkäyttöön. Psykolingvistinen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että toistuvuus on välttämätöntä automaattistumiselle: ”lexical information simply must be reactivated regularly for it to remain quickly accessible” (Hulstijn 2001, 286).

4.3.1.2 Kiinteät ilmaukset (Formulaic language)

Tärkeä sujuvan kielenkäytön komponentti ovat kiinteät ilmaukset (formulas, formulaic language, multi-word units, prefabricated chunks, ready-made utterances, lexical bundles), joilla viitataan (usean sanan) analysoimattomiin kokonaisuuksiin. Näitä ovat kollokaatiot (pay a compliment,

by and large, bread and butter, garage sale), ns. fraasiverbit (run into), idiomit (piece of cake, beat around the bush, raining cats and dogs) ja kielikuvat (as cold as ice, I'm all ears, time is money). Puheelle tyypillisiä kiinteitä ilmauksia ovat täytesanat (like, er, uhm, you know) ja ilmaukset (you've got to be kidding, excuse me, hang on a minute). Nattinger ja DeCarrico (1992) jäsentävät sanakimppuja seuraavasti:

Sanakimppuja (Nattinger & DeCarrico (1992))

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

Miksi kiinteitä ilmaisuja tulisi opettaa? Ensinnäkin kiinteät ilmaisut ovat suullisessa kielessä varsin frekventtejä erityisesti arkipäivän puhetilanteissa, tavallisissa kielenkäytön funktioissa ja siis tärkeitä viestinnän välineitä. Toiseksi ne ovat keskeinen sujuvuuden komponentti. Kiinteät ilmaukset ovat kahden tai useamman yksikön (sanan) kimppuja (chunks), jotka säilötään ja haetaan muistista yhtenä yksikkönä (Wray 2002). ”Esivalmistettu” kieli (prefabricated language) on ”pakattu” kiinteiksi ilmauksiksi, jotka vievät vähemmän työmuistikapaisteettia kuin pakkaamaton kieliaines. Näin vapautuu resursseja vaativampiin toimintoihin, kuten keskustelussa oman seuraavan puheenvuoron suunnitteluun (Dörnyei 2009, 294–297; Ellis 2003).

Kolmanneksi kiinteät ilmaisut ovat tärkeä osa kokonaiskielitaitoa (Boers & Lindstroemberg 2012), ja kiinteitä ilmaisuja käyttävät on arvioitu taitaviksi toisen kielen käyttäjiksi (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers & Demecheleer 2006). Varsinkin kielenopiskelun alkuvaiheessa ”ulkoa opituilla”, analysoimattomilla kiinteillä ilmaisuilla (*Nice to meet you*) on tärkeä merkitys, kun luova viestintä ei vielä onnistu. Kielitaidon edistymisen ja omaehtoisen viestinnän tuottamisen lisääntymisen myötä kiinteiden ilmaisujen esiintyvyys ja tarkkuus tilapäisesti vähenevät ja ilmaisuissa on enemmän virheitä. Ihannetilanteessa kiinteiden ilmaisujen täysi hallinta ja käyttö saavutetaan (lähes) syntyperäisen taidon myötä. (Wray 2002, 186–187). Vieraan kielen oppijat kokevatkin kiinteiden ilmaisujen oppimisen ja käytön haastavaksi (Howarth 1998; Pawley & Syder 1983), sillä ne ovat sidoksissa konteksteihin ja kielen rekistereihin, joista kielenoppijalla tulee olla laaja kokemus, jotta hän voi hallita niiden asianmukaisen käytön. Lisäksi kielten väliset erot vaikeuttavat kiinteiden ilmausten oppimista, eikä vertailusta omaan äidinkieleen tai muihin kieliin välttämättä ole apua. Voi myös olla, että vieraan kielen oppijat eivät tunnista kiinteitä ilmaisuja tai eivät halua nähdä ylimääräistä vaivaa kiinteiden ilmaisujen opetteluun ja tehokkaamman viestinnän tavoitteluun, vaan katsovat omaavansa muutoinkin riittävän sujuvan kielitaidon.



Kiinteät ilmaisut ovat:

- arkipuheessa tavallisia
- keskeisiä sujuvuuden elementtejä
- tärkeä osa kokonaiskielitaitoa

Nattinger ja DeCarrico (1992) ehdottavat kiinteiden ilmausten opettamiseen kolmivaiheista prosessia: ilmausten tunnistaminen tekstistä (consciousness-raising), ilmausten tuottaminen tuetusti esimerkiksi aukkotehtävänä (reproduction) ja kiinteiden ilmaisujen käyttö omista tuotoksissa (production) ja niiden oppiminen (internalization). Tunnistamisvaiheessa oppilaat merkitsevät löytämänsä ilmaukset tekstiin. Seuraavaksi oppijat kuulevat tekstin luettuna. Heitä ohjataan kiinnittämään huomiota prosodisen yksikön pääpainoon (group accent), jonka aloittaa (valinnainen) alkupaino (initial stress) ja päättää viimeisen tavun painotus (Horgues 2013, 43). Suomenkielisten oppijoiden olisi hyvä harjoitella kiinteiden ilmausten tunnistamista edellä kuvattujen ohjeiden avulla kuullusta tekstistä. Suomenkielisen englannin oppijan tulisi myös oppia kuuntelemaan kokonaisuuksia, ei niinkään yksityiskohtia, joihin suomen kuunteleminen on saattanut painottua, kun sanoissa paino on alussa, sanojen keskellä ja lopussakin on tärkeää informaatiota. Suomen intonaatio on monotoninen, nousuja ja laskuja ei juuri ole (Sajavaara & Dufva 2001, 250–252).

Tunnistamista seuraa reproduktiovaihe (reproduction), jossa ilmaisujen tuottaminen on aluksi tuettua ja myöhemmin vapaata. Esimerkkinä tuetusta reproduktiosta Rossiter ym. (2010, 589–590) antaa tehtävän, jossa tekstistä poistetaan yksi kerrallaan kiinteitä ilmauksia, ja oppijoiden tehtävänä on täydentää teksti palauttamalla ilmaukset tekstiin muistinvaraisesti. Kun teksti on täysin kadonnut (Disappearing text), oppijat ovat tuottaneet muistista koko tekstin. Viimeisessä vaiheessa kiinteitä ilmauksia käytetään omista ilmauksissa ja ne siirtyvät vähitellen käytön myötä oppijan resurssiksi sitä paremmin muistiin integroituneina mitä useammin niitä käytetään eri tilanteissa, esimerkiksi simulaatioissa, peleissä ja roolileikeissä.

Alkava kielenoppija hyötyy tavallisimpien kiinteiden ilmausten harjoittelusta useimmin toistuvissa viestintätilanteissa, kuten esittelyissä, tervehdyksissä, erilaisissa tavallisissa asiointitilanteissa. Kielenopiskelun edistyessä ja kielitaidon kehittyessä puhetilanteiden kirjo ja kiinteiden ilmaisujen kenttä laajenevat ja samalla kiinteiden ilmaisujen pragmaattiset funktiot erilaistuvat. Oppijoiden käsitteellisen ja analyyttisen ajattelun kehittyessä kokonaisuuksina opittujen ja muistiin säilöttyjen kiinteiden ilmaisujen ”paloittelu” ja analysointi on mahdollista. Kielenopiskelun alussa kiinteät ilmaisut opitaan analysoimattomina kiinteinä sanaryhminä. On syytä korostaa, että edellä kuvatut harjoitteet ovat vain osa prosessia, jossa tavoitteena on kiinteiden ilmaisujen automaattistaminen ja muistiin säilöminen. Oppijan omaehtoinen luova tuottaminen on osoitus kiinteiden ilmaisujen pysyvämmästä oppimisesta.

