

**Opettajien käsityksiä kielitaidon arvioinnista sekä
käytänteitä kielitaidon arvioinnin toteuttamiseen
alakoulun englannin opetuksessa**

Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Lotta Hovi
Saaga Laine

4.5.2023

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettaja, OKL Turku

Tekijät: Lotta Hovi & Saaga Laine

Otsikko: Opettajien käsityksiä kielitaidon arvioinnista sekä käytänteitä kielitaidon arvioinnin toteuttamiseen alakoulun englannin opetuksessa

Ohjaaja: Anssi Roiha

Sivumäärä: 86 sivua, 5 liitesivua

Päivämäärä: 4.5.2023

Suomessa opettajille annetaan paljon vapautta arvioinnin toteuttamiseen ja opettajat toteuttavat arviointia monin eri tavoin. Vieraan kielen arvioinnin kehittämiseksi olisi keskeistä saada tietoa siitä, mitä opettajat tietävät kielen arvioimisesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä kielitaidon arvioinnista, sekä miten opettajat toteuttavat kielitaidon arviointia alakoulun englannin opetuksessa. Lisäksi selvitettiin opettajien käsityksiä kielitaidosta ja kielitaidon arvioinnin haasteista. Tutkimukseen osallistui 10 opettajaa, jotka opettivat tai olivat jossain vaiheessa työuraansa opettaneet englantia alakoulussa. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin etäyhteyksin puolistrukturoituna teemahaastatteluin ja aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä.

Opettajien käsitykset kielitaidon arvioinnista olivat hyvin yhteneväiset ja linjassa heidän toteuttamiensa käytäntöjen kanssa. Opettajien kielitaidon arvioinnin käsityksistä nousi erityisesti esiin monipuolisen arvioinnin tärkeys. Monipuolisuus näkyi myös opettajien arviointikäytänteissä, sillä he nostivat esiin monia eri arviointitapoja, joilla he arvioivat kielitaitoa. Opettajat painottivat myös arvioinnin tarkoituksenmukaisuutta. Opettajat kokivat arvioinnin olevan iso osa kielenopettajan työtä ja kertoivat, ettei heidän aikaisempi koulutuksensa ole valmistanut heitä riittävästi kielitaidon arviointiin. Opettajat nostivat esiin useita haasteita kielitaidon arvioinnille, kuten arvioinnin vertailukelpoisuuden, ajan ja resurssien puutteen sekä erilaisten oppijoiden huomioinnin. Opettajilla oli hyvin yhtenevät käsitykset kielitaidon määrittelystä ja heidän käsityksensä kielitaidosta vastasivat kommunikatiivista kielikäsitystä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää sekä opettajankoulutuksen että täydennyskoulutuksen kehittämiseen.

Avainsanat: kielitaidon arviointi, kielitaito, kielitaidon arvioinnin käytänteet, kommunikatiivinen kompetenssi, kielitaidon arvioinnin haasteet

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi	9
3	Arviointi ja sen monipuolisuus	13
3.1	Arvioinnin tehtävät ja arviointitavat	13
3.2	Arviointikulttuuri ja sen muutos	15
3.3	Arvioinnin haasteet	17
4	Kielitaidon arviointi	20
4.1	Arviointiosaaminen	23
4.2	Kielitaidon arvioinnin käytänteet	26
4.2.1	Kirjallinen kielitaidon arviointi	26
4.2.2	Suullinen kielitaidon arviointi	27
4.2.3	Portfoliotyöskentely	28
4.2.4	Aikaisempia tutkimuksia kielitaidon arvioinnin käytänteistä	29
5	A1-englannin tavoitteet ja arviointi opetussuunnitelmassa	31
6	Tutkimuskysymykset	33
7	Menetelmä	34
7.1	Osallistujat	34
7.2	Tutkimuksen toteutus	34
7.3	Aineiston analyysi	37
7.4	Tutkimusetiikka	40
8	Tulokset	42
8.1	Kielitaito opettajien määrittelemänä	42
8.2	Arvioinnin monipuolisuus	44
8.2.1	Erilaiset oppijat	44
8.2.2	Monipuoliset arviointimenetelmät	45
8.3	Arvioinnin merkitys	46
8.3.1	Arvioinnin tarkoituksenmukaisuus	47
8.3.2	Arviointi motivointikeinona	48
8.4	Arviointi osana opettajan työtä	49

8.4.1	Arviointi opettajan omissa opinnoissa	50
8.4.2	Oman arviointiosaamisen kehittäminen	51
8.4.3	Opettajan arviointia ohjaavat kriteerit	52
8.5	Kielitaidon arvioinnin haasteet	53
8.5.1	Arvioinnin vertailukelpoisuus	53
8.5.2	Erialaisten oppijoiden huomioiminen	55
8.5.3	Ajan ja resurssien puute	57
8.6	Kielitaidon arvioinnin käytänteet	58
8.6.1	Kirjallinen kielitaidon arviointi	59
8.6.2	Suullisen kielitaidon arviointi	61
8.6.3	Portfolio- ja projektityöskentely	63
8.6.4	Tuntityöskentelyn seuraaminen ja palautteen anto	65
8.6.5	Lähtötasotestaus	67
8.6.6	Itse- ja vertaisarviointi	68
9	Pohdinta	70
9.1	Johtopäätökset	70
9.2	Tutkimuksen luotettavuus	75
9.3	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet	77
	Lähteet	79
	Liitteet	87
	Liite 1. Haastattelurunko	87
	Liite 2. Tietosuojaseloste	89
	Liite 3. Haastattelupyynnö	91

Kuviot

Kuvio 1. Kommunikatiivinen kompetenssi Canalen ja Swainin mallin (1980 & 1983) mukaan.....	10
Kuvio 2. Bachmanin ja Palmerin kielitaidon malli (1996)	11
Kuvio 3. Kommunikatiivinen kielitiedon malli Eurooppalaisessa viitekehyksessä.....	12
Kuvio 4. Perinteisen ja uuden arviointikulttuurin piirteitä (Vesalainen & Huhtala, 2018)	16
Kuvio 5. Opettajan arviointiosaaminen käytännössä (Xu & Brown, 2016).....	23
Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).....	37

Taulukot

Taulukko 1. Englannin A-oppimäärän Kehittyvän kielitaidon tavoitteet vuosiluokilla 3–6.....	32
Taulukko 2. Osallistujien tiedot.....	34
Taulukko 3. Haastatteluiden toteutustietoja	36
Taulukko 4. Esimerkki ilmauksen pelkistämisestä	38
Taulukko 5. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta	39
Taulukko 6. Esimerkki pääluokan muodostamisesta	39
Taulukko 7. Tutkimuksen yhtenevät- ja pääluokat	40
Taulukko 8. Opettajien mainitsemat arvioinnin käytänteet.....	59

1 Johdanto

Ouakrim-Soivion (2016) mukaan Suomessa oppilaiden osaamisen arvioinnissa painottuu koululähtöinen arviointi (School-Based Assessment), joka eroaa selvästi niin Yhdysvalloissa kuin useissa Aasian maissakin käytetystä tutkintoperustaisesta järjestelmästä (Examination System), jossa painotetaan arvioinnin summatiivisuutta. Koululähtöinen arviointi tarkoittaa sitä, että opettaja arvioi oppilaan osaamisen kehittymistä koko oppimisprosessin ajan (s. 97). Opettajan arviointityötä ohjaavat erilaiset sopimukset ja säädökset (Luostarinen, 2019, s. 10). Suomessa opettajille annetaan kuitenkin paljon vapautta arvioinnin toteuttamiseen ja opetussuunnitelman tulkitsemiseen (Hilden, 2020, s. 18). Tarnasen ym. (2007) mukaan opetussuunnitelmassa on esimerkiksi kuvattu oppimisen tavoitteita, sisältöjä ja arviointikriteerejä, mutta ei annettu suoraa ohjeistusta siihen, miten näiden tavoitteiden saavuttamista tulisi arvioida. Päätöksen käytetyistä arviointimenetelmistä tekevätkin opettajat. Esimerkiksi se, miten tavoitteiden saavuttamista arvioidaan ja mitä osa-alueita painotetaan, on riippuvaista opettajasta. Koska opettajilla on suuri vastuu arvioinnissa, se vaatii heiltä laajaa arvioinnin teorian ja käytännön tuntemusta (s. 384). Atjosen ym. (2019) mukaan Suomessa ei ole kerätty riittävästi laajaa tietoa arvioinnin toteuttamisesta sekä siitä, millaisia ajatuksia opettajilla on arvioinnista. Arvioinnin kehittämisen kannalta olisikin tärkeää kuulla opettajien näkemyksiä arvioinnista (s. 20).

Pyykön (2017) mukaan englannin kieli on maailman *lingua franca*, eli se on maailman yleisin yhteinen kieli, jota erikieliset käyttävät viestiessään keskenään. Englannin osaaminen on edellytys etenemiselle globaalissa maailmassa (s. 19–20). Nykyään kielikasvatuksen tavoitteita ei saavuteta pelkästään luokassa, vaan opiskeltavat kielet voivat olla autenttisessa käytössä jo kielen oppimisen alusta lähtien (Hilden, 2020, s. 16). Kielen osaaminen voi siis vahvistua myös lapsen vapaa-ajalla (Pyykkö, 2017, s. 19), esimerkiksi sosiaalisen median kautta (Hilden, 2020, s. 16). Härmälän ym. (2019) mukaan kielen oppiminen koulun ulkopuolella näkyi myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) vuonna 2018 toteuttamassa hankkeessa: A-englannin oppimistulosten arviointi perusopetuksen 7. luokalla. Hankkeessa selvitettiin oppilaiden englannin kielitaidon sekä kielenopiskelutaitojen osaamista sekä heidän käsityksiään englannin opiskelusta. Tulosten mukaan oppilaat pitivät englannin osaamista tärkeänä ja kertoivat käyttävänsä englantia paljon vapaa-ajallaan. Englannin oppimisen ja opettamisen kehittämiseksi hankkeessa ehdotettiin, että tulisi löytää monipuolisia keinoja tehdä vapaa-ajalla tapahtuvasta itseohjautuvasta englannin kielen

harrastamisesta näkyvämpää koulun arviointikäytänteissä ja kielen oppimisessa. Osana hanketta toteutettiin myös opettajakysely, josta nousi esiin, että opettajat kokivat tarvitsevansa lisää täydennyskoulutusta kielen arviointiin. Hankkeessa nostettiin esiin, että opettajille on annettava lisää mahdollisuuksia kehittää arviointiosaamistaan, esimerkiksi täydennyskoulutusten muodossa (s. 119, 129).

Tämän tutkimuksen yhtenä päätavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä alakoulun englannin kielitaidon arvioinnista. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, jotta kielten arvioimista voitaisiin kehittää, koska kieltenopettajien arviointitaitojen kehittämisessä olisi keskeistä saada tietoa siitä, mitä opettajat tietävät kielen arvioimisesta (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2018, s. 3–4). Vesalaisen ja Huhtalan (2018) mukaan opettajien käsitykset arvioinnista heijastuvat opettajan toimintaan, mutta käsitykset eivät aina vastaa käytänteitä (s. 15). Tämän takia tutkimuksen toisena päätavoitteena oli selvittää, miten opettajat toteuttavat kielitaidon arviointia alakoulun englannin kielen opetuksessa. Näin voitiin vertailla opettajien käsityksiä kielitaidon arvioinnista heidän toteuttamiinsa arviointikäytänteisiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitetty arviointikäytänteet voivat toimia vinkkilistana muille kieltenopettajille. Härmälän ym. (2019) mukaan kieltenopettajien arviointiosaamisen kehittäminen edellyttääkin hyvien arviointikäytänteiden levittämistä opettajille (s. 129).

Kieltenopettajien käsityksiä arvioinnista on lähivuosina tutkittu kotimaisesti jonkin verran (esim. Mäkipää ym., 2021; Vesalainen & Huhtala, 2018), varsinkin lukiokontekstissa (esim. Leontjev, 2022; Mäkipää, 2021; Roiha ym., 2023). Tutkimuksissa on selvitetty kieltenopettajien käsityksiä tietyistä kielen arvioinnin osa-alueista, kuten itsearviointia (Mäkipää, 2021). Lisäksi kieltenopettajien arviointikäsitteitä ja -käytänteitä on tutkittu myös eri näkökulmista, kuten arviointikäytänteiden ja kehittävän kehityksen tavoitteiden yhtymäkohdista (Laine ym., 2023), eriyttävästä arvioinnista (Roiha ym., 2023) sekä koronapandemian aikaisesta arvioinnista (Mäkipää ym., 2021). Tässä tutkimuksessa opettajien arviointikäsitteitä ja -käytäntöjä selvitettiin alakoulukontekstissa ja tutkimuksen aiheeksi rajautui kielitaidon arviointi, sillä kielitaito voi olla selkeämpi arviointikohde kuin monet muut kielen oppimisen osa-alueet. Esimerkiksi Puukon ym. (2020) mukaan Karvin selvityksessä perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien toimivuudesta selvisi, että englannin opettajat kokivat englannin kielitaitoon liittyvien tavoitteiden arvioimisen keskeisemmäksi kuin muiden tavoitteiden arvioimisen. Muut tavoitteet liittyivät opetussuunnitelman sisältöalueisiin: Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen sekä

Kielenopiskelutaidot. Opettajat kokivat epäselväksi sen, miten näiden sisältöalueiden tavoitteet otetaan huomioon arvioinnissa sekä miten niitä mitataan (s. 84).

Tämä tutkielma rakentuu pro gradu -tutkielmalle tyypillisesti teoreettisesta viitekehystä, tutkimuskysymyksistä, menetelmäosion, tuloksista sekä pohdinnasta. Teoreettisessa viitekehyksessä avataan kielitaitoon liittyvää teoriataustaa, arviointiin ja kielitaidon arviointiin liittyviä käsitteitä sekä aikaisempaa tutkimusta. Ensin käsitellään kielitaitoa pohjaava käsite, joka on kommunikatiivinen kompetenssi ja sen eri teorioita. Tämän jälkeen käydään läpi arviointia yleisesti, sen tarkoitusta sekä arviointikulttuuria ja sen kehitystä. Sen jälkeen esitellään kielitaidon arviointia tarkemmin, ja käydään läpi kielen arviointiosaamisen käsite. Tämän jälkeen tuodaan esille mahdollisia kielen arvioinnin arviointimenetelmiä. Teoriaosuuden päättää englannin A1 oppimäärän tavoitteiden sekä arvioinnin esittely Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämän jälkeen esitetään tutkimuskysymykset. Tutkimuksen menetelmäosiossa käydään läpi tutkimuksen osallistujat, aineisto sekä aineiston käsittely ja analyysi, ja siihen liittyvä tutkimusetiikka. Tulosluvussa esitellään aineiston pohjalta nousseita tuloksia sitaattien kanssa. Pohdintaluvuissa tehdään johtopäätöksiä tulosten pohjalta ja verrataan niitä aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lopuksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuksen lopussa on esitelty tutkimuksen lähteet sekä liitteet.

2 Kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (käytetään myöhemmin lyhennettä POPS) määritellään kielen olevan oppimisen edellytys (s. 103). Whyten (2019) mukaan kielitaito itsessään on hyvin laaja käsite, joka on muuttunut vuosien saatossa. Erilaiset oppimiskäsitykset ovat muun muassa vaikuttaneet siihen, mitä on oletettu kuuluvan kielitaitoon ja mitä asioita on opetettu eri aikoina. Nykyisin kielitaidon käsite perustuu *kommunikatiiviseen kompetenssiin*. Kommunikatiivista kompetenssia voidaan pitää toisen kielen omaksumisen tavoitteena, toisen tai vieraan kielen opetuksen ja oppimisen tavoitteena tai kohteena, jota kielitaidon testaajat pyrkivät mittaamaan (s. 1).

Näkemyksiä siitä, mitä osatekijöitä kommunikatiivisen osaamisen tulisi sisältää, on pohdittu viime vuosikymmeninä monin eri vaihtoehdoin (Yuzar, 2020, s. 9). Dell Hymes esitteli ensimmäisenä kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen vastauksena Noam Chomskyn kieliopilliselle kompetenssille. Hymes (1972) määrittelee kommunikatiivisen kompetenssin tietämykseksi säännöistä, joiden avulla ymmärretään ja tuotetaan sekä kielen viittauksellisia että sosiaalisia merkityksiä. Hänen mukaansa sosiaalinen näkökulma on yhtä olennainen osa kielitietoa kuin kielellinen kompetenssi, joka auttaa oppijoita ymmärtämään ja tuottamaan kieliopillisesti oikeita lauseita (s. 282–283). Kommunikatiivinen osaaminen taas auttaa ymmärtämään ja tuottamaan lauseita, jotka ovat merkityksellisempiä, tarkoituksenmukaisempia ja hyväksyttävämpiä tietyissä tilanteissa (Yuzar, 2020, s. 9). Seuraavaksi esitellään kolme tunnettua viitekehystä kommunikatiiviselle kompetenssille.

Canale ja Swain (1980) esittelivät ensimmäisen viitekehysten kommunikatiivisesta kompetenssista, jota Canale myöhemmin täydensi (1983). Mallin mukaan kommunikatiivinen kompetenssi jakautuu kieliopilliseen kompetenssiin, sosiolingvistiseen kompetenssiin, strategiseen kompetenssiin ja diskurssikompetenssiin (kuvio 1). Canalen ja Swainen (1980) mukaan *kieliopillisella kompetenssilla* tarkoitetaan sanaston ja rakenteiden hallintaa sekä kieliopillisten sääntöjen, kuten muoto-, lause-, merkitys- ja äänneopin tietämistä. *Sosiolingvistisellä kompetenssilla* tarkoitetaan taas kykyä käyttää kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Siihen sisältyy esimerkiksi sosiokulttuuristen sääntöjen tuntemus sekä sosiaalisen kontekstin huomioiminen eri tilanteissa. *Strategisella kompetenssilla* kuvataan kykyä hyödyntää eri strategioita, kuten kiertoilmauksia, kommunikaation tukena (s. 29–31). Canalen (1983) mukaan *diskurssikompetenssilla* tarkoitetaan ihmisen kykyä yhdistellä eri teksteistä ja niiden osista yhtenäisiä kokonaisuuksia. Tekstin yhtenäisyys saadaan aikaan

koheesiolla ja koherenssilla. Koheesiolla tarkoitetaan sitä, miten ilmaisut ovat rakenteellisesti sidoksissa toisiinsa, ja näin tekstin tulkinta helpottuu. Koherenssi viittaa tekstien erilaisten merkitysten välisiin suhteisiin (s. 9). Veivon (2014) mukaan Canalen ja Swainin mallissa ei olla eritelty sitä, miten nämä eri kompetenssit vuorovaikuttavat keskenään. Tämä malli oli kuitenkin ensimmäinen kommunikatiivisen kompetenssin malli, jossa otettiin viestinnällinen ulottuvuus huomioon. Malli vaikutti vieraiden kielten opetukseen, koska kommunikatiivisuutta alettiin ottaa enemmän huomioon opetuksessa ja arvioinnissa (s. 23). Kielitaidon arviointi on saanut vaikutteita myös muista teoreettisista malleista, mutta niihin tyypillisesti sisältyy samankaltaisia elementtejä kuin mitä on Canalen ja Swainin mallissa (Huhta & Hilden 2013, s. 161).



Kuvio 1. Kommunikatiivinen kompetenssi Canalen ja Swainin (1980 & 1983) mallin mukaan

Bachman ja Palmer (1996) ovat esittäneet toisen viitekehyksen kommunikatiiviseen kompetenssiin, jossa kielitaito jakaantuu kahteen laajaan osa-alueeseen: kielitietoon ja strategiseen osaamiseen (s. 67). *Kielitiedolla* tarkoitetaan tietoa kielestä sekä kielen osaamista. *Strategisella osaamisella* viitataan siihen, miten näitä tietoja ja osaamista kykenee hyödyntämään viestinnässä (Yuzar, 2020, s. 10). Nämä kaksi osa-aluetta muodostavat yhdessä kielitaidon. Malli on esitelty kuviossa 2.