4.4 Sosiokulttuurinen teoria ja puhumisen opettaminen

Sosiokulttuurisen teorian mukaan kielen oppiminen on sosiaalinen prosessi, ja kieli opitaan ensin vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja se muuttuu myöhemmin yksilön omaisuudeksi (Block 2003; Lantolf 2000). Sosiokulttuurisen opetuksen edelläkävijöitä on venäläinen Vygotski, jonka käsitteet kaksitasoisuus (two-planeness) ja lähikehityksen vyöhyke (ZPD, Zone of Proximal Development) liitetään usein sosiokulttuuriseen oppimiseen. Kaksitasoisuus viittaa kielen oppimiseen ensin vuorovaikutuksessa ja sitten yksilön tasolla. Ensimmäisen tason vuorovaikutus on lähinnä tilannevuorovaikutusta, ja toisella tasolla kehittyvät kognitiiviset toiminnot. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan oppimisen ”esitilaa”, jossa noviisikielenoppijalla on mahdollisuus ekspertin (edistyneempi toveri, opettaja) tuella oppia sellaista, jonka oppiminen ei yksin vielä onnistuisi. Noviisi –ekspertti-vuorovaikutusta välittävät fyysiset (tietokone, kirjat) tai symboliset välineet (kieli, eleet) Schinke-Llanon (1993, 22) mallin mukaan kolmivaiheisesti. Ensin oppijaa ohjaavat ulkoiset tekijät (object-regulation), sitten edistyneempi toveri tai muu ekspertti (other-regulation), ja lopulta oppija hallitsee itse toimintaa (self-regulation).

Vaativia kognitiivisia valmiuksia voidaan kehittää kollaboratiivisin ongelmanratkaisutehtävin (Lantolf 2007, 696; Lantolf & Thorne 2006, 79). Brooks ja Donato (1994) analysoivat englanninkielisten espanjaa opiskelevien metakieltä heidän neuvotellessaan tehtävästä (object-regulation), sen suorittamisesta (shared orientation) ja tavoitteesta (goal formation). Kaikissa vaiheissa tutkittavat osallistuivat kullekin osallistujalle tyypilliseen metakognitiiviseen toimintaan, eivätkä he noudattaneet (esimerkiksi viestinnällisen) tehtävän valmista käsikirjoitusta. Alkaville ja nuorille kielenoppijoille kuvatus kaltainen metakognitiivinen toiminta on vaikeaa tai mahdotonta vähäisten kieliresurssien tai abstraktin ajattelun kehittymättömyyden vuoksi. Jos opittavan kielen taito ei riitä metakognitiiviseen toimintaan, kollaboratiivisissa tehtävissä voi käyttää äidinkieltä tai muita kieliä metakielinä, jolloin alkavan kielenoppijan metakognitiiviset valmiudet vahvistuvat ja kielen sisäistäminen onnistuu.

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

4.5 Lopuksi

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

Suullinen kielitaito eroaa kirjallisesta kielitaidosta monessa suhteessa, vaikka molemmat jakavat osittain yhteisen sanaston. Suullisella kielitaidolla on kielioppi, joka poikkeaa perinteisestä kirjallisen kielen kieliopista. Suullisen kielitaidon käytössä kielitieto aktivoituu taitona suullisessa vuorovaikutuksessa ja tuottamisessa. Keskeisin ero kirjallisiin taitoihin (lukeminen ja kirjoittaminen) on puheen eteneminen ajassa lineaarisesti ja häipyminen. Suullisessa viestissä ei voi palata takaisin korjaamaan sanottua, kuten kirjoittamisessa, jossa voi muokata ja pakata tekstiä mielin määrin, jos aikaa on käytettävissä. Siksi suullisen kieliopin piirteisiin kuuluvat fragmentaarisuus, toistot ja epäröinnit. Koska suullisessa tuottamisessa aikaa ei ole, sujuvalla puhujalla on runsaasti automaattistettuja kiinteitä ilmauksia, formuloita, esivalmisteita, jotka saadaan käyttöön nopeasti ja jotka antavat puhujalle aikaa viestin sisällön suunnitteluun. Suullisen kielitaidon opettamisen keskeinen tavoite on sujuvuuden lisääminen.

Mitä siis olisi hyvä opettaa?

▪ **Laajaa sanastoa, erityisesti kiinteitä ilmaisuja**

Sanasto on kielitaidon kenties tärkein rakennusosa, tärkeämpi kuin kielioppi. Vähäinenkin sanasto viestii, kieliopin sääntö ei juurikaan (tämä ei tarkoita, ettei kielioppi ole tärkeä).

▪ **Ääntämistä**, erityisesti suprasegmentaalisia piirteitä: painoa, rytmiä ja intonaatiota

Ääntämisessä suprasegmentaalit vaikuttavat enemmän ymmärtämiseen kuin yksittäiset äänteet.

▪ **Sujuvuutta**

Sujuvuus on varsin usein suullisen kielitaidon tavoite, joten sujuvuuden opettaminen on keskeinen suullisen kielitaidon opettamisen tavoite. Luvussa 4.3.1.1 kuvataan tutkimusta, jonka mukaan toistaminen on tehokas tapa lisätä sujuvuutta. Haasteena lienee mielekkäiden toistamisharjoitusten löytäminen, ettei toistaminen jäisi pinnalliseksi behavioristiseksi työtavaksi.

▪ **Kertomista, kuvaamista, selostuksia**

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

▪ **Keskustelustrategioita**

Keskustelustrategiat ovat keskustelun avaamiseen, ylläpitoon, puheenvuoron ottamiseen ja lopettamiseen käytettyjä strategioita, lähinnä kiinteitä ilmaisuja.

▪ **Kompensaatiostrategioita**

Kompensaatiostrategiat tulevat käyttöön, kun viestintä katkeaa jostain syystä. Usein puhujalta on kadoksissa sana. Kompensaatiostrategioita ovat kiertoilmaukset, yleiskäsitteet, puhujan äidinkieli tai muu kieli, ilmeet ja eleet. Varsinkin aloitteleville kielienoppijoille kompensatiostrategiat tulevat tarpeeseen

▪ **Aktiivista kuuntelutaitoa**

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

▪ **Kohteliaisuutta**

Vieraan kielen oppija voi tulla väärinymmärretyksi ja joutua kiusalliseen tilanteeseen, ellei hän hallitse opiskelemaansa kielen kohteliaisuussääntöjä.

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

Lähteet

- Austin J. L. 1975. How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. 1990. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Block, D. 2003. The social turn in second language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. 2006. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245–261.
- Boers, F., & Lindstroemberg, S. 2012. Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110.
- Brooks, F. B., & Donato, R. 1994. Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77(2), 262–274.
- Bygate, M. 2001. Effects of task repetition on the structure and control of language. Teoksessa M. Bygate & M. Swain (toim.), *Researching pedagogic tasks: second language learning and testing* (pp. 23–48). London: Longman.
- Bygate, M., & Samuda, V. 2005. Integrative planning through the use of task repetition. Teoksessa R. Ellis (toim.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 37–74). Amsterdam: John Benjamins.
- Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carter, R., & McCarthy, M. 2017. Spoken grammar: Where are we and where are we going? *Applied Linguistics*, 38(1), 1–20.
- Chafe, W., 1982. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. Teoksessa D. Tannen (toim.) *Spoken and written language: exploring orality and literacy* (pp. 35–53). Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. 1987. Properties of spoken and written language. Technical report 5. University of California: Center for the Study of Writing.
- Chambers, F. 1997. What do we mean by fluency? *System*, 25(4), 535–544.
- Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Saatavilla: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cullen, R. & Kuo, I-C. 2007. Spoken Grammar and ELT Course Materials: A Missing Link? *TESOL Quarterly*, 41(2), 361–386.
- De Jong, N., & Perfetti, C. A. 2011. Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533–568.
- De Jong, N., Steinel, M.P., Florijn, A. F., Schoonen, R. & Hulstijn, J.H. 2012. Facets of Speaking Proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1): 5–34.
- DeKeyser, R. 2017. Knowledge and skill in ISLA. Teoksessa S. Loewen & M. Sato (toim.), *Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 15–32). New York: Taylor & Francis.
- Derwing, T. M. 2017. L2 Fluency development. Teoksessa S. Loewen & M. Sato (toim.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 246– 259). New York: Taylor & Francis.
- Dörnyei, Z. 2009. The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. 2003. Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure. Teoksessa C. J. Doughty & M. H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition*. (pp. 63–103). Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 2009. The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474–509.