Bachman ja Palmer (1996) jakavat kielitiedon kahteen pääkomponenttiin: *organisatoriseen* ja *pragmaattiseen tietoon*, jotka täydentävät toisiaan tehokkaan kielenkäytön kannalta. Tässä mallissa organisatorinen tieto ohjaa muodollisen kielen käyttöä, joka liittyy muotoihin ja rakenteisiin. Organisatorinen tieto koostuu kieliopillisesta ja tekstuaalisesta tiedosta, jotka määrittävät sitä, miten ilmaukset tai virkkeet muodostuvat. Kieliopillinen tietämys koostuu

sanaston, syntaksin, fonologian ja morfologian ymmärtämisestä. Tämän avulla arvioidaan, miten kielenoppijat ymmärtävät ja tuottavat kieliopillisesti oikeita lauseita. Tekstuaalinen tieto taas on tietoa, jonka avulla tuotetaan johdonmukaista puhuttua tai kirjoitettua tekstiä. Se kattaa oppijoiden kyvyn valita sopivia koheesiovälineitä, kuten konjunktioita ja parafraseja, sekä kyvyn käsitellä tiettyä aihetta sopivalla tekstilajilla, kuten kertovilla teksteillä, kuvauksilla, väitteillä tai syy-seuraussuhteilla (s. 67–68).

Bachmanin ja Palmerin (1996) mukaan pragmaattinen tieto, eli toimintaan liittyvä osaaminen, kattaa kaksi osaamisaluetta: funktionaalisen tiedon, joka on kykyä ilmaista ja tulkita tiettyjä kielellisiä toimintoja, ja sosiolingvistisen tiedon, joka tarkoittaa kykyä ymmärtää ja luoda kielellisiä toimintoja, jotka ovat sopivia tietyissä konteksteissa (s. 69–70). Tasin ja Khanen (2020) mukaan kielitieto ei kuitenkaan yksinään riitä onnistuneen viestinnän toteuttamiseen, vaan sen toteuttamiseen tarvitaan myös strategista osaamista. Strateginen osaaminen käsittää tietyt kielelliset järjestelmät, joita käytetään aiotun toiminnon arvioimiseen, suunnitteluun ja toteuttamiseen huomioiden kontekstuaaliset tekijät. Puhujan kommunikointikyky on näin ollen tulosta vuorovaikutuksesta, jossa tiedetään, mitä ja miten viestitään (s. 90–91).

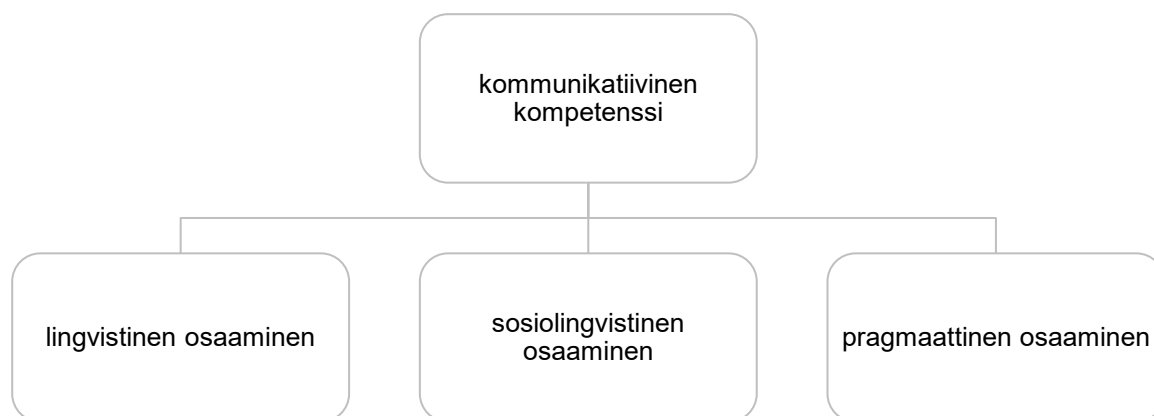


Kuvio 2. Bachmanin ja Palmerin (1996) kielitaidon malli

Yuzarin (2020) mukaan kolmas viitekehys kommunikatiiviseen kompetenssiin on Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2001) esitetty kommunikatiivisen kielitaidon malli (kuvio 3), joka on suunniteltu kielitaidon arviointia sekä kielten opetusta ja oppimista varten. Tässä mallissa kommunikatiivinen osaaminen koostuu kolmesta peruskomponentista, jotka ovat lingvistinen-, sosiolingvistinen- ja pragmaattinen osaaminen. Lingvistinen osaaminen sisältää esimerkiksi sanaston, äänne- ja lauseopin osaamisen. Tätä kielisisältöä koskevaa tietämystä

kielenkäyttäjät voivat soveltaa kommunikaatiotilanteissa. Sosiolingvistinen kompetenssi mahdollistaa asianmukaisen kielenkäytön erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa.

Pragmaattinen kompetenssi korostaa kahta kykyä: diskurssiosaamista ja toiminnallista osaamista, kuten puheaktien tuottamista (s. 10).



Kuvio 3. Kommunikatiivinen kielitiedon malli Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2001)

Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan kielitaitoon ja kielen oppimiseen on yleensä liitetty neljä osataittoa, jotka ovat lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. Puhuminen ja kuunteleminen liittyvät puhuttuun kieleen, kun taas lukeminen ja kirjoittaminen kirjoitettuun kieleen. Kirjoittaminen ja puhuminen ovat produktiivisia taitoja, joissa kieltä tuotetaan itse. Lukeminen ja kuunteleminen taas ovat reseptiivisiä taitoja, koska niissä oppija on enemmän vastaanottavassa roolissa, eikä tuota itse kieltä (s. 17). Kuitenkin nykyisessä kielitaitokäsityksessä ei enää painoteta kielitaidon modulaarisuutta neljänä osataitona, vaan puhumista, kuuntelua, lukemista sekä kirjoittamista toteutetaan opetuksessa samankaltaisesti kuin kielenkäytön arjessa (Hilden, 2020, s. 13).

Aiemmin Yufrizal (2017) on selvittänyt määrällisessä tutkimuksessaan peruskoulun ja lukion (high school) englannin kielen opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä kommunikatiivisesta kompetenssista ja opiskelijoiden kielen tasosta Indonesiassa. Kaikki opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että englannin kielen oppimisen päätavoitteena on antaa oppilaille mahdollisuus kommunikoida opeteltavalla kohdekielellä. Opettajat ajattelivat, että kyky kommunikoida kohdekielellä ei välttämättä tarkoita samanlaisia taitoja kielessä kuin mitä kyseisen kielen äidinkielen puhujilla on. Opettajat olivat kuitenkin huolissaan siitä, että oppilaiden kieliopillinen osaaminen ei ole tarpeeksi vahvaa (s. 874–875).

3 Arviointi ja sen monipuolisuus

Luostarisen ja Ouakrim-Soivion (2019) mukaan arvioinnin keskeiset tehtävät ovat oppimisen ohjaaminen ja sen kertominen, miten asetetut tavoitteet on saavutettu. Lainsäädäntö määrittää perus- ja lukio-opetuksessa arvioinnille formatiivisen ja summatiivisen tehtävän.

Formatiiviseen tehtävään kuuluu oppilaan oppimisen ohjaaminen ja oppilaan kannustaminen. Summatiiviseen tehtävään kuuluu oppilaan osaamisen arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (s. 33–34). Kun arviointi on oppimista edistävää, siinä annetaan rakentavaa palautetta, sitoutetaan oppilasta oppimaan, keskustellaan tavoitteista ja tuloksista yhdessä oppilaan kanssa sekä pyritään luomaan kaikille oppilaille varmuus siitä, että jokainen voi oppia ja kehittyä (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 7). Luostarinen ja Ouakrim-Soivio (2019) kertovat, että arvioinnista kerätään tietoa, jotta oppilaan oppimista voitaisiin kehittää ja tehdä sen edistyminen näkyväksi. Arviointitiedon kautta myös huoltajat voivat seurata lapsensa kehittymistä ja lapsen seuraava koulutustaso on tietoinen lapsen osaamisesta (s. 33–34).

3.1 Arvioinnin tehtävät ja arviointitavat

Halisen ym. (2016) mukaan monipuolisessa arvioinnissa arvioinnin eri muotoja ja arviointikäytänteitä käytetään rinnakkain, mikä avaa oppilaille useita tapoja tarkastella omaa oppimistaan, osaamistaan ja kehittymistään. Perinteisten kokeiden lisäksi muita arviointikäytänteitä ovat muun muassa erilaiset tehtävät, portfoliot, oppimispäiväkirjat, arviointikeskustelut ja opettajan tekemä havainnointi. Kun käytetään monipuolisia arviointikäytänteitä ja arviointia dokumentoidaan, myös arvioinnin luotettavuus kasvaa (s. 203). Monin eri tavoin toteutetun arvioinnin kautta opettaja saa monipuolisen kuvan oppilaan oppimisesta sekä voi syventää ymmärrystään oppilaan osaamisen vahvuuksista ja kehittämiskohteista (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 97).

Luostarisen ja Ouakrim-Soivion (2019) mukaan arviointi jaotellaan yleensä sen tehtävän mukaan toteavaan diagnostiseen arviointiin, ohjaavaan ja oppimista edistävään formatiiviseen arviointiin sekä osaamista kuvaavaan summatiiviseen arviointiin. Usein näihin liitetään myös oppijaa osallistava integroiva arviointi (s. 26). Integroivan arvioinnin pyrkimyksenä on kehittää oppilaiden oppimaan oppimisen taitoja tulevaisuutta varten (Virtanen ym., 2015, s. 4–5). Jotta opettajan arviointi olisi monipuolista, tulisi kaikkia mainittuja arviointimuotoja hyödyntää opetuksessa (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, s. 26).

Luostarinen ja Ouakrim-Soivio (2019) kertovat *diagnostisen* arvioinnin tarkoittavan toteavaa lähtötason arviointia. Opettaja voi toteuttaa lähtötason arviointia oppimiskokonaisuuden alkuvaiheessa esimerkiksi keskustelemalla, kyselemällä tai itsearviointilomakkeella. Lähtötason arvioinnissa oppilas orientoituu alkavaan jaksoon. Lähtötason arviointi auttaa opettajaa saamaan tietoa oppilaan lähtötasosta suhteessa tulevan jakson tavoitteisiin ja opettaja voi näiden tietojen pohjalta tehdä muokkauksia suunnitelmiinsa (s. 30). Halisen ym. (2016) mukaan diagnostisen arvioinnin avulla voidaan esimerkiksi selvittää, onko ryhmässä jo oppilaita, jotka pitkälti hallitsevat jaksolle asetetut tavoitteet, tai täytyykö osan kanssa lähteä liikkeelle perusteiden rakentamisesta. Se voi siis antaa hyvää pohjatietoa opetuksen eriyttämiseksi (s. 203–204).

Luostarisen ja Ouakrim-Soivion (2019) mukaan *formatiivinen* arviointi tarkoittaa oppimista ohjaavaa ja edistymistä kuvaavaa arviointia. Formatiivisessa arvioinnissa opettaja tarkkailee oppilaan kehittymistä, kannustaa oppilasta ja pyrkii tekemään oppilaan kehittymisen näkyväksi palautteen kautta. Opettaja toteuttaa formatiivista arviointia tyypillisesti antamalla suullista arviointipalautetta sekä vuorovaikuttamalla oppilaan kanssa (s. 28–30). Oppimista edistävä palaute on kuvailevaa, analyysoivaa ja siinä huomioidaan oppilaiden erilaiset tavat oppia (Halinen ym., 2016, s. 193). Oppilas saa siis oppimisestaan palautetta, jonka kautta hän voi kehittää omaa oppimistaan (Virtanen ym., 2015, s. 4). Tavoitteena on, että oppilas saa opettajalta tukea oman osaamisensa kehittämisessä ja on myös tietoinen siitä, miten hänen osaamisensa on edennyt (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 6). Palaute auttaa oppilaita pikkuhiljaa ohjaamaan omaa oppimistaan, asettamaan itselleen tavoitteita ja löytämään keinoja ja oppimisstrategioita tavoitteiden saavuttamiseksi (Halinen ym., 2016, s. 193). Formatiivisessa arvioinnissa oppilas havainnoi siis myös omaa työskentelyään sekä osaamisensa edistymistä, ja osana formatiivista arviointia oppilas voi antaa itselleen palautetta sekä myös vertaispalautetta toisille (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, s. 28–30).

Itse- ja vertaisarvioinnissa oppilas ei ole ainoastaan arvioinnin kohde, vaan hän osallistuu myös arvioinnin koko prosessiin (Virtanen ym., 2015, s. 6). *Itsearviointilla* tarkoitetaan prosessia, jossa oppilas pohtii omaa osaamistaan ja suoriutumistaan ja peilaa sitä asetettuihin tavoitteisiin (Nieminen, 2019a, s. 138). Itsearviointin kannalta selkeiden tavoitteiden asettaminen onkin tärkeää, jotta oppilas voi verrata omaa osaamistaan tavoitteisiin ja sen kautta pohtia, mitä hän jo osaa ja missä hänen tulisi vielä kehittyä (Halinen ym. 2016, s. 200). Oman osaamisen arvioinnin taidot eivät kehity ilman harjoittelua, ja opettaja voi auttaa

oppilasta kehittämään näitä taitoja, esimerkiksi osallistamalla heitä arviointiprosesseihin (Virtanen ym. 2015, s. 7).

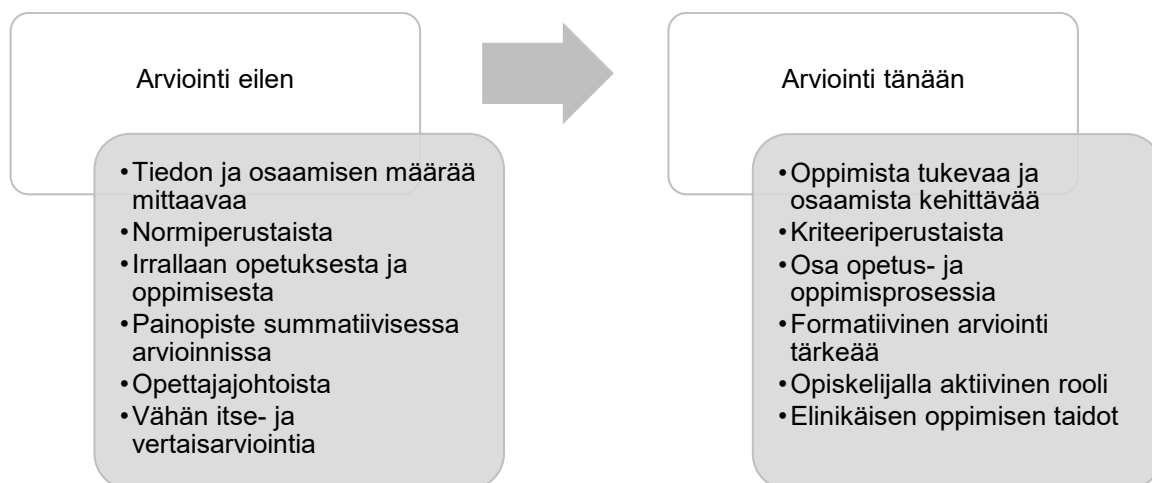
Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan arviointia, jossa oppilaat tarkastelevat toistensa suoriutumista vertaamalla sitä asetettuihin kriteereihin (Nieminen, 2019b, s. 160). Virtanen ym. (2015) mukaan vertaisarvioinnin kautta oppilas harjoittelee palautteen antamista ja vastaanottamista. Sen kautta oppilas voi oppia vertaisiltaan ja se voi auttaa oppilasta myös miettimään kriittisesti omaa osaamistaan (s. 6). Niemisen (2019b) mukaan vertaisarviointi voi kehittää oppilaan itsearviointitaitoja, sillä vertaisen työn kriittinen tarkastelu voi jäsentää oppilaan ajatuksia hänen omasta osaamisestaan ja työskentelystään. Vertaisarviointiin liittyy vertaispalautteen antajan lisäksi palautteen saajan rooli. Antajan on tulkittava annettuja arviointikriteerejä ja peilattava arvioitavaa työtä kriteereihin sekä tehdä sen pohjalta looginen ja laadukas arvio. Palautteen saajan on taas kyettävä vastaanottamaan palaute, tarkastelemaan sitä kriittisesti sekä tekemään päätös, tuleeko hän hyödyntämään palautetta, ja miten hän sitä hyödyntää. Tällaiset palautteen antajan ja saajan tehtävät eivät ole yksinkertaisia ja edellyttävät kognitiivista ja sosioemotionaalista osaamista, joten vertaisarviointia on tärkeää harjoitella oppilaiden kanssa (s. 161–162).

Summatiivinen arviointi tarkoittaa osaamisen arviointia, ja se on suurimmaksi osaksi lopputuloksen arviointia (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 6). Sen tarkoituksena on selvittää, kuinka hyvin oppilaat ovat oppineet sen, mitä oli tarkoitus oppia (Virtanen ym., 2015, s. 4). Luostarisen ja Ouakrim-Soivion (2019) mukaan summatiivinen arviointi kuvaa oppilaan osaamista suhteessa opintojaksolle asetettuihin tavoitteisiin. Sitä voi toteuttaa myös väliarviointina. Osaamisen väliarvioinnilla opettaja voi tarkistaa osaamisen tason suhteessa tavoitteisiin, tuoda sen esille myös oppilaalle ja suunnitella jatkoa. Summatiivista arviointia voidaan toteuttaa muun muassa kokeena, esitelmänä tai yksittäisinä kirjallisina oppimistuotoksina (s. 26–30).

3.2 Arviointikulttuuri ja sen muutos

Arviointikulttuuri tarkoittaa niitä arvoja ja uskomuksia, joiden kautta yhteisö näkee arvioinnin tehtävät ja tavoitteet, jotka ohjaavat arviointikäytäntöjä (Fuller & Skidmore, 2014, s. 10). Arviointikulttuuri näkyy siis sekä opettajien arviointikäsitteiden että -käytänteiden taustalla (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 7). Arviointikulttuuri on kokenut muutoksia ja Vesalainen ja Huhtala (2018) ovat koonneet ylös piirteitä sekä perinteisestä että uudesta

arviointikulttuurista, jotka esitellään kuviossa 4. Nykyään arviointi ei ole pelkästään oppimisen mittaamista ja kontrollointia, vaan se koetaan mahdollisuutena edistää oppilaiden oppimista (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 7). Opettajat ja oppilaat ovatkin yhä tietoisempia siitä, että arvioinnin pyrkimyksenä on edistää oppimista ja olla luonnollinen osa oppimisprosessia (Halinen ym., 2016, s. 197). Arviointia ei nähdä siis enää irrallisena muusta opetus- ja oppimisprosessista (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 7). Formatiivisen arvioinnin merkityksen ymmärtäminen on lisääntynyt, koska on osoitettu, että oppimisprosessin aikainen palaute on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin sekä positiivisiin asenteisiin oppimisen suhteen (Halinen ym., 2016, s. 198). Vaikka nykyään arviointikulttuurissa korostetaan formatiivista arviointia ja palautteen antamista, arvioinnilla on kuitenkin erilaisia tehtäviä riippuen tilanteesta, esimerkiksi summatiivinenkin arviointi on edelleen tarpeellista (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 7).



Kuvio 4. Perinteisen ja uuden arviointikulttuurin piirteitä (Vesalainen & Huhtala, 2018)

Arvioinnin kriteeriperustaisuus on nykyään myös keskeinen osa arviointia (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 7). Kriteeriperustaisessa arvioinnissa lähtökohtana on, että arvioidaan tavoitteiden saavuttamista eikä oppilaan suoriutumista verrattuna johonkin normijoukkoon, kuten luokan muihin oppilaisiin (Tarnanen ym., 2007, s. 384). Kriteeriperustainen arviointi koetaan oppilaalle reiluna, sillä siinä tavoitteet ja arviointikriteerit on määritelty etukäteen, ne tekevät arvioinnista oppilaalle ymmärrettävämpää sekä lisäävät arvioinnin läpinäkyvyyttä (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 59). Nykyään korostetaan myös paljon elinikäistä oppimista ja sitä voidaan tukea arviointikäytännöillä, kuten itsearviointilla, joiden kautta harjoitellaan oman osaamisen arviointia (Virtanen ym., 2015, s. 3).