- Euroopan neuvosto 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. Saatavilla: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal* Volume 81, (3), 285–300.
- Fujimori, J., & Houck, N. 2004. Practical criteria for teaching speech acts. *The Language Teacher*, 28(5), 3–8.
- Hilliard, A. 2014. Spoken grammar and its role in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(4), 2–13.
- Horgues, C. 2013. French learners of L2 English: Intonation boundaries and the marking of lexical stress. *Research in Language*, 11(1), 41–56.
- Howarth, P. 1998. Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19(1), 24–44.
- Hulstijn, J. H. 2001. Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. Teoksessa P. Robinson (toim.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258–286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. 2002. Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193–223.
- Hulstijn, J. H. 2011. Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229–249.
- Keller, E., & Warner, S.T. 1988. Conversation gambits. Real English conversation practice. Hove, U.K.: Language Teaching Publications.
- Kim, M.-S. 1994. Cross-cultural comparisons of the perceived importance of conversational constraints. *Human Communication Research*, 21(1), 128–151.
- Koponen, M., & Riggenbach, H. 2000. Overview: Varying perspectives on fluency. Teoksessa H. Riggenbach (toim.), *Perspectives on fluency* (pp. 5–24). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lambert, C., Kormos, J., & Minn, D. 2017. Task repetition and second language speech processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167–196.
- Lantolf, J. P. 2000. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 2007. Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. Teoksessa J. Cummins & C. Davison (toim.), *International handbook of English Language Teaching* (pp. 693–700). Boston, MA: Springer US.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. 2006. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.
- Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417.
- Long, M. H. & Doughty, C. J. 2003. SLA and cognitive science. Teoksessa C. Doughty & M. H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 866–870). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- McCarthy, M., & Carter, R. 1995. Spoken grammar: What is it and how can we teach it? *ELT Journal* 49(3), 207–218.
- Nation, P. 1989. Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377–384.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. 1992. Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Oller, J. W. Jr. (toim.) 1983. *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Paradis, M. 2004. A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdam: Benjamins.

- Pawley, A., & Syder, F. 1983. Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.), *Language and communication* (pp. 191–225). London, UK: Longman.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G. & Thomson, R. I. 2010. Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583–606.
- Sajavaara, K., & Dufva, H. 2001. Finnish-English phonetics and phonology. *International Journal of English Studies*, 1(1), 241–256.
- Schinke-Llano, L. 1993. On the value of a Vygotskian framework for SLA theory and research. *Language Learning*, 43(1), 121–129.
- Searle, J. R. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. 2016. Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 79–95.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi, N. 2011. Do proficiency and study-abroad experience affect speech act production? Analysis of appropriateness, accuracy, and fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(4), 265–293.
- Timmis, I. 2005. Towards a framework for teaching spoken grammar. *ELT Journal*, 59(2), 117–125.
- Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Karin Asunmaa
Lektor, Winellska skolan, Kyrkslätt

5

5.1 Inledning

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

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

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

5.2 Utvärderingens mål och de svenskspråkiga skolornas resultat

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

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

De svenskspråkiga elevernas andel i hela samplet var 12 % och de kom från 16 olika svenskspråkiga skolor. Utvärderingen visade att undervisningsspråket var en av de faktorer som mest påverkade skillnaderna i elevernas språkkunskap. De svenskspråkiga elevernas starkare kunskaper syntes framför allt i förmågan att tolka texter, där deras mest typiska kunskapsnivå var A2.2. De finskspråkiga eleverna låg en nivå under. I detta delområde nådde 90 % av de svenskspråkiga eleverna nivån A2.1, jämfört med de finskspråkiga, där 69 % nådde samma nivå. Detta betyder att nästan en tredjedel av eleverna i de finskinfluerad formulering inte nådde nivån för vitsordet 8 i delområdet. När man vidare studerade de olika delområdena med utgångspunkt i undervisningsspråket såg man att även i hör- och läsförståelsedelarna var skillnaden en språkkunskapsnivå till fördel för eleverna i de svenskspråkiga skolorna. I fråga om *förmåga att producera texter* var skillnaderna mindre. Värt att notera är också att de svenskspråkiga eleverna i medeltal har läst ett år mindre engelska än de finskspråkiga.

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

5.3 Hurdan är skolan som vi jobbar i?

Winellska skolan i Kyrkslätt är en svenskspråkig, sammanhållen grundskola med klasser från förskola till årskurs nio, och ett elevantal på dryga 740. Vi arbetar i samma byggnadskomplex som Kyrkslättss gymnasium, och våra fastigheter ligger mycket nära med de finskspråkiga skolorna

Gesterbyn koulu och Papinmäen koulu. Eftersom redan vår egen skola är relativt stor, är också vi lärare ganska många. För tillfället undervisas engelska i lågklasserna av vissa klasslärare och i högklasserna av fem ämneslärare. En stor del av vårt planeringsarbete görs i ämnesteam, årskursteam och andra team. Styrkan med ett stort team är att man delar med sig av både idéer och material, och man har alltid någon att bolla sina tankar med. Man hjälper också varandra, och kan få stöd vid utmanande situationer. Om ett stort lärarteam inte har god sammanhållning och regelbundna träffar kring arbetet och planeringen, kan risken vara att undervisningen blir splittrad och väldigt olika för olika elever.

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

Vårt undervisningsspråk är svenska, och största delen av eleverna har det som sitt modersmål. Över hälften av eleverna är dock tvåspråkiga, med finska som sitt andra hemspråk. Vårt elevmaterial är huvudsakligen väldigt homogent om man jämför med de finskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen. Våra elever är svenskspråkiga eller tvåspråkiga, och den stora majoriteten kommer från relativt liknande socioekonomisk bakgrund. När man talar om kommundypen kan man konstatera att Kyrkslätt, trots sitt nära avstånd till huvudstaden, är en landsortsaktig kommun. Inom kommunen kan avstånden mellan hem, skola, kommuncentrum och andra byar vara långa. En hel del av våra elever rör sig tryggt tillsammans med sina familjer och vänner till hobbyer och fritidsaktiviteter. På grund av undervisningsspråket har vi nästan inga elever med invandrarbakgrund och storleken på våra undervisningsgrupper har i allmänhet varit ganska lämplig, med ett medeltal på 20.

5.4 Vad berättar våra resultat?

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

Kunskapsnivån för de skriftliga uppgifterna var i genomsnitt A1.3 i hela utvärderingen. När vi tittar noggrannare på vår skolas resultat kan vi konstatera att vi har en betydande del elever som når upp till nivåerna A2.2 och B1.1, men även elever som placerar sig i nivågrupperna A1.1 och A1.2. Våra engelskalärare i årskurserna 4–6 uppger att de övar mycket på att skriva, men lärarna känner att detta ändå är något de borde öva ännu mera regelbundet. Lektionerna innehåller alltid ett inslag av de olika delområdena på ett eller annat sätt, men det kan hända att skrivandet i sig, och speciellt det kreativa skrivandet tar mera tid än vad man har till sitt förfogande.

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

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

Kommunikationsfärdigheter i enlighet med de nya läroplansgrunderna var omöjliga att mäta i denna utvärdering på ett heltäckande sätt. Taluppgift 2, där eleven talade med en busschaufför via datorn, visade dock riktgivande hur eleven klarade sig i en vardagssituation. Detta var den svåraste uppgiften och här klarade sig en fjärdedel av eleverna riktigt bra, men flest elever klarade av de två lägsta nivåerna, som huvudrapporten visar. Här tycker jag själv att det klart framgick av ljudmaterialet att eleverna var ovana att göra sådana uppgifter, men även att den här typens kommunikation kändes ganska främmande för många. Eleverna är 12–13 år gamla och har läst engelska i tre år. Många av dem har säkert inte rest i sådana områden där de självständigt skulle ha behövt fundera ut på vilket sätt man köper bussbiljetter på engelska. Om man vill reflektera kring elevers vardagskunskaper överlag, vågar jag påstå att många av våra Kyrkslättelever känner stor osäkerhet inför att själva åka kollektivt på ovanliga rutter ens i huvudstadsregionen. De är helt enkelt så unga att de ännu inte har den typens erfarenheter att relatera till. I ljuset av denna aspekt kan man kanske förstå varför just sådana här uppgifter upplevs svåra. Ett förslag på en uppgift med litet lättare kontext kunde vara att ha en diskussion mellan två jämnåriga gällande något skolrelaterat (skolämnen, att hjälpa utbyteseleven att hitta rätt i skolan osv.). När jag planerar min undervisning i nuläget och framöver, är detta ett delområde som jag tycker behöver lyftas fram ännu mera. Vi lärare behöver också vara lyhörda för sådant som eleverna kanske ännu inte har i bagaget, och planera undervisningen utgående från det så att det blir meningsfullt för eleverna.

Fastän de muntliga uppgifterna brukar gå bra på lektionerna, kan det ändå hända att när man skall kommunicera på riktigt i en situation som man inte kunnat förutse, såsom t.ex. i detta prov, räcker inte kunskaperna riktigt till. Man har till exempel inte koll på artighetsfaktorn; man pratar stöddigt, kan inte bilda frågor, preteritum eller be om saker på ett trevligt sätt. Eleverna tyckte själva att just detta, att tala i mikrofon med en dator under ett provtillfälle, var besvärligt eller till och med stressande. Vissa elever gick helt i lås för att det helt enkelt var för svårt att försöka. Jag tror själv att osäkerheten och stressen minskar ju mera man har övat på liknande uppgifter. Just nu har vi väldigt lite färdigt material av den här typen på vårt undervisningsspråk att ta till, och därför har vi inte jobbat så mycket med sådant. Överlag klarade eleverna ändå av att utföra uppgiften, att kommunicera oförberett med en främmande röst. Den här typens uppgifter ger oss viktig information och det skulle vara viktigt att fortsätta med arbetet kring detta i klassen såväl som i proven.

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

5.5 Hurdana är våra arbetssätt på lektionerna?

I det följande skall jag försöka beskriva mitt arbetssätt och mina metoder i språkundervisningen i nuläget. Jag utgår alltid från att vår gemensamma tid på lektionen är värdefull och således behöver vi ha en bra plan för vad vi gör med vår tid. Jag använder här ordet *vi*, eftersom detta väldigt ofta är en överenskommelse, eller planering, mellan mig och eleverna. Om det är något som jag tror att eleverna skyr, så är det onödigt arbete. Det är viktigt att varje elev själv förstår att det finns saker som vi behöver titta på tillsammans, saker som de gör i sina grupper och saker som de skall göra helt självständigt. Också elevens egen uppfattning om sitt eget kunnande eller eventuella svårigheter hjälper oss att planera. På så sätt brukar vi få en rätt effektiv arbetsgång som ändå är varierad.



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

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

TO DO LIST:

- budget – task with you group
- exercises on paper (handed out today)
- TB p. 66 Money Matters – text
- WB p. 84–91
- Kompendiet:

- A. oräknebara substantiv (2 pages)
- B. plural i engelskan, singular i svenskan > (5 pages)

CHECKLIST:

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

är rätt, men troligt att det senare ändå leder oss i rätt riktning. Våra checklistor som beskriver innehållet för avsnittet delas digitalt eller kopieras ofta upp åt eleverna och i mån av möjlighet får de också vara kvar på tavlan. Beroende på ämnet, klassen och temat går vi ofta tillbaka till checklisten som repetition och kollar upp vad var och en kan just då. Checklisten kan vara basen för ett självvärterande test. Då får eleven själv skapa en helhetsbild av sitt eget kunnande vid en viss tidpunkt. Checklisten är också ofta det som vi anser att man skall kunna till ett förhör eller prov. Den är enkel och kan t.ex. se ut som på bilden (se Checklist på bilden intill). Det första exemplet är från niornas engelska i ett kompanjonlärarprojekt, där tyngdpunkten låg på samarbete i grupper.

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

Utöver de litet mindre checklistorna jobbar vi också med bedömningsmatriser, som vi har gjort upp i elevvänligt format. Där bekantar sig eleven noggrannare med målen och avgör i början av terminen var hen befinner sig. Dessa har vi kopplat ihop med kunskapsnivåerna och skolvitsord. Eleverna ställer upp mål för sig själva och under terminens gång kan vi återgå till dessa och kolla upp läget. Senast vid bedömningen håller vi utvärderingssamtal, och då sitter både eleven och jag med en ganska klar bild av hans kunskaper. Oftast vet eleven själv vilket vitsord hen skall ha och kan motivera vitsordet helt själv. Här till höger ett urklipp ur den digitala elevversionen.

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

MA-infinitivernas checklista.

- kolla att du har handouten i grammatikhäftet och uttryckslistan
- kolla att du har grammatiken i Rakenteet i boken s. s 270 – 284
- du förstår uttryckens struktur, dvs HUR de är uppbyggda
- du kan bilda verbets starka stam
- du vet hur man lägger till ändelserna
- du förstår vilka verb som styr MA-infinitiverna
- du tränar pågående uttryck, "att vara och göra nåt" MASSA/MÄSSÄ
- du tränar uttryck där man slutar/upphör med nåt MASTA/MÄSTÄ
- du tränar uttryck där man påbörjar en handling MAAN/MÄÄN
- du bekantar dig med uttryck MALLA/MÄLLÄ - handling vilket genom något sker
- du bekantar dig med uttryck MATTI/MÄTTÄ -- handling utan vilken något sker
- du fokuserar på uttryck med verben OLLA, KÄYDÄ, MENNÄ, LÄHTEÄ, TULLA, PALATA

Kunskap och färdigheter

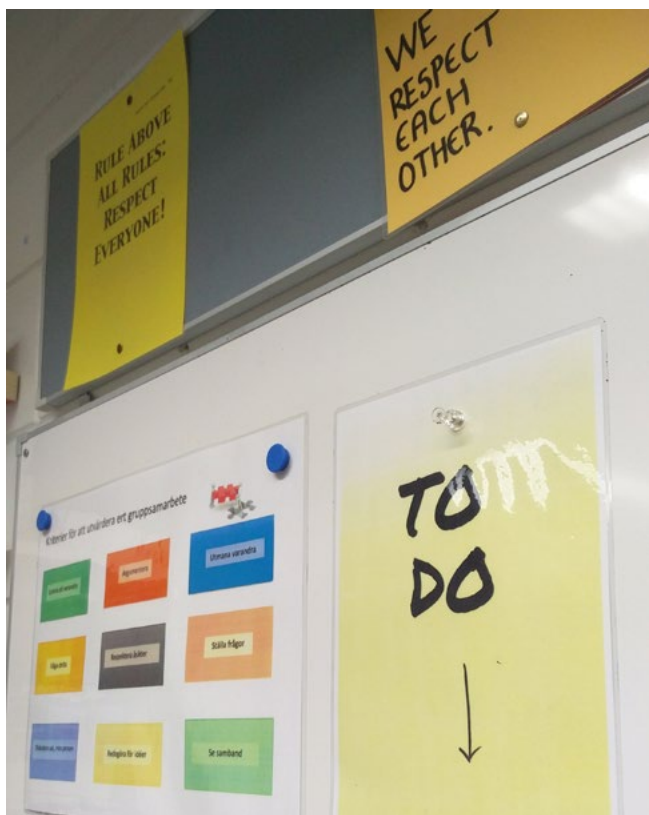
	ENGELSKA åk 7	Elevmatris
	Mål 1	Mål 2
	Kulturell mångfald och språkmedvetenhet	Språklig medvetenhet
MÅL	Jag bekantar mig med engelskans olika varianter, den engelskspråkiga världen och utvecklar min förmåga att agera i mångkulturella miljöer.	Jag hittar och använder engelskspråkiga innehåll och sammanhang som hjälper mig ta del av den globaliserade, mångkulturella världen och bli en aktiv världsmedborgare.
Basnivå	Jag vet i stora drag var man pratar engelska och kan nämna orsaker till att språket finns i olika delar av världen. Jag har bekantat mig med olika varianter av engelska.	Jag kan nämna några engelskspråkiga innehåll och <u>sammanhang</u> samt några sätt att använda min språkkunskap för att hålla kontakt och hitta information.
God nivå	Jag vet var man pratar engelska och kan nämna orsaker till att språket finns i olika delar av världen. Jag kan en hel del om olika varianter av engelska språket och om olika engelskspråkiga kulturer och företeelser.	Jag märker var jag <u>kan</u> använda mina kunskaper i målspråket i min vardag och kan förklara vad den språkliga och kulturella mångfalden betyder för mig. Jag vet hur jag <u>kan använda</u> mina språkkunskaper för att samarbeta och påverka.