Virtasen ym. (2015) mukaan arviointikulttuurin muutoksista huolimatta, helposti syntyy ”perinteisen arvioinnin kehä”, jossa yhteisön perinteinen arviointikulttuuri heijastuu opettajien käsityksiin arvioinnista, jolloin perinteiset arviointikäytänteet juurtuvat osaksi käytänteitä, mikä puolestaan vahvistaa perinteistä arviointikulttuuria (s. 9). Vesalaisen ja Huhtalan (2018) mukaan yhteiskunnalliset, kulttuuriset tai työyhteisön näkemykset voivat ilmetä opettajien omissa arviointikäsityksissä (s. 15). Virtanen ym. (2015) nostavat esiin kolme haastetta arviointikulttuurin kehittämisessä. Ensimmäisenä haasteena on opettajien muutosvastarinta, sillä opettajat kokevat, etteivät voi yksin tehdä muutoksia arviointiin. Muutoksia olisikin tärkeää johtaa ylemmältä tasolta. Toisena haasteena on se, etteivät opettajat ole aina tietoisia arvioinnin uusista tavoitteista ja käytänteistä. Kolmantena haasteena on ajan ja resurssien rajallisuus (s. 9). Arviointiin liittyviä haasteita käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

3.3 Arvioinnin haasteet

Luostarisen (2019a) mukaan arviointi on haastavaa, koska se ei ole yksiselitteistä, niin kuin eivät ole myöskään opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet (s. 20). Ouakrim-Soivion (2016) mukaan arvioinnille asetetut normit ovat usein idealistisia, ja niitä voi olla haastavaa toteuttaa koulussa tapahtuvassa käytännön arviointityössä. Vaikka arviointiin on pyritty asettamaan selkeitä ohjaavia kriteerejä, jo arvioinnin eri tehtäviin liittyy ristiriitaisuutta (s. 54). Jos arvioinnin eri tehtäviä ei ymmärrä oikein, opettaja saattaa esimerkiksi pyrkiä kannustamaan arviointiin antamalla oppilaalle liian korkeita arvosanoja, jotka eivät vastaa oppilaan todellista osaamisesta (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019, s. 29).

Atjosen ym. (2019) mukaan Karvin toteuttamassa kyselyssä keväällä 2018 selvitettiin peruskoulu- ja lukioasteella, millaisia kokemuksia sekä käsityksiä luokanopettajilla ja aineenopettajilla oli arviointimenetelmistä, -käytänteistä ja -kulttuurista. Opettajat kertoivat avoimeen kysymykseen vastaamalla haasteista, joita kokivat arvioinnissa. Opettajat nostivat erityisen paljon esiin kokemuksia arviointiperustan riittämättömyydestä, jolla opettajat tarkoittivat sitä, että oppilaita saadun näytön ei koettu olevan riittävää osaamisen perusteltuun arviointiin (s. 206). Liian kapea-alainen arviointi, esimerkiksi arvosanan perustuminen pelkästään kirjallisiin kokeisiin, vähentääkin arvioinnin uskottavuutta (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 135).

Atjosen ym. (2019) mukaan Karvin kyselyyn vastanneet opettajat kokivat myös, että isot ryhmäkoot saattoivat johtaa siihen, ettei opettaja saanut tarpeeksi aikaa keskustella oppilaiden

kanssa sekä tietoa heidän osaamisestaan osuvan arvioinnin varmistamiseksi. Lisäksi opettajat nostivat esiin opettajien työmäärän lisääntymisen, koska on otettu käyttöön ”uusia” arviointimenetelmiä, kuten itsearviointi ja eri digitaaliset ohjelmistot. Osa opettajista nosti myös esiin tehneensä epäoikeudenmukaisia päätöksiä erityisen ja tehostetun tuen oppilaita arvioitaessa, mutta he eivät spesifioineet tarkemmin, miten epäoikeudenmukaisuus toteutui (s. 206). Myös Atjosen (2014) kotimaisessa tutkimuksessa osa peruskoulun opettajista myönsi tehneensä epäreiluja arviointipäätöksiä. Opettajat kokivat, etteivät olleet aina onnistuneet arviomaan oppilaiden erilaisia ansioita yhdenvertaisesti ja läpinäkyvästi. He kokivat tiettyjen oppilasryhmien arvioinnin haasteellisena ja myönsivät kohdelleensa tiettyjä oppilasryhmiä, kuten erityisen tuen oppilaita, maahanmuuttajia ja opettajan hankalana pitämiä oppilaita epätasa-arvoisesti (s. 255). Karvin kyselyyn vastanneista opettajista taas vain harva nosti esiin, että oppijan persoonana vaikuttaisi arviointiin (Atjonen ym., 2019, s. 206). Luostarisen (2019b) mukaan koulussa ei tulisi koskaan arvioida oppilaiden persoonaa tai luontevahvuuksia. Vaikka itse luontevahvuuksia ei arvioida, ne voivat osaltaan vaikuttaa siihen, miten oppilas saavuttaa oppimisen tavoitteet (s. 296–298).

Huhtalan (2015) kotimaisessa tutkimuksessa selvitettiin, millaisena tulevat kieltenopettajat käsittivät hyvän arvioinnin, ja millaisia haasteita he kokivat sen toteuttamisessa olevan. Tutkimuksen tulosten mukaan tulevat kieltenopettajat pyrkivät kokonaisvaltaiseen ja oikeudenmukaiseen arviointiin, mutta kokivat sen haasteelliseksi. Haasteena nostettiin esimerkiksi esiin, ettei kieltenopettaja voi arvioida oppilaan kielitaitoa täysin objektiivisesti ja kriteeriperustaisesti, sillä arvioinnin taustalla ovat myös opettajan oma tulkinta, ajalliset rajoitteet sekä muut satunnaiset tekijät (s. 52). Arvioijan subjektiivisuus onkin jollain tavalla vääjäämättä läsnä arvioinnissa (Atjonen, 2007, s. 208). Ouakrim-Soivion (2016) mukaan arvioinnissa vallitsee alati eettinen ristiriita, sillä vaikka arvioinnissa pyritään objektiivisuuteen, se on aina osittain subjektiivista. Opettajan tuleekin työssään pohtia useita arviointieettisiä kysymyksiä (s. 138).

Lisäksi Huhtalan (2015) tutkimuksessa haasteeksi nostettiin myös arvioijan sekä arvioitavan tunteet, esimerkiksi se miten voi antaa realistista ja informatiivista palautetta kannustavasti loukkaamatta oppilasta (s. 52). Niemisen (2019c) mukaan monipuolisen ja oppimisprossia käsittelevän palautteen antaminen ei olekaan helppoa, ja niin palautteen antaminen kuin vastaanottaminenkin ovat harjoiteltavia taitoja, joita myös opettajan on syytä harjoitella (s. 79–80). Osa Karvin kyselyyn vastanneista opettajista pohti myös arvioinnin lempeyden ja tiukkuuden astetta arvioinnissa, ja koki, että arviointi on helposti liian kriittistä tai toisaalta

saatetaan antaa liian hyvä numero (Atjonen ym., 2019, s. 206). Myös Atjosen (2014) tutkimuksen opettajat kokivat jälkikäteen osan arviointipäätöksistään liian kriittisinä tai liian optimistisena. Joskus olisi kannattanut antaa rohkaisevampaa palautetta ja korkeampia numeroita, kun taas joskus oppilaalle olisi ollut tärkeää antaa realistisempi kuva siitä, että jotain pitäisi tehdä oppilaan osaamisen kehittämiseksi (s. 252).

4 Kielitaidon arviointi

Tarnasen ym. (2007) mukaan vieraan kielen kielitaidon arvioinnin tehtävänä on tukea oppimista, antaa oppijalle realistinen käsitys osaamisen tasosta ja kehityksen haasteista sekä motivoida häntä kehittämään kielitaitoaan edelleen. Arviointia käytetään myös tapana saada tietoa kielten opetuksen tuloksista esimerkiksi peruskoulun lopussa (s. 381). Huhdan ja Hildenin (2013) mukaan kielitaidon arviointi on kokenut muutoksia viime vuosikymmenten aikana. Taustalla ovat muun muassa muuttuneet käsitykset kielestä ja kielitaidosta sekä lisääntynyt ymmärrys arvioinnin haasteista. Strukturalistinen kielitiede oli vallalla 1960-luvulle asti. Sen mukaan kieli koostuu erilaisista elementeistä ja taidoista, joita tulisi opettaa ja arvioida irrallisina toisistaan. 60- ja 70-luvun taitteessa kielikäsitteissä alkoivat nousta esiin vuorovaikutuksen ja kielen käytön tärkeys. Ennen arviointi keskittyi oppilaan tietoon kielestä, kuten sääntöjen ja rakenteiden osaamiseen. Nykyään arvioinnissa korostetaan enemmän oppilaan kykyä käyttää kieltä (s. 159–162). Syynä tähän lienee kommunikatiivisen kielenopetuksen ja arvioinnin nousu, mikä kyseenalaisti aikaisempia käsityksiä kielitaidosta, jotka olivat aika kapea-alaisia (Huhta & Takala, 1999, s. 182). Kielitaidon arviointi pohjautuu nykyään enemmän toiminnalliseen lähestymistapaan ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, eli kieli on elämän eri alueilla ja toiminnoissa tarvittava väline, ja kielen oppimisessa uusi tieto rakentuu aiemmin opitun päälle (Lintunen & Veivo, 2014, s. 163).

Lintunen ja Veivo (2014) kertovat kielitaidon arvioinnin ja testauksen liittyvän toisiinsa, mutta ne eivät tarkoita samaa asiaa, vaikka yleensä näitä termejä käytetäänkin synonyymeinä. Testeillä mitataan tiettyä otosta yksilön käyttäytymisessä, jolloin voidaan tehdä johtopäätöksiä ominaisuuksista, joita halutaan mitata. Testin suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvillä toimenpiteillä on yhteisnimitys testaus. Arviointi on taas laajempi käsite, joka sisältää testien ja kokeiden lisäksi esimerkiksi itsearvioinnin, palautteen ja yleisesti koko toiminnan, jossa kielitaidosta annetaan jokin arvio riippumatta tiedonhankintatavasta. Arvioinnilla pyritään kattavuuteen ja myös vastaavuuteen kielitaidon kanssa. Ennen kuin voidaan suunnitella kielitaidon arviointia käytännössä, tulee opettajan pohtia seuraavia kysymyksiä: Mitä arvioidaan? (arvioinnin kohde), Miksi arvioidaan? (arvioinnin tarkoitus), Miten arvioidaan? (arviointitavat ja –menetelmät), Miten arvioinnin laatua voidaan taata? (arvioinnin laatu) (s. 162).

Lintusen ja Veivon (2014) mukaan arvioinnissa olennaista on tietää arvioinnin kohde, eli kielitaidon arvioinnissa opettajalla tulee olla ajan tasalla oleva ymmärrys siitä, mitä kielitaito on. Käsitys kielitaidosta ohjaa opettajaa siinä, mitä hän kokee tärkeänä opettaa ja mitä asioita hän huomioi arvioinnissa (s. 162). Huhtalan ja Takalan (1999) mukaan arvioinnin tarkoituksen perusteella voidaan päättää, mitä arviointitapoja kannattaa käyttää. Kielitaidon arviointitilanteet voidaan karkeasti jakaa kahteen arvioinnin tarkoituksen perusteella: opetukseen liittyvään arviointiin sekä kielitaidon taitotason arviointiin. Opetukseen liittyvässä arvioinnissa arvioinnit kohteet määräytyvät opetuksen sisällön ja opetuksen tavoitteiden perusteella (s. 189–190). Kielitaidon taitotason arvioinnissa mitataan oppijan kielen osaamista ja taitojen riittävyttä yleensä jollain taitotasotesteillä, kuten YKI-tutkinto (Yleinen kielitutkinto), jonka perusteella voidaan antaa esimerkiksi kielitaidosta todistus (Lintunen & Veivo, 2014, s. 163–164). Taitotasotestien sisältö perustuu siis yleisempiin seikkoihin, eikä edeltävään opetukseen (Huhta & Takala, 1999, s. 190).

Arviointimenetelmien valintaan vaikuttavat arvioinnin tarkoitus ja laajuus (Huhta & Takala, 1999, s. 208). Lintusen ja Veivon (2014) mukaan kielitaidon arvioinnissa huomioitavaa on menetelmän autenttisuus sekä integratiivisuus. Autenttisuudella tarkoitetaan sitä, miten arviointitilanne vastaa tosielämän kielenkäyttötilanteita (s. 169). Ahola (2022) toteaa kuitenkin väitöskirjassaan, etteivät testitilanteet kuitenkaan ikänä ole aivan autenttisia, koska ne ovat institutionaalisia tilanteita, joissa kielenkäyttö on arkipäivän tilaisiin verrattuna keinotekoisempaa (s. 16). Integratiivisuudella tarkoitetaan kokonaisvaltaisuutta eli sitä, tuleeko arviointitilanteessa käyttää montaa osataittoa samanaikaisesti (Lintunen & Veivo, 2014, s. 169). Kielitaidon arviointimenetelmiä avataan tarkemmin luvussa 4.2 Kielitaidon arvioinnin käytänteet.

Arvioinnin laadulla viitataan arvioinnin luotettavuuteen, osuvuuteen ja käytännöllisyyteen (Huhta & Takala, 1999, s. 211). Aholan (2022) mukaan luotettavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka johdonmukaisesti ja luotettavasti kielitaidon arvioijat muun muassa noudattavat arviointia ohjaavia kriteerejä. Kielitaidon arvioinnissa osuvuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin arviointiprosessiin liittyvät tekijät, kuten testitehtävät, mittaavat kielitaidon osaamista. (s. 14–15). Lintusen ja Veivon (2014) mukaan arvioinnin käytännöllisyydellä viitataan siihen, kuinka hyvin arviointia on mahdollista toteuttaa käytännössä, käytössä olevalla ajalla sekä resursseilla. Esimerkiksi suullisen kielitaidon suora testaus vie paljon aikaa. Laadukkaan arvioinnin varmistamiseksi on tärkeää muistaa, että jokainen opettaja on kielitaidon

ammattilainen, eli heillä pitää olla tarpeeksi tietoa ja myös taitoa kielitaidon arvioinnista ja sen suorittamisesta (s. 162, 172).

Kansainvälisesti englannin opettajien käsityksiä arvioinnista on tutkinut aikaisemmin esimerkiksi Jannati (2015), jonka tutkimukseen osallistui iranilaisia englannin opettajia eri koulutusasteilta. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat hyvän arvioinnin sisältävän tiettyjä ominaisuuksia, kuten sen, että arviointi motivoi oppilaita ja että se on reilua ja tasapuolista kaikille. Muita lueteltuja ominaisuuksia olivat muun muassa arvioinnin autenttisuus, luotettavuus ja se, että sillä arvioidaan oppilaan suoriutumista. Näin opettajat saavat tietoa siitä, ovatko oppilaat oppineet heille asetetut tavoitteet. Opettajat kokivat arvioinnin samalla tavalla heidän erilaisista opetuskokemuksistaan riippumatta (s. 32).

Kieltenopettajien käsityksiä arvioinnista ovat kotimaisesti tutkineet esimerkiksi Vesalainen ja Huhtala (2018). Heidän tutkimuksessansa selvitettiin kielenopettajien sekä kielenopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. Kieltenopettajat nostivat esiin arvioinnin monipuolisuuden tärkeyden ja tarkastelivat sitä lähinnä arviointimenetelmien ja arvioinnin kohteiden näkökulmasta. Osa opettajista oli monipuolistanut omaa arviointiaan, kun taas osa toteutti arviointia edelleen hyvin perinteisesti (s. 14–15). Suomessa onkin todettu käytettävän melko perinteisiä arviointikäytänteitä, ja arviointipalaute on painottunut paljolti numeeriseen palautteeseen (Räisänen, 2013). Myös Leontjevin (2022) kotimaisessa tutkimuksessa lukion kielenopettajien vastauksien perusteella arvioinnissa painottuu edelleen perinteinen summatiivinen arviointitapa (s. 147). Vesalaisen ja Huhtalan (2018) tuloksista ilmeni myös, että kielenopettajien käsitykset arvioinnista peilaavat vuoden 2014 POPSissa esitettyjä arviointiin liittyviä tavoitteita ja periaatteita (s. 14–15).

Leontjevin (2022) tutkimuksessa ilmeni ristiriitaisuuksia siinä, miten lukion kielenopettajat kertoivat noudattavansa opetussuunnitelmaa arvioinnissaan verrattuna siihen, mitä arviointikäytänteitä he raportoivat käyttävänsä. Vaikka kielenopettajat kertoivat toteuttavansa arviointia opetussuunnitelman mukaisesti, oppilailla ei kielenopettajien vastausten perusteella ollut kovin aktiivista roolia arvioinnissa (s. 146). Laineen ym. (2023) kotimaisessa tutkimuksessa peruskoulu- ja lukioasteella opettavat kielenopettajat painottivat kuitenkin vertaisarvioinnin merkitystä, ja opettajien mukaan kielenopetuksessa vertaisarvioinnilla on tärkeä tehtävä sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Kieltenopettajat kertoivat kiinnittävänsä huomiota arvioinnin avoimuuteen sekä ennakoitavuuteen. Tutkimuksen tuloksista nousi myös esiin, että opettajat kokivat arvioinnin irrallisena muusta opetuskäytännestä (s. 178).

4.1 Arviointiosaaminen

Viimeaikainen huomion keskittyminen luokkahuonepohjaiseen kielitaidon arviointiin on tuonut kielen arviointiosaamisen (*language assessment literacy*) näkökulman esille (Tsagari & Vogt 2017, s. 41–42). Opettajan arviointiosaaminen on merkittävä arviointiin liittyvä tekijä (Stiggins, 1995). American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education ja National Education Association (1990) toi esiin ensimmäisen kerran suuntaviivoja arviointiosaamiselle. Giraldon (2018) mukaan näiden suuntaviivojen kautta opettajien tulisi pystyä valitsemaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan päteviä arviointeja, joilla on myönteisiä vaikutuksia oppimiseen, opetukseen ja kouluun. Lisäksi opettajien odotetaan tietävän, milloin arviointeja käytetään väärin. Näitä suuntaviivoja tarvittiin, jotta opettajat olisivat tietoisia arvioinnista luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella (s. 182). Xu ja Brown (2016) ovat määrittäneet mallin opettajan arviointiosaamisesta (*Teacher Assessment Literacy in Practice*). Heidän mallinsa koostuu kuudesta eri osasta: 1) opettajan tietopohja, 2) opettajien käsitykset arvioinnista, 3) institutionaaliset ja sosiokulttuuriset kontekstit, 4) opettajan arviointiosaamisen soveltaminen käytännössä, 5) opettajan oma oppiminen ja 6) opettajan identiteetti arvioijana ja sen kehittyminen (s. 19). Malli on esitetty kuviossa 5.



Kuvio 5. Opettajan arviointiosaaminen käytännössä (Xu & Brown, 2016)

Xun ja Brownin (2016) mukaan arviointiosaaminen edellyttää hyvää tietopohjaa arvioinnista, jotta sitä voi toteuttaa. Hyvä tietopohja ei kumminkaan yksinään ole riittävä arvioinnin

toteuttamiseen käytännössä. Opettajan omat käsitykset arvioinnista taas ohjaavat sitä, miten he omaksuvat ja toteuttavat tietoa arvioinnista. Institutionaaliset ja sosiokulttuuriset kontekstit, kuten esimerkiksi säännöt ja normit voivat määrittää ja asettaa rajoja sille, miten opettaja voi työssään toteuttaa arviointia. Opettajat joutuvat tasapainottelemaan arviointiin liittyvässä päätöksenteossa rajoitteiden asettamien vaatimuksien sekä omien uskomustensa ja arvojensa välillä. Tämä määrittääkin sitä, miten opettaja toteuttaa arviointia käytännössä ja millaisia arviointimenetelmiä hän valitsee. Opettaja voikin joutua tekemään kompromisseja näiden tekijöiden pohjalta. Näiden eri tekijöiden kautta opettaja oppii lisää arvioinnista ja arviointikäytännöistä, ja hän voi näin tulla tietoisemmaksi omasta arviointi-identiteetistään ja kehittää sitä (s. 19–26).

Richard Stigginsin (1995) mukaan arviointiosaavat opettajat tietävät, mitä he arvioivat, miksi he arvioivat, ja miten he arvioivat parhaiten kiinnostuksen kohteena olevaa taitoa tai tietoa. Opettajat tietävät myös, mitä arvioinnissa voi mennä pieleen ja miten sitä voidaan ehkäistä (Tsagari & Vogt, 2017, s. 42). Stigginsin määritelmän pohjalta Falsgraf (2005) käyttää arviointiosaamisen käsitettä kykynä ymmärtää, analysoida ja soveltaa tietoa oppilaiden suorituksista opetuksen parantamiseksi (s. 6). Fulcher (2012) määrittää kielen arviointiosaamisen olevan tietoja, taitoja ja kykyjä, joita tarvitaan laajamittaisten standardoitujen ja/tai luokkahuonepohjaisten testien suunnittelussa, kehittämisessä, ylläpidossa ja arvioinnissa. Lisäksi se on testiprosessien tuntemusta sekä tietoisuutta käytäntöä ohjaavista ja tukevista periaatteista ja käsitteistä, joihin luetaan mukaan eettiset periaatteet ja käytännösäännöt. Opettajalla on näin kyky sijoittaa tiedot, taidot, käsitteet ja periaatteet laajempiin historiallisiin, sosiaalisiin, ja poliittisiin puitteisiin, jotta voidaan ymmärtää, miksi arviointikäytännöt ovat syntyneet sellaisina kuin ne ovat syntyneet (s. 125).

Aikaisemmassa kirjallisuudessa pohditaan kieltenopettajien kriittistä roolia arviointiprosessissa ja heidän päätöksentekonsa merkitystä. Scarino (2013) toteaa, että tietojen, taitojen ja periaatteiden lisäksi arviointiosaamisessa on tärkeää ottaa huomioon opettajien oma tulkintakehys. Toisin sanoen on tunnustettava, että kieltenopettajilla on erityisiä opetuskonteksteja, -käytäntöjä, -uskomuksia, -asenteita ja -teorioita, jotka kaikki muokkaavat heidän omaa käytäntöään. Opettajien kielten arviointiosaamisen kehittämiseksi on tarpeen tarkastella paitsi tietopohjaa sen nykyaikaisimmassa muodossa, myös prosesseja, joiden avulla näitä taitoja kehitetään. Nykyaikaisten sosiokulttuuristen oppimisteorioiden mukaisesti näissä prosesseissa olisi tunnustettava opettajien "sisäinen" maailma ja heidän

henkilökohtaiset tieto- ja ymmärryspuitteensa sekä se, miten ne muokkaavat heidän käsitteellistämistään, tulkintojaan ja päätöksiään arvioinnissa (s. 316).

Berry ym. (2019) tutkivat opettajien käsityksiä kielitaidon arvioinnista kysymällä heiltä heidän asenteistaan arviointia kohtaan ja heidän arviointikäytännöistään. Opettajat asuivat Euroopassa ja he opettivat englantia eri koulutusasteilla. Vaikka opettajat osoittivat vähäistä luottamusta omaa kielitaidon arvioinnin tietämystään kohtaan, he osoittivat hallitsevansa monia arviointimenetelmiä. Lisäksi he pitivät arviointitoimia opetustehtävinä ja suhtautuivat kielteisesti perinteiseen testaukseen ja arvosanojen antamiseen. Opettajat kertoivat yleisesti, että he olivat saaneet vain vähän koulutusta arvioinnista, mutta eivät kokeneet tätä ongelmaksi. He olivat löytäneet vaihtoehtoisia arviointitiedon lähteitä, kuten kollegat ja aiemmat kokemukset, eivätkä he siksi pitäneet koulutuksen puutetta ongelmallisena. He luottivat käyttämiinsä opetuskäytäntöihin. Vaikka opettajat eivät yleisesti ottaen halunneet koulutusta arvioinnin teoreettisista lähtökohdista, he toivoivat arviointimateriaalia, jota voitaisiin käyttää heti. Arviointikoulutuksen puute saattoi johtaa siihen, että opettajat eivät luottaneet arviointitehtävien laatimiseen itse vaan käyttivät siksi enemmän valmiita ratkaisuja ja materiaaleja (s. 119–121).

Rezagah (2022) kertoo yleisellä tasolla muista tutkimuksista ja hänen mukaansa aikaisemmassa tutkimuksessa esiintyvä huolenaihe on liittynyt opettajien arviointitaitoon ja koulutusohjelmien haasteisiin niiden kontekstista ja laajuudesta riippumatta. Opettajankoulutusohjelmat eivät ole olleet tehokkaita opettajien riittävien arviointitaitojen hankkimisessa, koska ohjelmiin ei ole sisällytetty riittävää tai asianmukaista panosta arviointiin liittyen. Tämä puolestaan johtaa siihen, että opettajat eivät osaa arvioida riittävästi. Joissakin tutkimuksissa onkin raportoitu, että opettajien suoritukset eivät ole olleet tyydyttäviä tai heidän arviointilukutaitonsa on arvioitu huonoksi (s. 79–80). Myös Tsagari ja Vogt (2017) tutkivat kieltenopettajien arviointiosaamista ja heidän kykyään arvioida oppilaiden kielitaitoa. Tutkimukseen osallistuneet kieltenopettajat olivat Kyprokselta, Saksasta ja Kreikasta. Heidän tutkimuksensa tulokset osoittivat, että kieltenopettajien arviointiosaamisen taso ei riittänyt arvioinnin toteuttamiseen koulukontekstissa. Kieltenopettajat olivat valmistautumattomia arviointitehtäviensä suorittamiseen ja opettajankoulutusohjelmissa annettu koulutus oli riittämätöntä (s. 54). Myös Mertlerin (2005) yhdysvaltalainen tutkimus osoittaa, että opettajilla ei ole riittävästi tietoa testauksesta ja arvioinnista, eivätkä he ole valmiita rooliinsa arvioijina. Tutkimukseen osallistuneet opettajat

olivat toisen asteen opettajia (s. 87–89). Nurdiana (2020) tutki kirjallisuuskatsauksessaan englannin kieltenopettajien arviointiosaamista. Tutkimuksen tulokset tukivat tarvetta kouluttaa kieltenopettajia kielten arvioinnista, kuten testien suunnittelusta ja vaihtoehtoisista arvioinneista, koska heillä ei ollut riittävästi tietoa siitä (s. 72).

Ölmezer-Öztürkin ja Aydinin (2018) mukaan aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, opettajia olisi tuettava ja rohkaistava kehittämään arviointiosaamistaan. Ensimmäinen askel kohti kieltenopettajien kannustamista osaavampaan suuntaan on kuitenkin selvittää, mitä opettajat tietävät ja mitä he eivät tiedä kielten arvioinnista. Vaikka tutkimussuuntaus opettajien kielenarviointiosaamiseen on lisääntynyt, lähtökohdaksi tarvitaan ensisijaisesti kieltenopettajien kielenarviointitietämyksen tutkimista, sillä arviointitietämys on arviointilukutaidon ydin. Tämän lisäksi kirjallisuudessa esitettyjä tutkimusvälineitä ei ole erityisesti suunniteltu mittaamaan kieltenopettajien kielitaidon arviointitietämystä, minkä takia aihetta on tärkeää tutkia (s. 3–4).

4.2 Kielitaidon arvioinnin käytänteet

Huhdan ja Takalan (1999) mukaan kielitaidon arvioija joutuu pohtimaan sitä, millaisia valintoja hän tekee arviointimenetelmistä. Näitä päätöksiä ohjaa arvioinnin kohde sekä arvioinnin tarkoitus. Näitä taas ohjaa oppimisen tavoitteet (s. 189–190). Kielitestausta voi olla kirjallista ja suullista, ja sitä suoritetaan esimerkiksi kielitaidon ja saavutusten mittaamiseksi, sekä kielellisten vahvuuksien ja heikkouksien diagnosoimiseksi (Hughes & Hughes, 2020, s. 11). Seuraavaksi käsitellään näitä kahta arvioinnin muotoa.

4.2.1 Kirjallinen kielitaidon arviointi

Hughesin ja Hughesin (2020) mukaan perinteisin tapa arvioida oppilaan kielitaitoa ovat kirjalliset kokeet. Perinteinen kielikoe tulostetaan paperille, ja kokelas vastaa siihen kynällä tai lyijykynällä. Tehtävien järjestys on määrätty, yleensä vaikeusasteeltaan nousevassa järjestyksessä, ja oppilaiden on vastattava kaikkiin tehtäviin (s. 25). Lintusen ja Veivon (2014) mukaan kielitaitotestit- tai kokeet ovat tapa saada tietoa oppilaiden osaamisesta. Koe voi koostua esimerkiksi monivalintatehtävistä, aukkotäydennystehtävistä ja oikein-väärin-väittämistä. Haasteena nousee esiin se, miten voidaan varmistaa se, että kokeella mitattu kielitaito vastaa oppilaan omaa kielitaitoa kokeen ulkopuolisessa kontekstissa (s. 162).

Huhdan ja Hildenin (2013) mukaan tyypillisiä kirjallisen tuottamisen tehtäviä kokeissa ovat esimerkiksi käännöstehtävät, kirjoitelmat ja täydennystehtävät. Perinteisillä käännöstehtävillä pyritään testaamaan kielimuodon hallintaa. Ne voivat antaa arvioijalle luotettavaa tietoa, mutta taustalla oleva kielitaitokäsitys rajautuu lähes pelkästään kieliopilliseen kompetenssiin. Myös aukkotehtävien pohjalta tehtävä arviointi nostaa haasteita ja monivalintavaihtoehdot voivat johtaa arvailuun. Ohjattujen kirjallisen tuottamisen tehtävien, kuten valmiiksi otsikoitujen kirjoitelmien kautta voidaan saada tarkempaa tietoa myös kielitaidon pragmaattisista ja sosiolingvivistisistä puolista. Vapaamuotoiset kirjoitukset ovat tiukasti ohjattuja autenttisempia, mutta ne tuovat omia haasteita arviointiin, kuten arvioijavaikutuksen ja reliaabeliusongelmat (s. 166–169). Kirjallisten arviointitapojen vahvuus on niiden käytännöllisyys, kun taas haasteina nousee esiin niiden autenttisuus ja muotoon rajoittunut kielitaitokäsitys (Huhta & Hilden, 2013, s. 170).

4.2.2 Suullinen kielitaidon arviointi

Dimovan (2022) mukaan suulliset taidot ovat tärkeä osa kielen oppimista. Koska ne sisältyvät oppimistavoitteisiin, niitä on myös arvioitava. Sujuvan puheen tuottamisen ja kommunikatiivisiin toimintoihin osallistumisen kehittämistä on tullut keskeisiä opetus- ja oppimistavoitteita, joten aidosti todellisia viestintätilanteita edustavien tehtävien sisällyttäminen osaksi kielenopetusta ja -arviointia on olennaista. Näillä tehtävillä on taipumusta saada aikaan avoimia puhesuurituksia, joilla on erilaisia rakenteellisia, toiminnallisia, diskursiivisia ja sisällöllisiä piirteitä. Näiden piirteiden kuvaaminen on herättänyt kasvavaa kiinnostusta, jotta voitaisiin ymmärtää puhumisen kyvykkyyden luonnetta ja kehittää ja käyttää tehtäviin perustuvaa opetusta ja suoritukseen perustuvaa puhumisen arviointia (s. 120).

Litman ym. (2018) kertovat, että suullisen kielitaidon suora arviointi edellyttää pohjimmiltaan kielinäytteen hankkimista ja sen arviointia. Arvioinnin tulokset voidaan antaa palautteen muodossa tai arvosanoina. Arvioinnin, erityisesti testitehtävien, suunnittelussa on aina otettava huomioon mitattava kokonaisuus ja se, mitä teknologian ja käytännön rajoitukset sallivat (s. 296). Hughes ja Hughes (2020) toteavat, että aikaisemmassa tutkimuksessa on keskitytty mittaamaan yksilön viestintään osallistumista, mukaan lukien lukemista ja kuuntelemista, ja että pääasiassa halutaan testata oppilaan kommunikatiivista kykyä (s. 26).

Kielitaidon suullisia arviointitapoja ovat esimerkiksi yksilöhaastattelut ja parikeskustelut, haastattelut, studiokoe sekä kielisalkku- eli portfolioarviointi. Viestintään perustuvissa suullisissa kokeissa oppilas esimerkiksi vastaa kysymyksiin ja keskustelee opettajan kanssa (Litman ym., 2018, s. 299). Dimovan (2022) mukaan suullisen kielitaidon testaustilanteet voivat olla kasvokkain tapahtuvia koetilanteita. Tällaiset tilanteet ovat joustavampia siinä, että testaajat voivat mukautua ehdokkaiden vastauksiin, ja kasvokkain tapahtuva suullinen koe mahdollistaa myös puhetaidon mittaamisen. Vuorovaikutustehtävät voivat sisältää keskustelun toisen tai useamman henkilön kanssa, jossa opettaja voi myös olla mukana. Suullinen haastattelu on tyypillinen vuorovaikutustehtävän tyyppi, jossa keskustelukumppani noudattaa käsikirjoitettuja kysymyksiä testattavan puhe-suorituksen selvittämiseksi. Pari- ja ryhmätehtäviä on perinteisesti pidetty haastavina, koska keskustelukumppanit voivat vaihdella (ikä, sukupuoli, taitotaso) ja yksi keskustelun osapuoli voi hallita keskustelua (s. 123–124).

Hughesin ja Hughesin (2020) mukaan suurin haittapuoli suullisessa testauksessa on sen vaatimat resurssit, jotka liittyvät aikaan ja vaivannäköön. Opettajan on punnittava näitä suhteessa suullisessa testauksessa saadun datan arvoon, ja testauksen jälkivaikutuksiin (s. 25). Dimova (2022) kertoo, että simulaatioilla ja roolileikeillä taas voidaan laajentaa vuorovaikutustaitojen kartoittamista ottamalla käyttöön useita kontekstuaalisia muuttujia, kuten esimerkiksi keskustelukumppaneiden väliset suhteet, pragmaattiset toimet ja viestintäympäristöt. Vaikka nämä tehtävätyypit eivät ole täysin autenttisia, ne antavat testattaville mahdollisuuden osoittaa, pystyvätkö he täyttämään sosiaalisia toimintoja merkityksellisen vuorovaikutuksen kautta (s. 123–124). Suullisten arviointimenetelmien hyötyjä ovat esimerkiksi niiden autenttisuus, reliabelius ja käytännöllisyys, vaikka käytännöllisyys nousee esiin myös haasteena suullisen kielitaidon arvioinnille (Huhta & Hildén, 2013, s. 168).

4.2.3 Portfoliotyöskentely

Huhdan ja Hildenin (2013) mukaan myös formatiivisella arvioinnilla, kuten jatkuvalla havainnoinnilla oppitunneilla, formatiivisilla kokeilla sekä palautteen annolla kerätään tietoa oppilaan kielitaidosta. Kieltenopetuksessa formatiivista arviointia tukevat muun muassa tuntikysymykset, työskentelyn seuranta ja lyhyet testit sekä erilaiset oppimispäiväkirjat ja portfolioit (s. 166). Lintusen ja Veivon (2014) mukaan portfolio eli kielisalkku muodostuu oppilaan itse keräämästä ja arvioimasta kieliaineistosta, joka kuvaa hänen kehitystään

kielenopiskelussa. Portfoliossa korostuu tiedon rakentuminen aiemmin opitun päälle ja oppilaan oma rooli oppimisensa arvioijana ja aktiivisena tiedon rakentajana. Lisäksi portfolio korostaa oppimisprosessin kokonaisvaltaisuutta sekä oppimiskokemuksen henkilökohtaisuutta (s. 169).

Kantelisen (2015) mukaan European Language Portfolio (ELP) on Eurooppalaiseen Viitekehykseen perustuva kielisalkku, jonka suomenkielinen nimitys on Eurooppalainen kielisalkku (EKS). Se on Euroopan neuvoston alulle panema ja eurooppalaisena yhteistyönä kehitetty työväline. Eurooppalaisen kielisalkun tarkoituksena on, että oppilas voi sitä hyödyntämällä ymmärtää ja ohjata elinikäistä kielenoppimistaan. Kielisalkun kautta oppilas voi dokumentoida omaa monikielistä ja -kulttuurista osaamistaan kansainvälisesti ymmärrettävällä tavalla. Eurooppalaisella kielisalkulla pyritään kehittämään sekä edistämään kielenkäyttäjän itseohjautuvuutta, monikielisyyttä ja monikulttuurisuutta. Jotta kielisalkku toimisi vertaiskelpoisena työvälineenä eurooppalaisessa kontekstissa, kielisalkun käyttämiseen on kehitetty ohjeet ja periaatteet. Lisäksi sille on sovittu kolmiosainen rakenne (kielipassi, kielenoppimiskertomus ja työkansio). Näin kukin eurooppalainen kielisalkkua käyttävä maa voi näiden ohjeiden ja rakenteiden perusteella kehittää oman kielisalkkuversionsa, esimerkiksi suomalainen kielisalkkuversio on räätälöity sopimaan perusopetuskäyttöön (s. 8–10). Kielisalkku mainitaan yhtenä vieraiden kielten arviointivälineenä myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014).

4.2.4 Aikaisempia tutkimuksia kielitaidon arvioinnin käytänteistä

Opettajien arviointikäytänteitä on tutkittu aikaisemmin. Guzmán-Simón ym. (2020) toteavat tutkimuksessaan, että espanjalaisissa alakoululuokissa yleisesti käytettyjä arviointivälineitä ovat kokeet, oppilaiden vihot, sanelut, työmonisteet ja luokassa tapahtuva havainnointi. Kokeet olivat yleisesti hallitseva arviointiväline (s. 11). Tsagari ja Vogt (2017) kysyivät kieltenopettajilta heidän englannin kielen arviointikäytänteistään. Kieltenopettajat kertoivat käyttävänsä eniten kirjallista kynä-paperikoetta sekä pieniä sanakokeita arvioidakseen oppilaiden suoriutumista ja saadakseen tietoa oppilaiden kehityksestä englannin kielessä. Vaikka useimmat kieltenopettajat arvioivat myös oppilaiden suullista kielitaitoa jollain tavalla, arvioinnin pääpaino oli silti kirjallisissa kokeissa ja testeissä, kirjallisessa tuottamisessa, lukemisessa ja kuuntelemisessa. Kieltenopettajat antoivat yksilöllistä palautetta oppilaille esimerkiksi kokeiden jälkeen. Kun opettajilta kysyttiin, missä määrin he käyttivät vaihtoehtoisia arviointimuotoja, kuten portfolioarviointia tai itse- ja vertaisarviointia, he

kertoivat olevansa tietoisia niistä, mutta että ne eivät olleet osa heidän arviointirutiinejaan (s. 48–50).

Jannatin (2015) tutkimuksessa selvitettiin myös englannin opettajien käytäntöjä arvioinnissa. Opettajat käyttivät erilaisia arviointimenetelmiä oppilaiden iästä ja tasosta riippumatta. He käyttivät muun muassa kysymysten kysymistä, pari- ja ryhmätyöskentelyä, tarinankerrontaa sekä kirjoitustehtäviä. Opettajat kertoivat keskittyvänsä arvioinnissa neljään kielenoppimisen perustaitoihin, eli lukemiseen, puhumiseen, kirjoittamiseen ja kuuntelemiseen. Opettajat kertoivat myös käsittelevänsä kielioppia, sanastoa ja ääntämistä arvioinneissaan. Itse- ja vertaisarviointia toteutettiin jonkin verran, mutta se jakoi mielipiteitä. Ne, jotka eivät käyttäneet itse- tai vertaisarviointia, perustelivat näkemyksensä nostamalla esiin niiden toteutukseen liittyvät rajoitukset, kuten ajankäytön, luokkakoon ja sen, että jotkut oppilaat ovat haluttomia arvioida ja tulla arvioiduksi vertaisiltaan. Toiset opettajat kokivat itse- ja vertaisarvioinnin käyttämisen taas positiivisena, koska se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden oppia arvioinnista ja sen käsitteistä (s. 33–34).