eller grupparbete. Eleverna jobbar nästan alltid i grupper, och när de blivit vana vid systemet lär de sig ganska snabbt att prioritera sådant arbete som de har nytta av att göra i skolan med läraren eller gruppen. Listan innehåller oftast också gemensamma delar som alla skall ta del av, och valfria delar, som man själv bestämmer hur man gör och när. Här lägger jag redan in en del differentiering, men går sedan runt och handleder och differentierar mera om det behövs. När listan är framme hela tiden, är det synligt för alla hur mycket som t.ex. skall göras och då lär man sig också så småningom planera sitt eget arbete på ett vettigt sätt. Det bästa med to do-listan är att jag sällan behöver svara på frågan ”Jag är klar, vad skall jag göra nu?”, för det står på listan. Mitt nästa mål är att allt detta arbete skall kunna bockas av digitalt och färgkodas enligt elevens självbedömning. Jag har varit inspirerad av och gillat Pekka Peuras kalkylarksmodell för självbedömning, och strävar efter att överföra mitt nuvarande system till ett liknande. Men det är ett stort arbete som växer fram långsamt. Det torde ge oss tillräckligt med data om t.ex. de saker som eleverna upplever som svåra, och då kan vi fokusera på dem. Om du som lärare inte bekantat dig med Peuras modell, ta då t.ex. en titt på denna korta instruktionsvideo https://www.youtube.com/watch?v=kW7McP_0H7o

Jag börjar med detta system i sjuan, med en hel del handledning varje gång. När eleverna så småningom vet hur vi arbetar, behöver de flesta elever inte just alls instruktioner kring hur man gör saker, och tiden kan användas till annat. I åttan och nian kan eleverna äga sitt lärande på ett helt annat sätt och de flesta kan ta ansvar för sina uppgifter. Systemet är dock inte något mål i sig. Märker jag att det inte fungerar, ändrar jag på det. Här brukar jag vara ganska lyhörd och faktiskt be eleverna ge feedback, vilket de brukar vara ganska bra på att göra. De får ge feedback åt sig själva, sin klass och även åt läraren. Då kan feedbacken till mig t.ex. vara ”Vi gick igenom verböjningen för fort, vi hann inte riktigt med”, vilket kanske resulterar i en liten repetition för den som behöver (och en påminnelse åt mig själv att göra jobbet bättre nästa gång).

Poängen med detta system är att synliggöra lärandet, höja motivationen och skapa en bra atmosfär. När alla i stort sett vet vad vi gör och hur, hinner vi ofta bli klara med det vi skall och det här är jag speciellt glad över. Det är ytterst motiverande att se resultatet av sitt arbete, vare sig man är vuxen eller en trettonåring. Här brukar vi göra det extra tydligt och bocka av saker på to do-listan, eller på checklistan, och glädjas över väl utfört arbete. När arbetet löper är atmosfären ofta relativt bra, för att eleverna är nöjda med sig själva och sitt arbete, och de vet att jag är nöjd. Då är det mycket lätt att ge positiv feedback, vilket igen höjer motivationen osv. Jag ser att motivationen inte alltid kommer från känslan av att enbart lyckas på lektionerna, men speciellt om den inte finns i andra sammanhang brukar detta hjälpa. Systemet är ett rutinmässigt stöd i en kanske för vissa elever splittrad vardag och den ger trygghet. När vi har en bra atmosfär och jag har tid att se eleverna, är jag själv en bättre lärare, och mera närvarande i stunden.

Vi använder oss av mångsidiga arbetssätt och såsom våra lågklasslärare i engelska uppgav, försöker vi variera lektionsgången så att det finns tid för både tolkning och produktion i olika format. Trots digitaliseringen finns fortfarande traditionella delar kvar: läsa och lyssna på text, diskutera den, svara på frågor muntligt och skriftligt, göra grammatikövningar, göra muntliga övningar, spela, leka, dramatisera. Det enda som jag med handen på hjärtat inte i regel gör i klassen är att vi ser på film. Däremot kan vi dela klipp med varandra och i enlighet med *flipped classroom*-tanken titta på det i förväg och på så vis förbereda en uppgift som görs i skolan. Ofta har dessa att göra



med förberedelse för diskussion eller kommunikativa övningar. Utvärderingsrapporten berättar att man inte kunde se något betydande samband med mängden tid som användes för läxor i engelska och bättre kunskande. Jag är dock litet fundersam kring detta resultat (som baserade sig på elevens egen uppskattning) och vågar påstå att det säkerligen är skillnad också på hurdana uppgifter som ges i läxa. I mina klasser har vi nog läxor, men jag ger också ofta förberedande uppgifter om det är fördelaktigt. Ibland bestämmer eleverna själv vad de skall göra till nästa gång, och då är syftet att förbereda något (t.ex. att läsa igenom ett textavsnitt och jobba med ord och uttryck), eller göra någon del klar så att det skall vara lätt att fortsätta följande gång. Det hänger alltså ihop med deras planering av sitt eget arbete och fungerar bäst när jag har kört

igång mitt system ordentligt. Eftersom det är relativt lätt att planera in differentiering och arbetsgången är klar, är det också lättare att samarbeta med speciallärarna och skolgångsbiträden. De kommer ibland in i klassen och jobbar med oss, eller alternativt jobbar de på ett annat ställe med någon eller några elever, beroende på behovet.

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

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

digital lärprocess först har börjat. Det har till en viss del också varit en besvikelse att märka hur vissa digitala material egentligen inte har gett något mervärde med tanke på elevernas lärande. Att jobba med precis samma bok som i pappersformat, men att göra det på en skärm, har åtminstone inte märkbart underlättat mitt arbete som lärare, eller gjort inläringen mer effektiv, bättre eller mer intressant. Situationen skulle vara en annan ifall dessa t.ex. skulle innehålla interaktiva delar för eleverna som jag sedan som lärare skulle kunna lyssna på och följa upp utvecklingen på. I dagens läge innehåller den digitala boken en hel del grammatikträning, ordträning, att känna igen definitioner, synonymer och motsatser. Jag vågar påstå att den information som eleven får från sitt arbete där mestadels går förlorad. Det är till exempel omöjligt att gå tillbaka till en övning som man redan gjort och göra på nytt, och samtidigt få data på hur mycket bättre man kommer ihåg orden från gång till gång. Man kanske minns att man hade svårt med ett särskilt ord, men visst skulle det vara fint om programmet gjorde analysen åt dig? Vi skulle gärna också se att det fanns mera kommunikativa uppgifter, som kunde förberedas, spelas in ensam eller i grupp och sparas, för att t.ex. lämnas in åt läraren. Det är tämligen tidskrävande och svårt att ordna muntliga prov. Oftast går de ut på att intervjua elever ensam eller i par utanför klassrummet och handlar inte så mycket om en kommunikativ situation i likhet med uppgifterna i provet (t.ex. köpa bussbiljett). Utöver detta har vi ju vanligt muntligt arbete av olika slag i klassen, där man som lärare talar med enskilda elever, elevpar, grupper, eller bara går runt och observerar hur de kommunicerar med varandra i olika uppgifter.

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

5.6 Hur påverkar elevernas fritid engelskunskaperna?

Dagens tonåringar, åtminstone en majoritet av dem, är storkonsumenter av media, filmklipp, spel, serier och filmer på engelska. I Finland har dessutom TV-programmen aldrig dubbats från andra språk och detta har sagts ha en positiv inverkan på de allmänna språkkunskaperna hos dagens vuxna. Utvärderingen visade att elevernas bruk av målspråket på fritiden förbättrade deras förmåga att tolka texter. I detta delområde var dessutom de svenskspråkiga elevernas resultat i medeltal en kunskapsnivå högre än de finskspråkigas.

Engelskan är ett tacksamt språk att undervisa i dagens läge; det är språket som används på alla tjänster, i spel, i vloggar, bloggar, i popmusik och reklam. Man kan dock väl förstå varför en ung storkonsument ändå inte artigt kan köpa den där bussbiljetten på engelska, för mycket lite av det material hen stöter på handlar om sådana vardagskunskaper. Det som man indirekt lär sig kan i bästa fall handla om kulturer, språkvarianter, historia, politik, klimatfrågor, eller vad som helst som engagerar och intresserar ungdomar. Det kan också hända att fritidskontakten med språket är att delta eller följa med ett spel som såklart går på engelska, men där ingen talar engelska som sitt modersmål. De här är bara några konkreta exempel på erfarenheter som jag stött på i skolan, och de förklarar hur olika inlärningen på fritiden kan vara för olika elever.

5.7 Till sist några utvecklingstankar

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

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

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

Det kommer att vara intressant att ta del av uppföljningsresultaten och se huruvida skillnaderna är likadana överlag, och hur det ser ut i vår skola. Min utvecklingsplan gällande min egen skola är att skapa mera enhetliga, och såklart digitala, test för varje årskurs, så att man kanske lättare, men framför allt snabbare kunde särskilja de elever som behöver extra stöd och hjälp i sin inlärningsprocess. Vi gör ofta ett s.k. diagnostiskt test med våra nya sjuor, men eftersom det bara mäter grunderna i grammatik, inser jag att vi går miste om en hel del annan information som skulle vara värdefull att veta genast i början. När vi arbetar vidare med eleverna blir vi bekanta och lär oss vem som har svårt att prata och vem som behöver hjälp med motivationen. När våra två årsveckotimmar med sjuorna är placerade som en dubbelktion på en dag, träffas vi bara en gång i veckan, och då kan det, med mera traditionella medel, ta länge att lägga märke till sådana problem.

Slutligen vill jag poängtera att det absolut viktigaste som vi alltid skall sträva mot är en positiv och trygg atmosfär. Det är inte klichéartat att säga att en öppen och positiv kultur, där det finns utrymme för individen, främjar inlärning.

Seitsemäs-
luokkalaisten
A-englannin
oppimistulosten
arviointi:
Tulosten pohdintaa
englannin oppimisen,
opettamisen
ja arvioinnin
näkökulmasta

Eveliina Bovellan
Lehtori, Rajalan koulu, Kuopio

6

6.1 Johdanto

Osallistuin 7.-luokkalaisten A-englannin oppimistulosten arviointiin syksyllä 2018 tehtävänälaatijana, esikokeilukoulun opettajana, sensorina ja asiantuntijana. Käsittelem tässä artikkelissa 7.-luokkalaisten A-englannin oppimistulosten arvioinnin tuloksia englannin opettajan näkökulmasta ja pohdin, miten englannin opettajat voisivat parhaiten hyödyntää valtakunnallisen arvioinnin tuloksia. Pyrin pitämään mukana myös oppilaan näkökulman peilaamalla tuloksia yli 20-vuotiseen kokemukseeni englannin opettajana.

6.2 Arvioinnin lähtökohtia

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

Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa ei mainita kertaakaan sanaa *koe*. Kokeita ei siis ole välttämätöntä pitää, kunhan arviointi sisältää opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia sekä palautteen antamista. On selvää, että jos arvioinnissa käytetään kokeita, täytyy koetehtävien mitata niitä asioita, joita jaksossa on opetettu. Oppilaan edistymistä tarkastellaan aina suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin. Monipuolisen arvioinnin toteutuminen edellyttää opettajilta oppimisprosessiin liittyvää havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (Opetushallitus 2014, 49–50)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteisistä kriteereistä huolimatta arviointi on aina subjektiivista ja joskus epäluotettavaakin (mm. Ouakrim-Soivio 2013). Silti arviointityössä on kaikin keinoin pyrittävä objektiivisuuteen. Kuten Atjonen ym. (2019) toteavat, täsmälliset ja maltilliset osaamisen tavoitteet ja kriteerit ovat oppimistulosten arvioinnin keskeisin yhdenmukaisuuden edellytys. Tämän vuoksi oli tärkeää, että valtakunnallisen englannin arvioinnin työryhmä pyrki ennen tehtävien laadinnan aloittamista mm. esimerkkien avulla ymmärtämään opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) arvosanan 8 kriteerit samalla tavalla.

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

Tiedollisen ja taidollisen osaamisen tason arvioinnissa hyödynnetään valtakunnallisesti määriteltäviä arviointikriteerejä (Opetushallitus 2014, 49). Vieraiden kielten osaamisen arvioinnissa nämä ovat eurooppalaisen viitekehyksen kielten taitotasoasteikon kriteerit (EVK 2003). Taitotasoasteikon avulla määritellään hyvän osaamisen eli arvosanan kahdeksan (8) edellyttämät tiedot ja taidot perusopetuksen 6. ja 9. vuosiluokan päättyessä. Oppimisen ja osaamisen arviointi perustuu kaikkiin kielitaidon osa-alueisiin eli vuorovaikutukseen sekä tekstien tulkinta- ja tuottamistaitoihin.

6.3 Tehtävänlaadintaprosessi

Tehtävien laatiminen valtakunnallista 7.-luokkalaisten A-englannin oppimistulosten arviointia varten oli minulle uusi ja mielenkiintoinen kokemus. Tehtävänlaadinta on varmasti jossain määrin tuttua jokaiselle kielenopettajalle. Oppikirjan tehtäviä muokataan usein ryhmän tai yksittäisen oppilaan tasolle sopivaksi, oppitunneille tehdään omia tehtäviä, kirjasarjaan kuuluvan valmiin koepaketin tehtäviä muokataan tai tehdään alusta asti itse ja niin edelleen. Toki kaikki kielenopettajat eivät edes käytä mitään kirjasarjaa opetuksessaan, jolloin tehtävien itsenäinen laadinta korostuu. On myös huomioitava, että tehtävät, joita opettaja laatii tunneille, eivät välttämättä sovi sellaisenaan kielitaidon testauksessa käytettäväksi.

Huolimatta siitä, että tehtävien laadinta on työssäni arkipäivää, tuntui tehtävänlaadintaurakan aloittaminen haastavalta. Erityisesti minua huoletti, miten tehtävissä onnistutaan saavuttamaan tavoiteltu vaikeustaso. Tehtävien laadinnassa oli pidettävä samanaikaisesti mielessä monta asiaa, kuten eurooppalaisen viitekehyksen ja opetussuunnitelman perusteiden kielten taitotasoasteikon kouluarvosanan 8 kriteerit ja sanaston ja rakenteiden sopiva taso kohderyhmälle. Tehtävien sijoittumisesta valmiiksi mietittyyn kehystarinaan oli myös pidettävä huolta. Oppilaiden kiinnostuksen ylläpitämiseksi oli tärkeää saada tehtävistä aihepiiriltään nuoria kiinnostavia ja ajassa kiinni olevia. Myös arvioinnin sähköinen toimintaympäristö pakotti ajattelemaan tehtävien visuaalisuutta uudella tavalla ja innosti hyödyntämään digitaalisia materiaaleja entistä enemmän myös opetustyössäni.

Tehtävien laadintaan ryhdyttiin laatijoiden yhteisellä kokoontumisella. Keskustelimme omista käsityksistämme koskien tehtävien laadintaa ja pohdimme, minkä osa-alueiden tehtäviä itse kukin mieluiten laatisi. Työryhmä mietti tehtäville kehystarinan, jonka ympärille kaikki tehtävät sijoittuisivat. Koska Britannia on englanninkielisistä maista pääosassa alakoulun A1-englannissa, päätettiin kehystarina sijoittaa Lontooseen, jossa serkukset Tom ja Emma seikkailevat. Jokainen työryhmän jäsen otti vastuulleen useamman kuin yhden osa-alueen tehtävät. Laadinnalle asetettiin aikataulu ja kriteerit muiden työryhmän jäsenten laatimien tehtävien kommentointia varten. Tehtäviä kommentoitiin verkossa, sekä yhteisissä tapaamisissa Karvissa.

Tehtävien prosessiluonteinen laadinta oli itselleni erittäin opettavaista. Tehtävien muokkaaminen muilta laatijaryhmän jäseniltä saadun palautteen perusteella kirkkasti tavoiteltavan taitotason hahmottamista ja tuki eurooppalaisen viitekehyksen kielten taitotasosteikon kriteerien syvällistä ymmärtämistä. Uskon, että tämän kokemuksen ansiosta pystyn sijoittamaan opetustyössäni laatimiani tehtäviä aiempaa paremmin EVK:n taitotasosteikolle sekä laatimaan monipuolisempia tehtäviä kuin tähän asti. Tällainen strukturoitu tehtävänlaadintaprosessi olisi jokaisen kielenopettajan hyvä joskus kokea, koska vaikuttaa siltä, että opettajankoulutuksessa ei riittävästi ohjata opiskelijoita oman materiaalin laadintaan (Bovellan 2014).