Kotimaisessa tutkimuksessa Roiha ym. (2023) tutkivat kielitaidon arviointia, opettajien arviointikäytänteitä ja niiden eriyttämistä lukion kontekstissa. Heidän mukaansa opettajat nostivat esiin monia erilaisia arviointimenetelmiä, mutta eniten käytettyjä arviointikäytänteitä olivat jakson päättävä kirjallinen koe, kuuntelukoe, kirjoitelman arviointi sekä tuntityöskentelyn seuraaminen. Vähiten käytettyjä arviointikeinoja taas olivat portfolio, oppimiskeskustelu ja projekti. Opettajat kertoivat käyttävänsä paljon formatiivista arviointia ja kokivat sen osittain tärkeämmäksi kuin summatiivisen arviointi, mikä myös näkyi heidän arviointikäytänteissään. Kuitenkin opettajat kertoivat käyttävänsä kirjallista koetta summatiivisesti jaksokokeena (s. 157–158).

Atjosen ym. (2019) mukaan Karvin keväällä 2018 toteuttamaan oppimisen arviointiin liittyvään kyselyyn vastasivat niin vieraiden kielten opettajat kuin muut aineenopettajat sekä luokanopettajat. Vieraiden kielten opetuksessa yksin tehtävien kokeiden käyttö arvioinnissa oli tyypillistä, ja suullisia kokeita, esseitä, kirjoitelmia, videoita sekä ääniaineistoja hyödynnettiin arvioinnin tukena enemmän kuin muissa oppiaineissa tai luokanopettajien toimesta. Vieraiden kielten opettajat reaaliaineiden opettajien ohella hyödynsivät eniten digitaalisista oppimisympäristöistä saatavaa seurantatietoa. Arviointikeskustelut oppilaan ja huoltajan kanssa olivat harvimminkin käytössä vieraiden kielten opetuksessa (s. 109–115).

5 A1-englannin tavoitteet ja arviointi opetussuunnitelmassa

POPSin (2014) mukaan koulun kieltenopetus valmistaa oppilasta kielenkäyttäjäksi eri tilanteissa. Kieltenopetus pyrkii lisäämään oppilaiden kielitietoisuutta sekä vahvistamaan monilukutaidon kehittymistä ja eri kielten rinnakkaista käyttöä. Opetuksella halutaan rohkaista oppilaita käyttämään vähäisiäkin kielitaitojaan ja vahvistaa heidän luottamustaan omiin kykyihinsä kielenoppijoina. Oppilaan opinto-ohjelmaan sisältyy ainakin yksi pitkä (A-oppimäärä) ja yksi keskipitkä (B1-oppimäärä) kielen oppimäärä. Nämä kielen oppimäärät ovat toinen kotimainen kieli, eli ruotsi tai suomi, sekä jokin vieras kieli tai mahdollisesti saamen kieli (s. 196–197). Alakoulun kielen opetus on kokenut viime vuosina muutoksia, sillä valtioneuvosto teki 20.9.2018 päätöksen muuttaa perusopetuksen tuntijakoasetuksia ja lisäsi vuosiluokille 1 ja 2 kaksi vuosiviikkotuntia lisää. Lisätyt tunnit tarkoitettiin A1-kielen opetukseen ja viimeistään keväällä 2020 kaikissa peruskouluissa alkoi 1. luokalla A1-kielen opetus. Opetushallitus päivitti perusteita lisäosalla: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 (VOPS 2019), joka määrittää 1–2 vuosiluokilla A1-kielen opetuksen tehtävän, sisällöt, tavoitteet, eriyttämisen ja arvioinnin.

POPS (2014) määrittelee englannin A-oppimäärälle useita eri tavoitteita vuosiluokille 3–6, jotka jakautuvat kolmeen keskeiseen sisältöalueeseen: 1) Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen; 2) Kielenopiskelutaidot ja 3) Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä. Ensimmäiseen sisältöalueeseen liittyvät tavoitteet esimerkiksi oman kieli- ja kulttuuritaustan arvostamisesta, sekä maailman kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden havaitsemisesta ja arvostamisesta. Toisen sisältöalueen tavoitteissa mainitaan muun muassa sallivan ja kokeilevan opiskeluilmapiirin luominen sekä vastuunottaminen omasta kielenharjoittelusta. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin sisältöalueeseen 3 liittyvien tavoitteiden arviointiin, jotka esitellään taulukossa 1. Tavoitteet jakaantuvat vuorovaikutustaitojen, tekstin tulkitsemisen sekä tuottamisen harjoitteluun. Vuorovaikutustaitoja harjoitellaan erilaisilla sosiaalisilla tilanteilla, joissa käsitellään eri aihepiirejä ja käytetään useita eri viestinnän jatkamisen keinoja (T7–T9). Tekstin tulkintaa harjoitellaan monenlaisilla ymmärtämisenstrategioilla ja usean eri vaatimustason puhutuilla ja kirjoitetuilla teksteillä (T10). Tekstin tuottamista harjoitellaan tuottamalla puhetta ja kirjoitusta eri aihepiireistä sekä harjoittelemalla tärkeitä kielen rakenteita ja ääntämisen perussääntöjä (T11) (s. 219–220).

Taulukko 1. Englannin A-oppimäärän Kehittyvän kielitaidon tavoitteet vuosiluokilla 3–6 (POPS 2014)

taito toimia vuorovaikutuksessa
T7 ohjata oppilasta harjoittelemaan vuorovaikutusta aihepiiriltään monenlaisissa tilanteissa rohkaisten viestinnän jatkumiseen mahdollisista katkoksista huolimatta
T8 rohkaista oppilasta pitämään yllä viestintätilannetta käyttäen monenlaisia viestinnän jatkamisen keinoja
T9 tukea oppilaan viestinnän kulttuurista sopivuutta tarjoamalla mahdollisuuksia harjoitella monipuolisia sosiaalisia tilanteita
taito tulkita tekstiä
T10 ohjata oppilasta työskentelemään vaativuudeltaan monentasoisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien parissa käyttäen erilaisia ymmärtämisstrategioita
taito tuottaa tekstejä
T11 tarjota oppilaille mahdollisuuksia tuottaa puhetta ja kirjoitusta aihepiirejä laajentaen sekä kiinnittäen huomiota myös keskeisiin rakenteisiin ja ääntämisen perussääntöihin

POPSin (2014) mukaan jokainen kielitaidon osa-alue huomioidaan arvioinnissa, ja osa-alueiden arviointi pohjautuu Eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK, 2001) ja siitä tehtyyn suomalaiseen versioon (s. 221). Ahlholmin (2020) mukaan EVK suunniteltiin aluksi eurooppalaisten työelämässä tapahtuvan yhteistyön helpottamiseksi, joten se on alun perin suunnattu aikuisille. Suomessa on kuitenkin kehitetty EVK:n linjaa noudattava taitotasoasteikko: Kehittyvän kielitaidon asteikko, joka tukee lasten ja nuorten kielitaidon arviointia (s. 297). Veivon (2014) mukaan EVK antaa eurooppalaisille maille yhtenäisen pohjan opetuksen ja arvioinnin toteutuksen määrittelylle, ja se sisältää taitotasoasteikon kielitaidon eri osa-alueille (s. 26–27). EVK pohjautuu kommunikatiiviseen kompetenssiin perustuvaan kielitaitokäsitykseen (Veivo, 2014, s. 27), jota käsiteltiin luvussa 2 Kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi.

POPSin (2014) mukaan englannin A-oppimäärän arviointi on rohkaisevaa ja kannustavaa. Arvioinnilla lisätään oppilaiden tietoisuutta omista taidoistaan, kehitetään niitä ja etsitään jokaiselle sopivia ilmaisumuotoja. Arviointi kohdistuu jokaiseen POPSin määrittämään tavoitteeseen, ja sitä tulee toteuttaa monin eri tavoin, kuten itsearvioinneilla ja vertaisarvioinneilla. Monipuoliset arviointitavat antavat myös oppilaille, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia tai erilaiset lähtökohdat kielen oppimiseen, enemmän mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan englannin kielessä. Kun opettaja antaa sanallisen arvion tai arvosanan englannin oppimisesta, opettaja pyrkii suhteuttamaan oppilaiden oppimista ja osaamista paikallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. 6. luokan lukuvuositodistukseen opettaja määrittelee oppilaan englannin kielen osaamisen tason hyödyntämällä englannin A-oppimäärän valtakunnallisia arviointikriteerejä (s. 221).

6 Tutkimuskysymykset

Kielen arvioimisen kehittämässä on keskeistä saada tietoa siitä, mitä kieltenopettajat tietävät kielen arvioimisesta (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2018, s. 3–4). Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena olikin selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on kielitaidon arvioimisesta. Huhdan ja Hildénin (2013) mukaan kielitaidon arviointi on myös muuttunut paljon viime vuosikymmenten aikana, ja muutoksen taustalla ovat esimerkiksi muuttuneet käsitykset kielitaidosta sekä lisääntynyt ymmärrys kielen arviointiin liittyvistä haasteista (s. 159–162). Tämän takia tässä tutkimuksessa haluttiin myös tarkemmin selvittää, miten opettajat määrittelevät kielitaitoa ja millaisiin haasteisiin opettajat ovat törmänneet kielitaidon arvioinnissa. Käsitykset näkyvät usein opettajan toiminnassa, mutta opettajan muuttuneet käsitykset eivät välttämättä tarkoita, että hän olisi muuttanut käytänteitään (Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 15). Kouluarjen kiireen alla opettajat saattavatkin turvautua vanhoihin ja tuttuihin menetelmiin, vaikka opettajilla olisi tietoa sekä halua käyttää uusia arviointimenetelmiä (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009, s. 305; Vesalainen & Huhtala, 2018, s. 15). Tämän takia yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena olikin opettajien käsitysten lisäksi selvittää, miten opettajat toteuttavat kielitaidon arviointia alakoulussa. Tutkimuksen tarkat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on kielitaidon arvioinnista?

1.1. Miten opettajat määrittelevät kielitaidon?

1.2. Millaisia haasteita opettajat kokevat kielitaidon arvioinnin sisältävän?

2. Millä tavoin opettajat kertovat toteuttavansa kielitaidon arviointia alakoulun englannin kielen opetuksessa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin löytämään vastauksia siihen, miten opettajat käsittävät kielitaidon arvioinnin, esimerkiksi mikä kielitaidon arvioinnissa on tärkeää. Ensimmäisellä alakysymyksellä pyrittiin selvittämään opettajien määritelmiä kielitaidolle, koska ymmärrys kielitaidosta heijastuu siihen, mitä opettaja huomioi arvioinnissaan (Lintunen & Veivo, 2014, s. 162). Toisena alakysymyksenä haluttiin selvittää, mitä opettajat kokevat kielitaidon arvioinnissa haastavana. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin opettajien kertomia kielitaidon arviointikäytänteitä.

7 Menetelmä

7.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 10 opettajaa, jotka opettavat englantia suomalaisissa alakouluissa (taulukko 2). Opettajista yhdeksän oli aineenopettajia, joista kaksi toimi myös luokanopettajana. Yksi opettajista oli luokanopettaja (Opettaja 8), joka opetti vain omalle luokalleen englantia. Opettajien opetuskokemus kielenopettajana vaihteli neljästä vuodesta (Opettaja 9) 31:n vuoteen (Opettaja 10). Suurin osa opettajista opetti englantia vuosiluokille 3–6, mutta osalla opettajista oli kokemusta myös opettamisesta yläkoulussa (Opettajat 1,7 ja 9). Opettajia kuitenkin tässä tutkimuksessa pyydettiin kertomaan käsityksistään ja kokemuksistaan kielenopetuksessa alakoulun kontekstissa. Tutkimuksen osallistujat vastasivat haastattelukutsuun kieltenopettajien Facebook-ryhmässä ja tätä kautta valikoituivat mukaan tutkimukseen. Taulukossa 2 esitellään osallistujien työnkuva, opetusvuosien määrä kielenopettajana sekä luokka-asteet, joita he ovat opettaneet uransa aikana.

Taulukko 2. Osallistujien tiedot

	aineenopettaja	luokanopettaja	opetuskokemus	opetetut luokat
Opettaja 1	x		10 vuotta	1–9, suurin osa 3–6
Opettaja 2	x	x	n. 6,5 vuotta	3–6
Opettaja 3	x		25 vuotta	3–6
Opettaja 4	x	x	n. 6,5 vuotta	4–6
Opettaja 5	x		n. 26 vuotta	2–6
Opettaja 6	x		n. 20 vuotta	4–6
Opettaja 7	x		n. 8 vuotta	3–9
Opettaja 8		x	n. 23 vuotta	3–6
Opettaja 9	x		n. 4 vuotta	1–9
Opettaja 10	x		n. 31 vuotta	3–6

7.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen, jolloin siinä pyrittiin ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta. Laadullinen tutkimus perustuu ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Juuti & Puusa 2020, s. 9). Tutkimusaineisto kerättiin tutkimushaastatteluiden avulla. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Tälle haastattelutyypille on ominaista, että aihepiirit ovat jo valmiiksi tiedossa, mutta haastattelukysymysten tarkempaa muotoa ja järjestystä ei olla määritelty

tarkasti (Hirsjärvi ym., 2018, s. 208). Hirsjärven ja Hurmeen (2010) mukaan teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan, ja teemahaastattelu on haastattelutyyppejä, joka tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä teemahaastattelussa. (s. 47–48.) Tutkimuksessa päädyttiin tähän haastattelutyyppeihin, jotta kysymyksiä voitaisiin syventää ja tarkentaa vastauksien perusteella sekä mahdollistaa opettajien yksilöllisemmät tulkinnat. Teemahaastattelu kuitenkin tarjoaa haastatteluille tietyt raamit, jolloin koko haastatteluaineistoa on helpompi tarkastella jäsentyneesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 65).

Ennen varsinaisten tutkimushaastatteluiden pitämistä tehtiin koehaastattelu, jotta voitiin varmistaa haastattelurungon toimivuus. Koehaastateltava oli luokanopettajaopiskelija, joka opiskeli myös englannin aineenopettajaksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2010) mukaan koehaastattelut ovat välttämätön osa teemahaastattelujen toteutusta. Koehaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten rakennetta, jotta sitä voidaan muokata vielä ennen virallisia haastatteluja (s. 72–73). Koehaastattelun perusteella haastattelurunkoon lisättiin muutama tarkentava kysymys ja joidenkin kysymysten muotoilua muutettiin selkeämmiksi, esimerkiksi diagnostisen arvioinnin sijaan opettajilta päätettiin kysyä oppilaiden lähtötason kartoittamisesta (ks. liite 1). Kysymystä muutettiin siis hieman helpommin ymmärrettäväksi. Koehaastattelu toteutettiin Zoomissa, koska suurin osa haastatteluista aiottiin pitää Zoomissa, jolloin koehaastattelun kautta harjoiteltiin myös haastatteluiden nauhoitusta.

Haastateltaville lähetettiin etukäteen sähköpostitse infokirje (ks. liite 3) sekä tietosuojaseloste (ks. liite 2). Infokirjeessä tuotiin esiin, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja mikä sen tarkoitus on sekä mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa haastateltaville käytännössä. Tämän jälkeen haastateltavan kanssa sovittiin haastattelun ajankohta. Lisäksi haastattelukysymykset toimitettiin haastateltaville etukäteen, jotta he saivat halutessaan rauhassa tutustua kysymyksiin ja haastattelusta saataisiin kerättyä mahdollisimman paljon tietoa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelukysymysten antaminen etukäteen on suositeltua, jotta haastateltava voi tutustua kysymyksiin ja aiheeseen jo ennen haastattelua. Lisäksi haastattelun aiheen kertominen haastateltavalle etukäteen on eettisesti perusteltua (s. 63–64). Osa osallistujista kertoi valmistuneensa haastatteluun katsomalla haastattelukysymykset läpi, kun taas osa kertoi, ettei ollut ehtinyt tutustumaan haastattelukysymyksiin etukäteen.

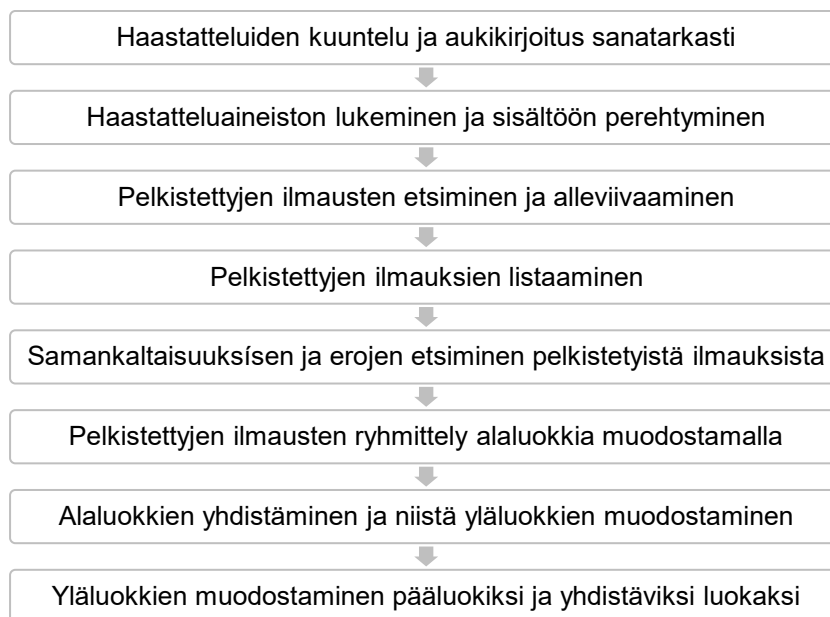
Haastattelut toteutettiin syystalven 2022–2023 aikana. Kahdeksan haastattelua toteutettiin Zoom-etäyhteydellä, yksi Teams-etäyhteydellä sekä yksi osallistujista (Opettaja 6) vastasi kysymyksiin kirjallisesti. Tutkimuksen tekijät toteuttivat 7 haastattelua yhdessä. Lisäksi aikataulusyistä kumpikin tutkija toteutti yhden haastattelun yksin. Taulukossa 3 on esitelty jokaisen haastateltavan osalta se, millä alustalla haastattelu toteutettiin, kuka/ketkä toimivat haastattelijoina sekä haastattelun kesto. Haastattelun alussa opettajilta kysyttiin perustietoja, jotka esiteltiin taulukossa 2. Tämän jälkeen opettajia pyydettiin määrittelemään kielitaitoa vastaamalla pariin kysymykseen (kysymykset 1–2), minkä jälkeen haastattelun kysymykset (liite 1) jakaantuivat kahteen aihealueeseen: opettajien käsityksiin kielitaidon arvioinnista (kysymykset 3–10) sekä sen kertomiseen, mitä välineitä ja käytänteitä he itse käyttävät kielitaidon arvioinnissa (kysymykset 11–21). Haastattelukysymyksiä oli yhteensä 21, joiden lisäksi opettajilta kysyttiin tarkentavia alakysymyksiä. Haastatteluiden kesto vaihteli 27 minuutista 52 minuuttiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2010) mukaan teemahaastattelujen luonteeseen kuuluu niiden nauhoittaminen, jotta haastattelu sujuisi mahdollisimman sujuvasti ja ilman pidempiä taukoja. Nauhoitus mahdollistaa myös sen, että kommunikaatiotilanteesta saadaan säilytettyä olennaisia seikkoja, kuten äänenkäyttö, tauot ja sanavalinnat (s. 92). Tämän takia haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin tutkimusperiaatteiden mukaisesti.

Taulukko 3. Haastatteluiden toteutustietoja

	alusta	haastatteliija(t)	haastatteluiden kesto (min)
Opettaja 1	Zoom	molemmat	33
Opettaja 2	Teams	molemmat	27
Opettaja 3	Zoom	molemmat	48
Opettaja 4	Zoom	molemmat	52
Opettaja 5	Zoom	molemmat	27
Opettaja 6	kirjallinen haastattelu	-	-
Opettaja 7	Zoom	molemmat	37
Opettaja 8	Zoom	Lotta	29
Opettaja 9	Zoom	Saaga	31
Opettaja 10	Zoom	molemmat	41

7.3 Aineiston analyysi

Puusan (2020) mukaan laadullisen aineiston analyysissä tutkijan täytyy niin eritellä kuin yhdistellä aineistoa. Ensin tutkija pilkkoo kerätyn aineiston valitsemallaan menetelmällä osiin ja sen jälkeen tutkija tekee aineiston pohjalta synteesejä ja kokoaa osat takaisin yhteen kokonaisuudeksi (s. 146). Aineiston analyysi toteutettiin tässä tutkimuksessa Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämän aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Sisällönanalyysin tarkoituksena on järjestää tutkimuksen aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Sisällönanalyysissä tutkija pyrkii muodostamaan hajanaisesta aineistosta mielekkään ja yhtenäisen kokonaisuuden, jonka kautta hän pystyy tekemään johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020, s. 149). Kuviossa 6 on esitelty kootusti aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen ja seuraavaksi käydään läpi vaihe vaiheelta, kuinka analyysin vaiheet toteutettiin tässä tutkimuksessa.



Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Ensimmäiseksi aineisto litteroitiin, eli haastattelut kuunneltiin ja kirjoitettiin auki sana sanalta. Sisällönanalyysille on tyypillistä, että aineisto litteroidaan sanatarkasti, jolloin kaikki puhuttu, kuten tilkesanat (esim. *niinku* tai *tuota*), kirjoitetaan auki (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 369). Tässä tutkimuksessa jokaiselle haastattelulle muodostettiin oma litteroitu tiedosto. Analyysin laatua määrittää suuresti se, kuinka hyvin tutkija on tutustunut aineistoon (Puusa, 2020, s. 151). Tässä tutkimuksessa tutkijat yrittivätkin tutustua aineistoon etukäteen

mahdollisimman hyvin lukemalla haastatteluaineistoa tarkasti läpi, perehtymällä niiden sisältöön ja tekemällä muistiinpanoja.

Seuraavaksi aloitettiin sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe eli tutkimusdatan *pelkistäminen*. Pelkistämisen tavoitteena on tuoda aineistolle lisää informaatioarvoa (Puusa, 2020, s. 149). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkistäminen tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistosta karsitaan epäolennaiset asiat pois, minkä voi toteuttaa etsimällä litteroidusta aineistosta tutkimustehtävää kuvailevia alkuperäisilmauksia, esimerkiksi alleviivaamalla samaa kuvaavat ilmaisut samalla värillä, ja muodostamalla niistä pelkistettyjä ilmauksia, jotka listataan allekkain (s. 91–92). Tässä tutkimuksessa aineistosta alleviivattiin eri väreillä opettajien käsitykset kielitaidosta ja kielitaidon arvioimisesta sekä kuvatut arviointikäytännöt. Lisäksi alleviivatut ilmaukset koodattiin niin, että ne olisi helppo löytää aineistosta. Koodaaminen on yksinkertainen tapa, joka voi auttaa tutkijaa hahmottamaan aineistoa paremmin (Puusa, 2020, s. 152). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa koodaus (O1/V3/A1) tarkoitti, että kyseinen ilmaus oli opettajan 1 vastaus kysymykseen kolme, joka kuului aihealueeseen 1: Opettajan käsitykset kielitaidon arvioinnista. Alkuperäisilmaukset ja niistä tehdyt pelkistetyt ilmaukset taulukoitiin Exceliin. Taulukossa 4 on esitelty esimerkki siitä, miten alkuperäisilmauksia pelkistettiin yksinkertaisempaan muotoon.

Taulukko 4. Esimerkki ilmauksen pelkistämisestä

alkuperäisilmaus	pelkistetyt ilmaukset
"...helposti introvertit saa sen pienen henkisen miinuksen sinne, vaikka sen ei edes kuuluisi mennä niin, mutta että mutta sitten on onneksi näitä tapoja, millä testataan, että saa myös ne introverttienkin tota sen suullisen taidon sieltä sitten mitattuun, mutta siinä on niin paljon sellaisia juttuja, että kun ihmisiä täs ollaan, eikä koneita, jotka niitä asioita arvioi. Eipä siitä varmaan ikinä täysin objektiivista arviointia kyllä pysty tekemään." (H4/V9/A1)	Haasteena introverttien suullisen kielitaidon arviointi Mahdotonta tehdä täysin objektiivista arviointia

Seuraava analyysin vaihe oli aineiston *klusterointi* eli *ryhmittely*. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tässä vaiheessa aineistosta lähdetään etsimään samankaltaisuuksia kuvaavia ilmauksia. Samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään alaluokiksi (s. 92). Tämän jälkeen alaluokat nimetään, esimerkiksi jonkin tutkittavan ilmiön ominaisuuden mukaan (Puusa, 2020, s. 153). Alaluokkien muodostaminen oli hidas ja haastava analyysin vaihe, koska tutkijoiden oli tarkkaan pohdittava, millä perusteilla he ryhmittelivät eri ilmauksia alaluokkiin. Taulukossa 5 on esitetty esimerkki siitä, miten pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin niitä yhdistäviä alaluokkia.

Taulukko 5. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta

pelkistetyt ilmaukset	alaluokat
Haasteena introverttien suullisen kielitaidon arviointi	Persoonan/luonteen vaikutus arviointiin
Haasteena tutustuminen ujojen ja hiljaisten oppilaiden kielitaitoon	
Mahdotonta tehdä täysin objektiivista arviointia	Arvioinnin riippuvuus opettajasta
Opettajat painottavat eri asioita ja oppilaita ei arvioida täysin samoilla kriteereillä	

Seuraavana vaiheena Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostivat esiin *abstrahoinnin* eli *käsitteellistämisen*. Klusteroinnin katsotaan myös olevan osa tätä vaihetta (s. 93). Analyysiprosessin monivaiheisuuden takia, joitakin vaiheita saatetaankin toteuttaa samanaikaisesti (Puusa, 2020, s. 149). Tässä vaiheessa kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin ilmauksiin ja johtopäätöksiin yhdistelemällä luokituksia toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). Tässä tutkimuksessa alaluokista alettiin yhdistelemään yläluokkia ja yläluokista pääluokkia. Taulukossa 6 on esitelty, kuinka yksi tutkimuksen pääluokista Arvioinnin haasteet muodostettiin muodostamalla ensin kolme yläluokkaa: *erilaisten oppijoiden huomioiminen, arvioinnin vertailukelpoisuus ja resurssien puute*.

Taulukko 6. Esimerkki pääluokan muodostamisesta

alaluokka	yläluokka	pääluokka
Persoonan/luonteen vaikutus arviointiin	Erilaisten oppijoiden huomioiminen	Arvioinnin haasteet
Tehostetun-/erityisen tuen oppilaiden arviointi		
Eri osa-alueiden osaamisen arvottaminen	Arvioinnin vertailukelpoisuus	
Arvioinnin riippuvuus opettajasta		
OPSin suurpiirteisyys		
Koulujen eri arviointikulttuurit	Resurssien puute	
Arviointi aikaa vievää		
Tilojen/toisen opettajan tarve		

Analyysin lopuksi pääluokista muodostettiin yhdistävät luokat, jotka tässä tutkimuksessa olivat *Opettajien käsitykset kielitaidon arvioinnista* sekä *Opettajien raportoidut tavat ja käytänteet kielitaidon arvioinnin toteuttamiseen*. Opettajien käsitykset kielitaidon arvioinnista -luokkaan sisältyi viisi pääluokkaa. Opettajien käytänteet kielitaidon arvioinnin

toteuttamiseen sisältyi kuusi pääluokkaa. Pääluokat on listattu taulukossa 7. Lisäksi tutkimuksen analysoinnissa hyödynnettiin hieman myös kvantifiointia, joka tarkoittaa sitä, että aineistosta lasketaan erilaisia asioita (Puusa, 2020, s. 152). Tässä tutkimuksessa aineistosta laskettiin, kuinka moni opettajista mainitsi käyttävänsä tiettyä arviointitapaa, kuten kirjallisia kokeita tai vertaisarviointia, jotta saataisiin parempi käsitys siitä, mitkä tavoista olivat suosittuja opettajien keskuudessa. Näitä määriä on esitetty tarkemmin tulososiossa taulukossa 8.

Taulukko 7. Tutkimuksen yhtenevät- ja pääluokat

yhtenevät luokat	Opettajien käsitykset kielitaidon arvioinnista	Opettajien raportoidut tavat ja käytänteet kielitaidon arvioinnin toteuttamiseen
pääluokat	Kielitaidon määrittely Arvioinnin monipuolisuus Arvioinnin merkitys Arviointi osana opettajan työtä Arvioinnin haasteet	Kirjallisen kielitaidon arviointi Suullisen kielitaidon arviointi Portfolio- ja projektityöskentely Tuntityöskentelyn seuraaminen ja palautteen anto Lähtötasotestaus Itse- ja vertaisarviointi

7.4 Tutkimusetiikka

Tutkimus toteutettiin noudattamalla tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimaa hyvää tieteellistä käytäntöä (HTK). Hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia ovat muun muassa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen, kuten rehellisyyden, tarkkuuden ja yleisen huolellisuuden noudattaminen tutkimusta tehdessä; eettisesti kestävien ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien käyttö, sekä tutkimusaineiston tallentaminen tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisesti. (TENK 2023, s. 11–12.) Tässä tutkimuksessa hyvää tieteellistä käytäntöä noudatettiin esimerkiksi säilyttämällä ja käsittelemällä tutkimusaineistoa tietoturvallisesti Turun yliopiston Seafire -pilvipalvelussa sekä keräämällä tutkimusaineisto eettisten periaatteiden mukaisesti. Haastatteluaineisto litteroitiin sanasta sanaan, eikä esimerkiksi kieltä tai sanavalintoja muokattu litterointiprosessissa.

Ennen aineistonkeruuta laadittiin EU:n yleisen tietosuojasetuksen (GDPR) mukainen tietosuojailmoitus, joka lähetettiin tutkimukseen osallistujille (liite 2). Lisäksi osallistujilta edellytettiin perehtyneesti annettu suostumus, jolla tarkoitetaan sitä, että osallistumista koskeva suostumus on vapaaehtoinen ja tutkimushenkilöille kerrotaan etukäteen tärkeimmät tiedot siitä, mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan tai saattaa tapahtua (Hirsjärvi ym., 2018, s.

25). Tutkittaville kerrottiin rehellisesti se, mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin kerättyjä tietoja tullaan käyttämään. Osallistujilta varmistettiin haastattelutilanteessa, että haastattelut saadaan nauhoittaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkittavien suojaan kuuluu osallistujien vapaaehtoisuus, anonymius, sekä se, että tutkimukseen osallistuminen ei saa aiheuttaa osallistujilleen vahinkoa (s. 116). Tutkimus olikin osallistujilleen vapaaehtoinen ja harmiton. Osallistujille taattiin nimettömyys ja heidän oli mahdollista keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Lisäksi tutkittaville taattiin, että annetut tiedot ovat luottamuksellisia, eikä niitä tulla käyttämään mihinkään muuhun kuin tutkimustarkoitukseen, mikä on osa tutkittavan suoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 116).

8 Tulokset

Opettajien käsityksiä kielitaidosta käsitellään alaluvussa *Kielitaito opettajien määrittelemänä*. Alaluvut *Arvioinnin monipuolisuus*, *Arvioinnin merkitys*, *Arvioinnin haasteet* ja *Arviointi osa opettajan työtä* esittelevät opettajien käsityksiä kielitaidon arvioinnista. Tämän jälkeen käsitellään arviointitapoja, joita opettajat nostivat esiin haastatteluissaan.

8.1 Kielitaito opettajien määrittelemänä

Opettajilla oli hyvin yhtenäinen käsitys siitä, mitä kielitaidolla tarkoitetaan ja he nostivat paljon samoja asioita esiin määritellessään kielitaitoa. Kielitaidon nähtiin ennen kaikkea olevan kyky kommunikoida. Lisäksi osa opettajista toi esiin, että hyvän kielitaidon omaava henkilö osaa myös mukauttaa omaa kielenkäyttöään tilanteeseen sopivaksi. Opettajien mukaan kielitaidossa keskeistä on selvittää tilanteesta omalla osaamisellaan. Opettajien mielestä tärkeintä on pystyä kommunikoimaan toisen kanssa niin, että oma viesti menee perille eli tulee ymmärretyksi sekä ymmärtää myös, mitä toinen henkilö pyrkii viestimään. Kielitaidon ei tarvitse siis olla virheetöntä ollakseen hyvää. Kommunikatiivisen kompetenssin mukainen kielikäsitelmä (Canale & Swain, 1980) näkyi opettajien kielitaidon määritelmien taustalla, vaikkei se ollut terminä kaikille opettajille tuttu. Seuraavassa sitaatissa opettaja 4 kertoo esimerkin oppilaan kommunikatiivisesta kompetenssista.

”Siinä oli niinku lentokenttäsanastoa ja hän ei millään muistanut mikä oli lähtöportti. Se olisi ollut ihan vaan siis gate tietysti, mutta sitten hän laittoi jonkun hienon. Oliko se joku leaving port tai joku tällainen? Mä aattelin, et no tää on just sitä niinku tavallaan mun mielestä kommunikatiivist kompetenssi, että vaikka ei täsmälleen muistaisi sitä sanaa niin sä jotenkin yrität sieltä kitkuttaa ja saada sen viestin perille...” (Opettaja 4)

Opettaja 4 tuo esimerkillään esiin, että oppilaan kielitaito voi olla hyvää vaikkei se olisi täysin oikeaoppista. Esimerkiksi ”leaving port” ei ollut oikea käänös lähtöportti-sanalle, mutta opettaja kuitenkin ymmärsi, mitä sillä tarkoitetaan. Vaikka ei aina muistaisi oikeita sanoja, opettajan 4 mukaan kommunikatiivista kompetenssia on, että pystyy löytämään kiertoteitä, joiden avulla saa omalla osaamisellaan kuitenkin viestin välitettyä. Osa opettajista nosti esiin, että jotta tietyssä tilanteessa pärjäisi, oppilaan tulee kuitenkin hallita aikaisemmin opittuja kielitiedon ja -taidon eri osa-alueita, kuten esimerkiksi suullista ja kieliopillista osaamista sekä sanaston hallintaa. Tämän opettaja 3 tuo esiin seuraavassa sitaatissa.

”Vähän sitä mitä mä tuossa sanoin, että siinä tietyssä tilanteessa osaat toimia ja sulla on siihen riittävä sanasto tai riittävä ääntämistaito...” (Opettaja 3)

Osa muistakin opettajista koki, että hyvässä kielitaidossa oppilas osaa kielen eri osa-alueita monipuolisesti, esimerkiksi kirjallisen ja suullisen kielen tuottamista sekä ymmärtämistä. Opettajien mukaan kielitaitoon kuuluu myös se, kuinka osaa mukauttaa omaa kielenkäyttöään tilanteen vaatimalla tavalla. Kielitaitoon kuuluu siis myös strateginen ajattelu ja ymmärrys. Lisäksi muutama opettajista toi esiin kulttuurisen kontekstin huomioimisen kielenkäytössä.

”...esimerkiksi jos englannissa ei sano please, niin kuulostaa tosi tylyltä, ja kaikkea tällaista myöskin tätä kulttuurisia taitoja.” (Opettaja 5)

Opettaja 5 kertoi, että oppilaille opetetaan myös kulttuurisia taitoja, koska kielitaitoinen henkilö osaa ottaa ne myös huomioon omassa kielenkäytössään. Kielitaitoon kuuluu sosio-kulttuuristen sääntöjen tietäminen. Opettaja 2 kertoi, että kulttuurisidonnaisista asioista on hyvä olla tietoinen, ettei loukkaisi muita. Oman kielenkäytön mukauttamiseen kuuluu myös toisen puhujan kielitaidon tason tunnistaminen. Opettaja 3 kertoi esimerkiksi vaihtavansa lauserakenteitaan ja sanastoaan, jos kouluun tulee englantia puhuvia vieraita. Opettaja 4 kertoi esimerkin tilanteesta, jossa ulkomailla banaaniostoksilla oli nimenomaan tarvittu keskustelun toisen osapuolen englannin kielitaidon tason tunnistamista, jotta banaani saatiin ostettua.

”...tämä minun enkun opiskelija ystäväni sitten siellä hienolla brittiaksentilla sitten pyysi, että "Can I have a banana, please?" ja siellä sitten tää basaarin työntekijä oli silleen, että mitä, hän ei ymmärrä ja sitten hänen tämä parempi puolisonsa, joka ei ole kauhean taidokas englannissa ja oli sitten mennyt siellä silleen "Banana" ja sieltä oli heti tavallaan sitten jo tiedetty että hei että OK että nyt niinku tää on se banaani mitä tuossa kaivataan, ...” (Opettaja 4)

Opettajan 4 esimerkistä voidaan huomata, että aina viestin perille saamiseksi ei riitä se, että itse osaa hyvin englantia, sillä keskustelun toisella osapuolella ei välttämättä ole yhtä hyvät taidot. Esimerkiksi tässä tilanteessa oli tärkeää tunnistaa myös banaaneja myyvän henkilön kielitaidon taso ja banaania kysyttiin mahdollisimman yksinkertaisesti, joka mahdollisti sen, että myös myyjä ymmärsi, mitä haluttiin ostaa. Jotta viesti menee perille, on tärkeää siis huomioida keskustelun toinen osapuoli. Pari opettajista koki, että suomalaiset ovat perinteisesti turhan vaativia itselleen ja kokevat, että heidän tuottamansa kielen tulisi olla virheetöntä ja hyvää. Opettajat pyrkivätkin kannustamaan oppilaita käyttämään rohkeasti kieltä niillä taidoilla, mitä heillä sillä hetkellä on.

8.2 Arvioinnin monipuolisuus

Opettajien käsitykset kielitaidon arvioinnista olivat yhteneväiset ja opettajien mielestä kielitaidon arvioinnissa erityisen tärkeää on ottaa huomioon arvioinnin monipuolisuus. Vastauksissa nousi esiin monipuolisten arviointimenetelmien käyttö sekä erilaisten oppijoiden huomioon ottaminen arvioinnissa ja arviointimenetelmissä.

8.2.1 Erilaiset oppijat

Opettajien nostivat esiin vastauksissaan, että oppilaat ovat erilaisia ja heillä on erilaisia tapoja oppia sekä vahvuuksia eri asioissa, ja tämä tulisi huomioida myös arvioinnissa. Toiset saattavat pärjätä paremmin esimerkiksi kirjallisissa tehtävissä, toiset taas paremmin suullisissa tehtävissä. Esimerkiksi se, että oppilaalla on hankaluuksia tuottaa tekstiä, ei tarkoita, ettei hän voisi osata kieltä ja hän saattaa olla esimerkiksi suullisesti lahjakas. Myös oman persoonan vaikutus esimerkiksi ryhmä- tai paritehtävissä voi vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen oppitunneilla ja kielen arviointiin liittyvissä tehtävissä. Arvioinnin tuleekin olla monipuolista ja reilua, jotta kaikki pystyisivät näyttämään omaa osaamistaan eri keinoin, omilla vahvuuksillaan ja omalla persoonallaan. Opettajat kertoivat, että oppilaat osoittavat osaamistaan hyvin eri tavoin ja pari heistä nosti esiin oppilaiden persoonan huomioimisen.