Seurasin sivusta valtakunnallisen arvioinnin esikokeilua koulussani, ja haastattelin jälkikäteen opettajia ja oppilaita, jotka osallistuivat siihen. Opettajat pitivät arvioinnista aiheutunutta työmäärää suurena, mutta arvostivat toisaalta arvioinnista saatua tarkkaa tietoa oppilaidensa osaaamisesta kielitaidon eri osa-alueilla. Oppilaiden mielipiteet vaihtelivat: suurin osa piti esikokeilua hauskana kokemuksena etenkin sen digitaalisuuden takia. Toiset taas jännittivät etenkin suullista osuutta ja sitä, kuulevatko luokkatoverit heidän puhettaan. Tekniikka toimi meidän koulussamme moitteettomasti, mutta arvioinnin järjestäminen vaati huolellisen etukäteisvalmistelun. Lisäksi jokainen oppilasläppäri ja kuulokkeet tuli tarkistaa yksitellen.

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

Tehtävä opettajalle

Pohdi seuraavien näkemysten soveltuvuutta omaan opetukseesi:

- Jokaisen kielenopettajan olisi hyvä osallistua strukturoituun, työryhmän tukemaan tehtävänlaadintaprosessiin.
- Valtakunnallisen arvioinnin tulokset motivoivat opettajia kiinnittämään opetuksensa huomiota erityisesti heikoimmat tulokset saaneiden oppilaiden kielitaidon osa-alueiden kehittämiseen.

6.4 Tulosten tarkastelua

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

6.4.1 Viidenneksellä vaikeuksia englannin oppimisessa

Yksi huolestuttava tulos 7.-luokkalaisten A-englannin arvioinnissa on, että noin 20 prosentilla oppilaista on vaikeuksia englannin oppimisessa. Luku on suuri siihen nähden, että englantia näkee ja kuulee Suomessa joka puolella, ja oppilaat ovat ”altistuneet” englannille pienestä pitäen. Tässä yhteydessä on hyvä pohtia alakoulun englannin opettajan koulutustaustan merkitystä alakoululaisten englannin oppimisessa. Monissa pienissä kunnissa, ja myös joissain suurissa kaupungeissa, englantia opettaa alakoulussa luokanopettaja, joka ei ole suorittanut englannin erikoistumisopintoja. Luokanopettajalla on opettajankoulutuksen antamat erinomaiset pedagogiset taidot opettaa alakoulussa, mutta englannin aineenopettaja on saanut koulutuksen nimenomaan kielenopetuksen pedagogiikkaan ja hänellä on laajemmat englannin kielen opinnot. Pohjalan (tässä julkaisussa) kysymys on aiheellinen: kuka kieltä opettaa ja millä kielitaidolla, kun ala-asteen englannin aineenopettajien lukumäärä on vähentynyt voimakkaasti? Sama kysymys voidaan esittää myös alakoulun 6. luokan ruotsin opetuksesta. Ruotsia opettavien luokanopettajien ruotsin kielen taidoissa on varmasti suuria eroja.

Esimerkiksi Karvin selvityksessä *Kuka opettaa ruotsia?* (Rossi ym. 2017) todettiin, että vaikka alle puolet luokanopettajaopiskelijoista koki ruotsin kielen taitonsa kohtalaista paremmaksi, valtaosa heistä uskoi kuitenkin pystyvänsä opettamaan ruotsia alakoulussa. Huolestuttavaa on, että haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden mielestä opetussisällöt alaluokilla ovat niin yksinkertaisia, ettei kielen alkeiden opettaminen vaadi kovinkaan paljon kielen tai sen didaktiikan osaamista. Kielenopettajajärjestö SUKOL näkee asian päinvastoin: järjestö pyysi 25.10.2019 oikeusasiamiestä selvittämään, antavatko luokanopettajan monialaiset opinnot vaadittavan osaamisen vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen opettamiseen alaluokilla. SUKOL vaatii, että myös perusopetuksen alaluokilla kielten opettajalla on kieliopinnot opettamassaan kieliaineessa. Yksistään riittävä kielitaito ei ole tarpeeksi, vaan olennaisempaa on, että opettajalla on käsitys kielen oppimisen perusteista. (SUKOLin kannanotto 25.10.2019.)

Kielitaitovaatimukset edellyttävät opettajilta entistä laajempaa osaamista esimerkiksi suullisen kielitaidon opettamisessa (Tergujeff ym. 2019). Kuitenkin monet kunnat ovat ottaneet aineenopettajien vähentämisen alakoulussa yhdeksi säästökeinoksi, jolloin englannin opetusta on siirtynyt entistä enemmän luokanopettajille. Tähän ilmiöön toivoisi selkeää linjausta esim.

Opetushallitukselta: onko syytä säätää kieltenopetus aineenopettajan tehtäväksi koko perusopetuksessa? Pyrkimyksessä alakoululaisten tasa-arvoiseen asemaan englannin oppimisessa ympäri Suomen on vielä paljon tekemistä.

Englannin oppimisvaikeuksien runsauden taustalla on monia tekijöitä. Oppimisen tuen riittämättömyys on todennäköisesti yksi syy sille, että viidennes oppilaista pärjasi heikosti A-englannin arvioinnissa. Koulun olisi tärkeää tarjota riittävä tuki oppilaille mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, etteivät oppimisvaikeudet kasaannu liian suuriksi. Usein yksittäisellä oppilaalla on oppimisvaikeuksia useissa aineissa. Tuetaanko oppilasta silloin eniten matematiikassa ja äidinkiessä, jotka usein koetaan tärkeimmiksi oppiaineiksi, sillä seurauksella, että resursseja ei enää riitä englannin oppimisen tukemiseen? Riittäväällä oppimisen tuella myös englannissa on suuri merkitys oppilaan jatko-opiskelumahdollisuuksille, joten oppilaan oikeutta tuen saamiseen ei voi liikaa korostaa.

Tehtävä opettajalle

Ota kantaa näihin väittämiin:

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

6.4.2 Heikoiten pärjättiin puhetehtävissä

Suullinen vuorovaikutus näyttää saavan edelleen liian vähän harjoitusta ja huomiota alakoulun englannin opetuksessa. Arvioinnin tuloksista käy ilmi, että oppilaat menestyivät kaikista osaluista heikoimmin puhumistehtävissä. Kuitenkin 9. luokalla tilanne on toinen. Esimerkiksi vuoden 2013 A-englannin arvioinnissa (Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014) puhuminen oli 9.-luokkalaisten vahvin taito.

On tärkeää pohtia syitä siihen, miksi vuoden 2018 7.-luokkalaisten arvioinnissa vain alle puolet oppilaista ylsi hyvän osaamisen tasolle tehtävissä, jotka mittasivat taitoa toimia vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Tergujeffin (2013) väitöskirjatutkimus osoitti, että alakoulun englannin suullisen kielitaidon harjoittelu keskittyy liikaa oppikirjan valmiiden puhetilanteiden toistamiseen, ja spontaania reagoitua englanninkieliseen puheeseen ei harjoitella. Samaten vuoden 2013 A-englannin ja A-ruotsin 9.-luokkalaisten arviointien tulokset osoittivat opetuksen ja opiskelun käytänteiden olevan enimmäkseen varsin perinteisiä ja autenttisten kielenkäyttötilanteiden vähäisiä (Hildén & Härmälä 2015).

Kuten Pakula (tässä julkaisussa) toteaa, yksi syy suullisen kielitaidon vähäiseen harjoittamiseen luokassa voi olla, että ei oikein tiedetä, miten suullista kielitaitoa pitäisi opettaa. Tähän haasteeseen tulisi tarttua jo englannin aineenopettajakoulutuksessa, jossa olisi huomioitava kielenopetuksen aikaistuminen alkuopetukseen. Opiskelijoita olisi ohjattava ääntämisen opettamiseen nuorille oppijoille sekä alkuopetuksen pedagogiikkaan nykyistä enemmän. Samoin A1-kieltä alkuopetuksessa opettaville luokan- ja aineenopettajille sekä 6. luokan ruotsia opettaville luokanopettajille olisi tarjottava enemmän työkaluja ääntämis- ja fraasiharjoitteiden tarjoamiseen. Tällä hetkellä varhennetussa kielenopetuksessa on paljon sanastokeskeisyyttä siten, että opiskellaan yksittäisiä sanoja ja sanajoukkoja.