”No mä ainakin henk.koht. mä yritän aina ottaa huomioon myös sen oppilaan persoonan, että kun moni kollega ajattelee sitä, että no toi ei viittaa koskaan niin ei sille voi antaa kiitettävää tai näin. Mutta mä aina ajattelen, että jokainen, jokainen niin kun oppilas voi osoittaa sitä aktiivisuutta omalla tavallaan, että jos nyt et ole viittaaja niin se on ihan fine, että sitten voi sitä aktiivisuutta osoittaa monella eri tavalla. Eli niinku laajemmassa kuvassa mä yritän tietyllä tavalla... löytää ne positiiviset, jokasen oppilaan kohdalla, tiettyyn rajaan asti niin joo...” (Opettaja 10)

Opettajan 10 sitaatista välittyi, että hänen mielestään opettajan tulee olla joustava arvioinnissaan ja antaa oppilaille mahdollisuuksia osoittaa omaa osaamistaan eri tavoilla. Hän hieman kritisoi opettajia, jotka eivät jouta arvioinnissaan ja ota siinä yksilöä huomioon. Hänen mukaansa opettajan tulisi pyrkiä huomaamaan oppilaan onnistumiset. Opettaja 10 kertoo kuitenkin etsivänsä positiivisia onnistumisia oppilaiden kohdalla ”tiettyyn rajaan asti”. Tällä hän luultavimmin viittaa siihen, että jotain oppilaan tulee myös omalla toiminnallaan näyttää ja osoittaa. Opettaja 5 kertoikin, että esimerkiksi taitavat oppilaat eivät aina näytä tai ole halukkaita näyttämään osaamistaan, jolloin he eivät välttämättä saa tasonsa mukaista arvosanaa. Vaikka opettaja ikään kuin tietäisi, että oppilas osaa jonkun asian, mutta oppilas ei

ole kuitenkaan näyttänyt osaamistaan millään tavalla, opettajalla ei ole perustaa kiitettävän arvosanan antamiselle.

Opettajien mukaan oppilaita ei tule arvioida massana, vaan pitäisi pyrkiä yksilölliseen arviointiin. Opettajan tulisi löytää tapoja, joilla oppilaat pystyisivät osoittamaan oman parhaansa sekä osoittamaan osaamistaan eri keinoin. Eräs opettaja kertoikin, että kielessä on paljon mahdollisuuksia saada oppilaan osaamista esiin, koska siinä arvioidaan niin laajaa osaamisen aluetta. Kieltenopettajien tulisikin käyttää monipuolisesti eri arviointimenetelmiä saadakseen eri oppilaiden osaamisen arvioitua. Käsittelemme tätä asiaa tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

8.2.2 Monipuoliset arviointimenetelmät

Opettajat kokivat kielitaidon arvioinnin moniulotteisena käsitteenä. Kaikki opettajat kannattivat ajatusta, että kielitaidon arvioinnin ei tule perustua vain yhteen menetelmään. Mitä enemmän ja monipuolisemmin erilaisia menetelmiä käyttää arvioinnissa, sitä helpommaksi se muuttuu myös opettajalle. Monipuolinen arviointi mahdollistaa sen, että oppilaalla on monia eri tapoja osoittaa omaa kielitaitoa, eikä kielitaidon arvioinnin tule kohdistua vain yhteen kielitaidon osa-alueeseen. Opettajalla pitää olla erilaisia arviointitapoja ja tehtäviä, joilla testata tai seurata oppilaan kehitystä. Opettajat jakavat vastauksissaan kielitaidon arvioinnin eri osa-alueisiin, kuten esimerkiksi kirjalliseen ja suulliseen kielitaidon arviointiin. Näiden lisäksi opettajat luettelevat luetun ymmärtämisen sekä kuullun ymmärtämisen. Opettajat jakavat näitä vielä pienempiin osiin vastauksissaan, kuten esimerkiksi kieliopin ja sanaston hallintaan sekä ääntämiseen ja omaan kielen tuottamiseen. Opettajien mukaan nämä kaikki eri osa-alueet tulisi ottaa huomioon kielitaidon arvioinnissa ja niitä tulisi testata. Lisäksi opettajat nostavat esiin kielen oppimisen taidot ja niiden harjoittelun. Oppilaan ahkeruus ja aktiivisuus harjoitella kieltä palkitaan, kuin myös yrittäminen, vaikka joskus epäonnistuisi. Myös oppilaan toimiminen yksin ja ryhmässä erilaisten ihmisten kanssa on osa arviointia. Lisäksi tuntityöskentelyn arviointi nousi esiin osana kielitaidon arviointia.

Monet opettajista kokivat, että kielitaidon arviointi koostuu yleisimmin kirjallisesta kokeesta, joka muodostaa arvioinnin perusrungon. Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi oppilaan tasosta opettajat käyttävät pienempiä tehtäviä täydentämään lopullista arvosanaa. Osan opettajista (n=3) mielestä kirjallisista kokeista tulisi päästä enemmän eroon. Opettajien mielestä arviointi ei voi koostua vain paperisista loppukokeista, vaan myös muita menetelmiä tulee käyttää

monipuolisesti, koska kielitaito koostuu useammasta osasta kuin vain kirjallisesta osaamisesta ja siinä suoriutumisesta.

”No se ehkä perustuu vähän liiaksikin edelleen niinku kirjallisiin kokeisiin. Mistä pitäis hiukan pyrkiä, varsinkin siellä alakoulussa, eroon [...] että se alakoulussa varsinkin niin... niin tota sen pitäisi olla tosi monipuolista sen kielitaidon arvioinnin. Se ei voi perustua pelkästään niinku kirjallisiin kokeisiin. Pitäis olla oppilaalla niinku useita erilaisia mahdollisuuksia näyttää sitä osaamistaan”.
(Opettaja 1)

Opettaja 1 toteaa vastauksessaan, että kielitaidon arviointi perustuu edelleen turhan paljon kirjallisiin kokeisiin, ja niiden painoarvoa tulisi laskea. Opettajan 1 sanavalinnasta ”edelleen” voidaan päätellä, että opettajat tietävät, että arviointia tulee toteuttaa muillakin keinoin kuin kirjallisella kokeella, mutta silti opettajat päätyvät lähes aina käyttämään kirjallista koetta pääasiallisena arvioinnin keinona. Opettaja 1 painottaa, että arvioinnin tulisi olla monipuolista, jotta oppilaalla on useita eri mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan muilla kielitaidon eri osa-alueilla kuin pelkällä paperisella kokeella. Lisäksi erilaiset työskentelytavat täydentävät toisiaan, mikä tukee opettajaa arvosanojen määrittämisessä. Eri työskentelytavoilla opettaja mahdollistaa erilaisten oppijoiden näytön paikat ja että kielitaitoa arvioidaan eri näkökulmista ja monelta eri osa-alueelta.

Kokeen käyttäminen pääasiallisena arviointikeinona asettaa haasteita arvioinnille. Pari opettajaa kertoi, että usein oppilaat saattavat luulla, että vain koearvosanalla on merkitystä ja he panostavat vain siihen. Todellisuudessa myös tuntityöskentely ja muut tehtävät voivat vaikuttaa arviointiin. Tällainen luulo saattaa häiritä esimerkiksi oppilaan keskittymistä ja osallistumista oppitunneilla. Opettajien mukaan myös oppilaiden huoltajat saattavat ajatella samankaltaisesti ja ihmetellä, miksi lapsen todistusarvosana voi olla koearvosanaa matalampi. Tätä opettajat kertovat perustelevansa huoltajille sillä, että koearvosana ei aina vastaa oppilaan kielitaidon tasoa. Opettajan onkin tärkeää kertoa oppilailleen, että pelkkä koe ei määritä kielen arvosanaa, eikä koearvosana kokonaisvaltaisesti määritä oppilaan kielitaitoa. Opettaja 7 totesi myös, että jos arviointia toteutetaan vain kirjallisina kokeina, oppilaiden persoonat ja heidän vahvuutensa eivät välttämättä pääse loistamaan.

8.3 Arvioinnin merkitys

Haastatteluista välittyi opettajien ajatuksia arvioinnin merkityksestä. Opettajat pohtivat arvioinnin tarkoituksenmukaisuutta alakoulussa sekä nostivat arvioinnin esiin motivointikeinona.

8.3.1 Arvioinnin tarkoituksenmukaisuus

Opettajat pohtivat haastatteluissa, kuinka tarpeellista arviointi on peruskoulussa. Opettajat kokivat, että arvioinnilla on paikkansa peruskoulussa ja myös alakoulussa. Se antaa huoltajille ja oppilaille tietoa oppilaan osaamisesta ja varsinkin ylemmillä luokilla se valmistaa tulevaan. Kuitenkin opettajat olivat kriittisiä sen suhteen, mitä arvioinnin muotoa etenkin alakoulussa, tulisi toteuttaa. Opettajat pohtivat, onko arviointi turhan tarkkaa alakoulussa ja kritisoivat varsinkin numeroarvioinnin tarkoituksenmukaisuutta.

”Mutta niin välillä mietti, että riittäisikö sille oppilaalle vaan että: hei, sulla menee niinku tosi hyvin, että jatka samaa mallia vaan, vai että sulla menee hyvin, että joo kaikki hyvin, vai onko semmoinen, että hei, että tässä tarvitsee vähän apua tai tsemppiä, että sitä mä oon kyllä välillä miettinyt että, että etenkin nyt, kun kolmosilla jo alkaa tulemaan ne numerot vaikka englannissakin...” (Opettaja 4)

Opettaja 4 pohti numeroiden antamisen tarpeellisuutta, sillä oppilaat saavat käsityksen oppimisestaan jo siitä, että opettaja sanoittaa heidän osaamistansa heille. Hän koki, että numeroarvosanojen antaminen asettaa oppilaat tietynlaiseen järjestykseen ja kertoo yhteiskunnan kilpailullisesta hengestä. Hän nosti myös esiin sen, että koska arviointia toteutetaan nykyään niin paljon, oppilaalle voi olla rankkaa olla jatkuvasti arvioinnin kohteena. Hänen kokemansa mukaan monilla kouluilla on linja, että lähes joka ikinen asia tulee arvioida ja itsearvioida, jolloin oppilas joutuu jatkuvasti miettimään, miten hänen oppimisensa sujuu. Opettaja 4 toivoi, että joskus voitaisiin vaan nauttia kielen oppimisesta, eikä jatkuvasti miettiä arviointia. Opettajan 4 kertomasta välittyi käsitys siitä, että arviointi ei välttämättä kuulu automaattisesti kaikkeen opetukseen vaan on osin irrallinen asia.

”Ja mun pitäisi miettiä ihan tavallaan, silleen vielä tiedostetummin joka ikinen sekunti, että mä nyt arvioin tätä oppilasta tässä, niin sitten musta tuntuu, että joku semmoinen katoa siitä, koska täällähän me ollaan yhdessä tavallaan tekemässä ja oppimassa sitä uutta...” (Opettaja 4)

Opettajan 4 sitaatista voi myös päätellä, että hän ei puhu vain oppilaista vaan kokee myös itselleen rankaksi jatkuvan arvioinnin. Hän korostaa kommentissaan arvioinnin liiallisuutta toteamalla, että hänen pitäisi arvioida oppilasta ”joka ikinen sekunti”. Myös osa muista opettajista nosti esiin, että heidän mielestään arvioinnista on tullut liiallista. Opettaja 5 kritisoi esimerkiksi ajatusta siitä, että oppilaan pitää jatkuvasti reflektoida osaamistaan. Hänen mukaansa tällaista ajatusmallia painotettiin jossain vaiheessa. Opettajat kokivat, ettei ole tarkoituksenmukaista toteuttaa näin paljon arviointia. Jotta arviointi on tarkoituksenmukaista, opettajien mukaan opettajan tulee olla itse selvillä siitä, mitä hän arviointitavallaan pyrkii

selvittämään. Esimerkiksi perinteisessä kokeessa opettajan tulee olla tietoinen siitä, miksi hän on valinnut kokeeseen tietyt tehtävät ja mitä hän pyrkii niillä testaamaan.

Kuten alaluvussa 8.2.2 Monipuoliset arviointimenetelmät mainittiin, oppilailla saattaa olla käsitys siitä, että vain koearvosanalla on merkitystä ja opettaja 5 nosti esiin, että myös huoltajien voi olla vaikeaa ymmärtää sitä, että koenumero ei aina vastaa kielitaitoa, vaan oppilailla on useita eri tapoja osoittaa omaa kielitaitoaan. Opettajat olivatkin huolestuneita siitä, kuinka koekeskeistä oppimisesta on tullut. Opettajien mukaan kielenopettajan tehtävä on saada oppilaat innostumaan ja kiinnostumaan kielestä, mutta osa opettajista koki, että oppilaat oppivat arvosanojen takia, eivätkä sen takia, että voisivat oppia jotain uutta.

”...et välillä tuntuu, et nyt mennään sillai et tietyllä tapaa se arviointi ohjaa sitä opetusta. Ja mennään niinku arviointi edellä, eikä välttämättä sit innostus, motivaatio, kiinnostus edellä.” (Opettaja 2)

Opettaja 2 kertoi olevansa valmis vähentämään arviointia, sillä hän kokee, että kouluissa painotetaan niin paljon arviointia, ettei etusijalle laitetaakaan oppilaan mielenkiinnon ja motivaation lisäämistä. Opettajat toivoivatkin, että he saisivat oppilaat innostumaan uuden oppimisesta.

”Olisi kiva, että ne oivaltaisi sen, et hei on vaan kiva oppia jotain uutta asiaa, mutta eihän se aina mene tuossa iässä sillä lailla.” (Opettaja 8)

Opettajan 8 kommentista kuitenkin huomaa, että vaikka hän toivoisi, että alakoululaisia motivoisi into uuden asian oppimisesta, hän kokee, ettei tosielämässä asia aina mene niin. Seuraavassa alaluvussa tuodaankin esiin opettajien näkemyksiä siitä, mikä motivoi oppilaita oppimaan kieltä, ja mikä on arvioinnin rooli motivoinnissa.

8.3.2 Arviointi motivointikeinona

Opettajilla oli erilaisia näkemyksiä siitä, mikä motivoi oppilaita kielen opiskelussa; sekä siitä, kuinka suuri tekijä arviointi on oppilaan motivoimisessa. Osa opettajista oli sitä mieltä, että englanti verrattuna moniin muihin oppiaineisiin on aine, jossa oppilailla on oikeasti iso into ja halu oppia ilman todistusnumeroa tai esimerkiksi rahapalkintoa.

”...englannin opettaminen sillain, kun on nyt kuitenkin pari reilu parinkymmenen vuoden, 25 vuoden perspektiivi siihen, niin se on ihan valtavasti muuttunut. Sillä tavalla, että se on niin semmoinen arkikieli jo monelle lapselle, jo monelle 10-vuotiaalle se on arkikieli, jota ne päivittäin käyttää, eli ei ne niinku välttämättä tarvitse siihen mummolta saatua kymppiä, että ne sitä haluaa oppia.” (Opettaja 5)

Opettajan 5 mukaan lapsilla on halua oppia englantia. Hän kuvailee englantia oppilaan ”arkikielenä” eli perustelee lasten halua oppia englantia sillä, että lapset käyttävät englantia yhä enemmän arjessaan, esimerkiksi katsomalla videoita ja pelaamalla videopelejä. Näin ollen lapsilla on motivaatiota oppia englantia, koska he tarvitsevat sitä omassa arjessaan, jolloin he eivät tarvitse esimerkiksi ulkoista palkintoa motivoitukseensa oppimaan. Osa opettajista kuitenkin koki, että ilman arviointia oppilaat eivät olisi yhtä motivoituneita oppimaan. Opettajat kertoivat, että opettajan palaute ja arvosanat voivat olla palkitsevia oppilailla, ja ilman arviointia jotkut oppilaat eivät välttämättä tekisi kauheasti oman oppimisensa eteen.

”...sitä aina välillä mietitään, että onko se tarpeellista vai eikö se oo tarpeellista, niin kyllä se valitettavasti vaan niin on, että se joillekin lisää sitä motivaatiota. Et sit, jos ei niitä varsinkaan tässä 5.–6. luokalla, niinku arvioitaisi ollenkaan, niin kyllä siellä suurin osa heittäisi hanskat tiskiinkin ja olis, et eihän tällä oo mitään merkitystä, miksi mä niinku tätä tekisin. (Opettaja 8)

Opettaja 8 uskoo, että monet oppilaat pitäisivät uuden asian oppimista turhana, ilman siitä saatavaa tunnustusta, kuten arvosanaa. Opettajan käyttäessä sanaa ”valitettavasti”, voidaan päätellä, että opettajan mielestä on harmittavaa, että arviointi on se tekijä, joka lisää motivaatiota. Opettajan aiemman kommentin (ks. s. 46) takia voidaan olettaa, että opettaja oli harmistunut, koska toivoi, että into oppia uutta motivoisi oppilaita sen sijaan. Täten opettaja näki luultavasti arvioinnin lähinnä keinona lisätä ulkoista motivaatiota. Kuitenkin osa muista opettajista näki arvioinnissa mahdollisuuden lisätä myös oppilaan sisäistä motivaatiota, sillä oppilaan on mahdollista arvioinnin kautta seurata omaa osaamistaan. Tällöin oppilas pysyy itse kärryllä siitä, mitä hän osaa, millaiset vahvuudet hänellä on ja minkä asioiden kehittämiseen hänen tulisi vielä panostaa. Tätä kuvaa seuraava opettajan 3 sitaatti.

”Kyl se on yksi motivointitekijä myöskin se, että sä näet sen oman niin kun kehitykses, toivottavasti kehityksen.” (Opettaja 3)

Opettajat kokivatkin, että varsinkin alakoulussa arvioinnin tulisi olla mahdollisimman kannustavaa, koska alakoulussa oppilaat ovat vielä pieniä ja liian tiukka arviointi vähentää motivaatiota. Osa opettajista kertoi huomioivansa myös yrittämisen arvioinnissaan. He kertoivat haluavansa palkita oppilasta siitä, että oppilas tekee ahkerasti tehtäviä, osallistuu opetukseen ja yrittää tunnilla.

8.4 Arviointi osana opettajan työtä

Opettajat kuvailivat arvioinnin olevan suuri osa kielenopettajan työtä. Opettajien mukaan arviointi on jatkuvaa ja siten jollakin tasolla koko ajan mielessä. Esimerkiksi kiertäessään

luokassa opettaja antaa jatkuvasti palautetta ja oppituntien jälkeen pohtii, miten hyvin kaikki oppilaat pysyivät aiheessa mukana. Opettajien mukaan arvioinnin osuuden ajallista määrää opettajan työssä on vaikeaa määrittää, sillä se lomittuu paljolti opettajan muuhun työhön, mutta esimerkiksi opettajan 4 kommentista (ks. alaluku 8.3.1 Arvioinnin tarkoituksenmukaisuus) välittyy, että hän näkee arvioinnin osin irrallisena.

”...se on kuitenkin semmoista niinku vähän semmoista jatkuvaa, niin siinä mielessähän sehän on ikään kuin aika isokin osa. Mutta se lomittuu kaikkeen muuhun, niin en mä näe sitä kauhean erillisenä. Mä näen sen erillisenä lähinnä silloin, kun korjaan kokeita ja merkkään ne Wilmaan tai silloin kun tuskailee niitä todistusnumeroita.” (Opettaja 5)

Opettaja 5:n kommentista huomaa, että arviointityön ajallista määrää on vaikeaa hahmottaa, sillä hän kertoi, ettei näe arviointia kovin erillisenä opettajan muusta työstä. Opettajat 5 ja 7 nostivat esiin, että varsinkin kielenopettajan työssä kuluu paljon aikaa arviointiin, sillä kielenopetuksessa toteutetaan erityisen paljon testejä, kuten sanakokeita. Opettaja 7 kuitenkin kertoi, että tämä on myös huomioitu kielenopettajan työnkuvassa, sillä heidän opetusvelvollisuudessaan on 4 viikkotuntia vähemmän opetusta kuin luokanopettajalla, jolloin esimerkiksi arviointiin jää enemmän aikaa. Tästä huolimatta enemmistö opettajista koki, että heillä ei ole riittävästi aikaa arvioinnin kokonaisvaltaiseen toteuttamiseen.

8.4.1 Arviointi opettajan omissa opinnoissa

Lähes kaikki opettajat (n=9) kokivat, etteivät olleet saaneet riittäviä valmiuksia kielitaidon arviointiin omien opettajan opintojensa aikana, ja kaksi heistä kertoi, etteivät olleet saaneet valmiuksia juuri ollenkaan. Suurimmalla osalla opettajista oli englannin aineenopettajan koulutus ja osa heistä koki, että se valmistaa eri tehtäviin, kuin toimimaan alakoulun englannin opettajana. Vain yksi opettajista koki saaneensa riittävät valmiudet kielitaidon arviointiin.