Seitsemäsluokkalaisten A-englannin arvioinnin tulokset osoittavat, että oppilaiden suullisessa englannin tuottamisessa on valtavia eroja. Jotkut seitsemäsluokkalaiset puhuvat englantia erittäin sujuvasti, kun taas toisille yhdenkin järkevän virkkeen muodostaminen englanniksi on työn ja tuskan takana. Onkin toivottavaa, että seitsemäsluokkalaisten A-englannin arvioinnin tulokset lisäävät alakoulussa englantia opettavien tietoisuutta suullisen kielitaidon harjoittelun merkityksestä. Koulun tukitoimet ovat tärkeässä roolissa heikoimmin menestyvien oppilaiden jatkamahdollisuuksien turvaamisessa.

Suullista vuorovaikutusta kannattaakin harjoitella luokassa todella paljon. Alla on muutamia tuttuja ja uudempia harjoitusehdotuksia, joita voi sellaisenaan tai soveltaen kokeilla kielten ryhmien kanssa.

Tehtävätyyppejä suulliseen vuorovaikutukseen:

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

6.4.3 Vapaa-ajan englannin kielen käyttö

Englanninopettajan kannalta yksi ilonaihe tuloksissa on, että noin puolet oppilaista harrastaa englantia vapaa-ajallaan, esimerkiksi englanninkielisen musiikin kuuntelua tai elokuvien katselua, tietokone- tai konsolipelien pelaamista tai englanninkielisten somekeskustelujen seuraamista. Puhetehtävissä menestymiseen vaikuttaa hyvin todennäköisesti myös oppilaan vapaa-ajalla tapahtuva englannin harrastaminen. Esimerkiksi englanniksi pelaavien lasten suullinen kielitaito kehittyy muita nopeammin heidän kommunikoidessaan englanniksi toisten pelaajien kanssa. Omiin kiinnostuksen kohteisiin liittyvä englannin kielen käyttö vapaa-ajalla motivoi kielen oppimiseen ja kehittää varsinkin kielen ymmärtämisen taitoja. Positiivista on, että huoltajien sosioekonominen tausta ei vaikuta lasten vapaa-ajan englannin kielen käyttöön (Sundqvist 2009; ks. myös Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019).

Oppilaiden myönteiset käsitykset englannin kielestä ja sen oppimisen hyödyllisyydestä saivat vahvistusta arvioinnin tuloksissa. Tarpeellisiksi koettuja asioita on luonnollisesti myös helpompaa oppia. Kuten tuloksissa todetaan, oppilaiden myönteinen suhtautuminen englannin kieleen kannattaa hyödyntää arvokkaana oppimisen resurssina. Yksi keino tähän on tehdä oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuva englannin kielen harrastaminen näkyväksi esimerkiksi koulun arviointikäytänteissä.

Tehtävä opettajalle

Pohdi vastauksia näihin kysymyksiin oman opetuksesi kannalta:

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

6.5 Digitaalisen arvioinnin mahdollisuuksia ja haasteita

A-englannin oppimistulosten arviointi tehtiin nyt ensimmäistä kertaa digitaalisesti. Karvin valtakunnallisista oppimisarvioinneista myös 6. luokkalaisten toisen kotimaisen kielen (fnska) arviointi tehtiin digitaalisesti aiemmin samana vuonna, joten kyse on uudesta tavasta arvioida oppimistuloksia valtakunnallisesti. Näin nuorten oppijoiden arviointi valtakunnallisessa mitta-kaavassa asetti omat reunaehdonsa tehtävien laadinnalle. Arvioinnin digitaalisuus asetti monia haasteita muun muassa tehtävien kuvitukselle sekä sijoittelulle siten, että tietokoneen näytöllä olevat tekstit ja kuvat tukisivat mahdollisimman hyvin toisiaan. Oli myös tarkkaan harkittava, ettei tekstiä olisi yhdellä sivulla liikaa.

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

ja oppilaat jatkuvaa palautetta. Välitön palaute motivoi oppilaita harjoittelemaan enemmän. Digitaalisuus edistää myös yksilöllistä oppimista. Arvioimalla oppilaiden suorituksia opettaja voi eriyttää heitä tarjoamalla kullekin juuri oikeantasoisia sisältöjä.

Suurin osa lukiossa pidettävistä kokeista on sähköisiä jo nyt, ja sama suuntaus on epäilemättä myös perusopetuksessa. Oppilaiden tietotekniisiin taitoihin on panostettava koulussa entistä varhemmin. Myös koulujen laitekantaa on lisättävä ja päivitettävä. Jatkossa koulun tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle henkilökohtainen laite. Tällaisia kokeiluja on jo useissa kunnissa, esimerkiksi Iisalmessa (Ripatti 2018). Opettajankoulutuksessa on seurattava tarkasti digitaalisuuden kehittymistä, jotta valmistuvat opettajat ovat ajan tasalla perusopetuksen digitalisaation laajuudesta ja nopeudesta.

Tehtävä opettajalle

Pohdi vastauksia näihin kysymyksiin oman opetuksesi kannalta:

- *Mitä etuja ja haittoja olisi kokonaan digitaaliseen arviointiin siirtymisessä perusopetuksessa?*
- *Mikä on mielestäsi suurin este tai hidaste digitaalisen arvioinnin käyttöönotossa perusopetuksessa?*

6.6 Yhteenveto

Seitsemäsluokkalaisten A-englannin oppimistuloksissa on paljon myönteisiä havaintoja. Oppilaiden runsas englannin harrastaminen vapaa-ajalla lisää opiskelumotivaatiota ja tukee englannin opiskelua koulussa. Suurin osa oppilaista suhtautuu englannin kieleen myönteisesti ja pitää sen oppimista hyödyllisenä. Kokonaisuudessaan tuloksia voi pitää hyvinä, yltäähän jopa 44 % oppilaista erinomaisen osaamisen tasolle englannin tulkintatehtävissä eli kuullun ymmärtämistä vaativissa tehtävissä.

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

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

Lähteet

- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., 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. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2019. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf
- Bovellan, E. 2014. Teachers’ Beliefs About Learning and Language as Reflected in Their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5809-1>
- EVK, Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- Hilden, R. & Härmälä, M. 2015. Hyvästä paremmaksi – kehittämissideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus. Julkaisut 2015:6. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2015/03/KARVI_0615.pdf
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus. Julkaisut 2014:2. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI_0214.pdf
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13:2019. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf
- Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) 2008. Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_31.pdf
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/41026/ouakrim-soivio_vaitoskirja.pdf?sequence=1
- Ripatti, M. 2018. Savonlinnassa peruskoululaiset saavat opetusta puoli vuotta iisalmelaisia vähemmän. Itä-Savo 7.2.2018. Saatavilla: <https://ita-savo.fi/mielipide/puheenvuorot/16f8fca5-95cc-44f0-bb87-36ce03b1f039>
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Hakola, O., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. 2017. Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 14:2017. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf
- Sundqvist, P. 2009. Extramural English Matters. Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders’ Oral Proficiency and Vocabulary. Karlstad University Studies 2009:55.
- Suomen Kieltenopettajien liitto SUKOL ry. Kannanotot, vetoamukset ja julkilausumat. Opetusministeri Li Anderssonille 25.10.2019. Saatavilla: https://www.sukol.fi/toiminta/kannanotot_ja_tapaamiset/kannanotot/opetusministeri_li_andersonille_25.10.2019.2468.news
- Tergujeff, E. 2013. English pronunciation teaching in Finland. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5>
- Tergujeff, E. & Kautonen, M. (toim.) 2019. Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi (1. painos.). Helsinki: Otava.

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

- Millaista osaamista englannin opetuksessa on tavoiteltu eri vuosikymmeninä ja miten osaamista on arvioitu?
- Mitä etuja ja haasteita taitotasokuvainten käyttöön kielitaidon arvioinnissa liittyy ja miten taitotasoasteikkoja on käytetty meillä ja muualla?
- Miten suullista kielitaitoa voi opettaa ja oppia?
- Mitkä tekijät selittävät ruotsinkielisten oppilaiden parempia tuloksia englannin kielessä?
- Mikä merkitys arvioinnin tuloksilla on englannin oppimiselle, opettamiselle ja arvioinnille opettajan näkökulmasta?

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

ISBN 978-952-206-603-9 nid.
ISBN 978-952-206-602-2 pdf
ISSN 2669-8064 (painettu)
ISSN 2669-8072 (verkkójulkaisu)

Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus, PL 28
(Mannerheiminaukio 1A)
00101 Helsinki
Puhelinvaihe: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5510
karvi.fi