”Mielestäni olen saanut riittävästi tietoa arvioinnista opiskeluaikana ja sen jälkeen, mutta nykyiset opinnot ottavat varmasti arvioinnin paremmin huomioon, mikä on ehdottomasti tarpeen.” (Opettaja 6)

Vaikka opettaja 6 koki saaneensa riittävästi tietoa arvioinnista opinnoissaan, hänen kommenttinsa on siinä mielessä kuitenkin ristiriitainen, että kommentista välittyy, että hänestä arviointia kannattaisi kuitenkin käsitellä enemmän opinnoissa kuin, mitä sitä käsiteltiin hänen omana opiskeluaikanaan. Hän vielä painottaa asiaa sanomalla sen olevan ”ehdottomasti tarpeen”. Opettajat kokivat, että arviointia käsiteltiin liian vähän opintojen aikana, ja jos sitä

käsiteltiin, sitä käsiteltiin lähinnä teoreettisella tasolla. Opettajat olisivat toivoneet enemmän käytännön vinkkejä arvioinnin toteuttamiseen. Opettajien mielestä esimerkiksi opetusharjoittelussa opiskelijaa voisi ottaa enemmän mukaan arviointiprosessiin, jossa opiskelija pääsisi käytännössä harjoittelemaan arviointityötä. Opettaja 10 nosti esiin, että uusia kieltenopettajia voisi tukea myös jonkinlainen mentorointisysteemi.

”Kyllä mä niin kuin pitkälti oon sitä mieltä, että tää homma on semmoinen, että käytännössä oikeasti vasta oppii eli jonkinlainen semmoinen mentorointisysteemi esimerkiksi missä sulla olisi joku vanhempi kollega, kenen kanssa keskustella näistä asioista, niin olisi varmasti niinku ehdottoman järkevä tosi monen asian suhteen eikä vaan sen arvioinnin. Että, kun teoriassa näistä voi tietty jutella ja kirjoittaa ja vaikka mitä, mutta kun se, että se teoria ei läheskään aina päde... se mikä pätee yhden ryhmän kanssa, niin voi toisen ryhmän kanssa olla ihan toivotonta, joten pakko olla semmoista itsellä semmoista joustoa ja halukkuutta kehittää itteensä.” (Opettaja 10)

Opettajan 10 mukaan mentorointisysteemi mahdollistaisi sen, että uusi opettaja voisi keskustella vanhemman kollegan kanssa eri arviointitilanteista ja saada niihin tukea ja näkemystä. Opettajan mukaan opettajan työssä kohtaa niin paljon erilaisia tilanteita ja ryhmiä, ettei opettaja voi tukeutua pelkästään teoriaan, koska se ei päde kaikissa tilanteissa. Opettaja 10 nostaa esiin, että arvioinnin pitkälti oppiikin vasta käytännössä, jolloin opettajan työhön linkittyikin vahvasti elinikäinen oppiminen, jolloin opettajalla tulee olla pyrkimystä ja halukkuutta jatkuvasti kehittää itseään. Seuraavassa alaluvussa kerrotaan tarkemmin, miten opettajat ovat kehittäneet omaa arviointiosaamistaan.

8.4.2 Oman arviointiosaamisen kehittäminen

Ne opettajat, jotka kokivat, etteivät olleet saaneet riittäviä valmiuksia kielitaidon arviointiin opinnoistaan, kertoivat että olivat oppineet arviointia käytännön ja kokemuksen kautta. Opettajat kertoivat, että omat arviointitavat ovat muodostuneet vuosien varrella, kun on mahdollista huomata, mitkä asiat toimivat ja, mitkä eivät. Pari opettajaa toi esiin, että valitettavan usein arvioinnista oppii kantapään kautta, mutta toinen heistä korosti myös, että on tärkeää antaa itselleen anteeksi ja oppia virheestään, jolloin kollegan tuki voi olla tärkeä voimavara. Noin puolet opettajista nostikin esiin, että verkostoituminen ja kollegat ovat olleet suuri tuki oman arvioinnin kehittämisessä. Kollegoiden kanssa käydyt keskustelut antavat opettajien mukaan tukea, ideoita ja vinkkejä sekä uusia näkökulmia arviointiin. Seuraava kommentti antaa esimerkin tilanteesta, jossa opettajan kollegat olivat antaneet hänelle uutta näkökulmaa arviointiin.

Mulla on hyvänä ystävänä tota ollu kautta linjan pari kieltenopettajaa, joiden kanssa mä oon sitten niiltä kysynyt, että miten tää kannattaa tehdä ja saanut sieltä tosi paljon semmoista niinku pehmeämpää otetta siihen arviointiin. Et just sanakokeet, et mä sanon, että meillä on sanakoe niin ei sen sanakokeen tarvitse välttämättä olla semmoinen, et mä luettelen 10 sanaa, vaan et hei tänään te kyselette ne toisiltanne. (Opettaja 8)

Opettaja 8 kuvaili, että on kollegoiden kautta saanut ”pehmeämpää” otetta arviointiin, millä hän tarkoitti sitä, että hän on saanut kollegoiltaan uutta näkökulmaa siitä, ettei arviointitilanteiden tarvitse aina olla niin vakavia, ja että arviointia ei tarvitse aina toteuttaa perinteisellä tavalla tai opettajajohtoisesti.

Opettajien mukaan pääasiassa opettajan tulee selvittää paljon asioita arvioinnista itse ja löytää sopivat keinot toteuttaa kielitaidon arviointia, jolloin oma aktiivisuus uuden oppimisessa on keskeistä oman arviointitaidon kehittämisessä. Kolme opettajaa mainitsi, että sosiaalisen median kautta voi löytää vinkkejä ja ideoita omaan opetukseen ja arviointiin. Myös esimerkiksi Facebook-ryhmien kautta on mahdollista verkostoitua ja tutustua muihin kieltenopettajiin. Puolet opettajista kertoi myös kehittäneensä arviointitaitojaan osallistumalla arviointia käsitteleville kursseille ja koulutuksiin, joita esimerkiksi kaupunki järjestää.

Opettaja 10 kokee vahvasti, ettei koulutusrintamalla huomioida alakoulun kieltenopettajia tarpeeksi, sillä hän kuvailee, etteivät he ole edes olemassa koulutusten järjestäjille.

”No alakoulun kieltenopettajille on todella vähän ikinä mitään koulutusta. Tuntuu että meitä niinku täällä koulutusrintamalla meitä ei ole olemassakaan, koska meitähän on tosi vähän, että kun alakoulussa on paljon luokanopettajia, jotka opettaa englantia...” (Opettaja 10)

8.4.3 Opettajan arviointia ohjaavat kriteerit

Opettajien haastatteluista nousi esiin muutamia kriteereitä, joiden opettajat kokivat ohjaavan ja määrittävän kielitaidon arviointia. Kaksi opettajista toi esille, että arvioitujen asioiden tulee olla aina harjoiteltuja asioita. Tämä tarkoittaa sitä, että tunneilla tulisi tehdä asioita, joita myöhemmin testataan ja testeissä tulee vain arvioida asioita, joita on oppilaiden kanssa harjoiteltu sekä tehtävätyyppien tulee olla tuttuja oppilaille. Opettajien mukaan tavoitteet määrittävät arviointia, sillä oppimista peilataan aina asetettuihin tavoitteisiin. Opettajat kertoivat, että POPS on asiakirja, joka ohjaa heidän työtänsä ja jonka mukaisesti opettajien tulee työtänsä tehdä, jolloin se myös ensisijaisesti määrittää kielitaidon arviointia. Eräs opettajista totesi, että hänen mielestään POPS antaa kielen arvioinnille oikean hengen

korostamalla esimerkiksi kommunikaatiota. Lisäksi pari opettajista kertoi noudattavansa POPSia oppikirjojen kautta.

Kyllä mä oon niinku lähtenyt aina siitä ajatuksesta, et jos on niinku kutakuinkin uusimmat oppikirjat käytössä, mitkä on niinku sen kyseisen OPSin mukaiset, että sieltä löytyy niin kun, että ne on tehty sen OPSin mukaisesti. (Opettaja 7)

Opettaja 7 kokee noudattavansa POPSia toteuttamalla opetusta uusien oppikirjojen mukaisesti, koska oppikirjojen tekijät ovat huomioineet POPSin asettamat sisältöalueet ja tavoitteet. Pari opettajista koki siis, että he seuraavat POPSin sisältöjä oppikirjojen kautta, jolloin heidän ei tarvitse lukea asioita suoraan POPSista. Tämä antaa viitteitä siitä, etteivät opettajat välttämättä pidä itse POPSia käteväenä työvälineenä. POPSin käytön haasteita käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

8.5 Kielitaidon arvioinnin haasteet

Opettajat nostivat haastatteluissa esiin erilaisia kielitaidon arviointiin liittyviä haasteita. Opettajat olivat huolestuneita arvioinnin vertailukelpoisuudesta ja haasteina opettajat kokivat varsinkin erilaisten oppijoiden huomioimisen arvioinnissa sekä ajan ja resurssien puutteen.

8.5.1 Arvioinnin vertailukelpoisuus

”Siis korkeakoulututkinnon suorittaneita ihmisiä 7–6 kappaletta samassa huoneessa ja me luettiin sitä kielten opsia. [...] OK me luettiin sieltä pätkä ja sitten mä sanoin että: ”no niin käsi ylös kaikki, jotka ymmärsi tämän”. Yksikään käsi ei nouse. Mitä tämä kertoo? Siis tää on niinku ihan katastrofi. Olen puhunut, RIP.” (Opettaja 10)

Näin opettaja 10 kuvaili POPSin lukemista kieltenopettajien suunnitelmassa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta oman kunnan kieltenopetuksen opetussuunnitelmaa. Opettajan 10 ohella lähes kukaan opettajista (n=9) ei kokenut, että POPS antaisi selkeitä ohjeita arvioinnin toteuttamiseen, vaan päinvastoin POPSia kuvailtiin ympäröyväksi ja epäselväksi asiakirjaksi, joka antaa arvioinnille vain väljät suuntaviivat. Tämän takia usealla opettajista nousi esiin huoli kielen arvioinnin vertailukelpoisuudesta. Selkeiden ohjeiden puutteen koettiin johtavan siihen, että eri kouluilla voi olla keskenään hyvin erilaiset arviointikulttuurit. Koska POPS ei anna tarkkoja ohjeita kielen arviointiin, kukin opettaja voi tulkita POPSia omalla tavallaan, mikä haastateltujen opettajien mukaan johtaa siihen, että eri opettajat antavat eri perusteilla arvosanoja oppilaille.

”Et just kun esimerkiks OPSis ei oo tarkemmin listattu niitä kriteereitä, niin kyllähän sen jokainen opettaja vähän tekee niinku omalla tavallaan sitä ja esimerkiks mun, mun arvosana 9 voi olla sit taas eri kriteereillä saavutettu kun kollegan arvosana 9 et siihen ehkä kaipais semmost en nyt niinku tasapuolisuut mut semmost ehkä niinku jotenkin selkeempää kaaviot tai ohjeistusta...” (Opettaja 2)

Opettaja 2:n mukaan hänen antamansa arvosanat eivät välttämättä vastaa kollegan antamia arvosanoja, sillä POPS ei määritä tarpeeksi tarkkoja kriteerejä arvioinnille, jolloin opettajien asettamat kriteerit esimerkiksi tietylle arvosanalle voivat olla erilaiset. Opettajat kokivat, että arvioinnin vertailukelvottomuus tuo ongelmia arvioinnin tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden varmistamiseen. Aiemmasta sitaatista voi huomata, että arviointikriteerien puute herätti myös opettajassa 2 pohdintaa arvioinnin tasapuolisuudesta. Vaikka hän muotoilikin sen niin, ettei tasapuolisuus ollut juuri se sana, mitä hän etsi: ”...en nyt niinku tasapuolisuut”, tuli se hänelle kuitenkin mieleen, kun hän toivoi opettajille selkeämpää ohjeistusta arviointiin. Jotta arvioinnista tulisi tasapuolisempaa ja POPSista opettajaystävällisempi, opettajat ehdottivat konkretian lisäämistä sekä laajemman arviointiskaalan määrittämistä POPSiin. Laajemmalla skaalalla tarkoitettiin sitä, että POPS antaisi suuntaviivoja myös muille arvosanoille, kuin vain arvosanalla kahdeksan. Vaikka opettajat kritisoivat POPSia arvioinnin ohjaajana, nosti osa opettajista kuitenkin esiin sen, ettei selkeiden ohjenuorien luominen ole myöskään helppo tehtävä. Tätä kuvastaa opettajan 3 seuraava sitaatti POPSin arvioinnin ohjeista.

”Selkeät no... ei, mutta et tietysti se on ehkä vaikea tehtäväkin...” (Opettaja 3)

Opettajien mukaan Suomessa opettajilla on melko vapaat kädet toteuttaa omaa työtään, jolloin opettajat toteuttavat myös arviointia eri tavoilla. Jotkut saattavat olla arvioinnissa esimerkiksi tiukempia kuin toiset. Vaikka arvioinnissa pyritään objektiivisuuteen, opettajat nostivat esiin, että tosi asia on, että täysin objektiivista arviointia ei ole ja arviointiin osaltaan vaikuttaa aina opettaja itse. Eräs opettaja nosti esiin, että samoilla ohjeistuksilla ei voida taata samaa arviointia, koska kaikesta huolimatta oppilaan arviointiin vaikuttaa se, miten opettaja näkee ja tulkitsee asiat sekä millaisen tason hän asettaa. Opettaja 4 kuvasi objektiivisen arvioinnin mahdottomuutta, toteamalla etteivät opettajat ole koneita vaan ihmisiä, jolloin arvioinnin taustalla on aina opettajan omat käsitykset.

”...että kun ihmisiä täs ollaan eikä koneita, jotka niitä asioita arvioi. Eipä siitä varmaan ikinä täysin objektiivista arviointia kyllä pysty tekemään.” (Opettaja 4)

8.5.2 Erilaisten oppijoiden huomioiminen

Opettajat kokivat varsin haastavana erilaisten oppijoiden huomioimisen arvioinnissa. Opettajien mukaan on vaikea välttyä siltä, ettei oppilaan persoona ja luonne jotenkin vaikuttaisivat myös arviointiin. Ujoihin ja hiljaisiin oppilaisiin tutustuminen saattaa kestää, jolloin opettajan voi olla vaikeaa saada kiinni oppilaan kielitaidon tasosta.

”Tämmöiset hiljaiset oppilaat, jotka on, jos ei ole niinku mun oma luokka, kelle mä opetan, ja opetan vaikka kaksi tuntia viikossa vaan englantia ja sitten siellä on ujoja oppilaita, niin menee aika kauan, että pääsee tutustumaan niihin oppilaisiin niin. Sen mä oon kokenut niinku aika haastavana. Sitten on pahimmillaan ollut niin, että oot opettanut vuoden sitä luokkaa ja sitten sä et opeta enää seuraavana vuonna, niin se jää tosi lyhyeksi se tutustuminen sitten tämmöisten rauhallisempien oppilaiden kanssa ja niillähän saattaa olla ihan mielettömän hyvä kielitaito.” (Opettaja 8)

Opettaja 8 nosti esiin haasteen, joka korostuu kielenopettajan työssä. Oppilaantuntemus voi tuottaa kielenopettajille paljon vaikeuksia, koska esimerkiksi luokanopettajiin verrattuna kielenopettajat opettavat lapsia paljon vähemmän, sillä kielenopettajat opettavat tyypillisesti useaa luokkaa ja saman luokan kanssa opetusta saattaa olla vain pari kertaa viikossa. Opettajan 8 kertoi, että oppilailla ”saattaa olla ihan mielettömän hyvä kielitaito”, mikä viittaa siihen, ettei hän vuodessa kunnolla tiennyt rauhallisten oppilaiden kielitaidon tasoa. Oppilaan kielitaidon taso voi siis olla oikein hyvä, mutta opettaja ei välttämättä tiedä sitä. Opettajat kertoivat myös, että joskus esimerkiksi ujoilta oppilailta on vaikeaa saada näyttöä heidän kielitaidostaan, ja ilman näyttöä kielitaitoa on vaikeaa arvioida. Varsinkin suulliset testit voivat olla oppilaalle niin jännittäviä tilanteita, etteivät oppilaat välttämättä pysty näyttämään opettajalle täysin osaamistaan.

”...kyllä huomaa senkin, että kyllä monelle oppilaalle, jotka stressaa kokeessa niin ne stressaa vielä enempi siinä suullisessa haastattelussa, että että sitten kumminkin niinku sen kirjallisen kautta saa ehkä totuudenmukaisempaa tietoa, kun siinä. Jos ne jännittää niin paljon, ettei ne saa mitään itsestään irti niin.” (Opettaja 10)

Opettaja 10 koki, että oppilaat saattavat jännittää niin paljon, että jännittämisen takia suullisista tehtävistä ei välttämättä saa niin paikkansapitävää tietoa kuin kirjallisista tehtävistä. Myös muut opettajat kokivat, ettei oppilaiden jännittäminen ainakaan helpota kielitaidon arviointia. Opettajat toivat esiin myös sen, että ujommat oppilaat eivät välttämättä näytä oppituntien aikana kielitaitoaan niin paljoa, koska sosiaalisemmat oppilaat käyttävät puheenvuoroja oppitunneilla innokkaammin. Sosiaaliset oppilaat saattavat esimerkiksi pari- ja

ryhmäkeskusteluissa ottaa aktiivisemmän keskustelijan roolin, jolloin myös heidän osaamisensa tulee paremmin esille. Myös osa muista opettajista koki, että oppitunnilla ahkerammin osallistuvien oppilaiden osaamisesta on helpompaa saada tietoa, millä saattaa olla merkitystä arvioinnin kannalta.

”...ekstrovertit vaikka helposti musta tuntuu, että kielen niinku arvioinnista saattaa saada semmoisen pienen henkisen plussan ihan vaan siitä, että koska heidän on niinku helppo olla ja puhuu ja keskustella ja sitten taas helposti introvertit saa sen pienen henkisen miinuksen sinne, vaikka sen ei edes kuuluisi mennä nii...” (Opettaja 4)

Opettaja 4 mukaan oppilaan persoona ja luonne eivät kuuluisi olla tekijöitä arvioinnissa, vaikka helposti niin käykin. Hänen mukaansa ekstroverttien on yleensä helpompaa osallistua opetukseen, jolloin opettajat saattavat arvioida heitä korkeammalle verrattuna oppilaisiin, jotka eivät osallistu keskusteluihin tunneilla yhtä aktiivisesti. Myös opettaja 1 koki erityisen haastavana sen, missä määrin oppilaan persoona saa vaikuttaa arviointiin. Hän kertoi, että opettajan tulee jatkuvasti pyrkiä arvioimaan kaikkia oppilaitaan tasapuolisesti.

Pari opettajaa nosti esiin integroitujen oppilaiden arvioinnin haastavuuden. Opettaja voi joutua helpottamaan integroitujen oppilaiden arviointia, minkä takia opettajan on vaikea toteuttaa tasapuolista arviointia kaikille luokan oppilaille. Myös opettaja 3 kertoi, että erityisen tuen oppilaiden arviointi on hänelle kaikista haastavinta kielitaidon arvioinnissa ja sen toteuttamista pitää pohtia paljon. Hän tuo esiin sen, että myöskään kaikkia erityisen tuen oppilaita ei voi arvioida samalla tavalla.

”Et mikä on se oikea taso sit, kuitenkin niinku se lähtee niinku sieltä jo, että mitkä on heille sopivat tavoitteet, ja kun ne on sit niin ei voi edes niputtaa kaikkia saman luokan erityisen tukia niinku samaan. Niin niin tota ja kun jollain on sitten vaikkapa suullinen kielitaito vahvempi kuin sitten kirjallinen tai toisinpäin, niin ne on niin yksilöllisiä. Et se oikean tason löytäminen, ehkä se on niinku siinä se vaikeus, että sen jälkeen, kun ne tavoitteet on löytänyt, niin sen jälkeen sitten on helpompi arvioidakin.” (Opettaja 3)

Opettaja 3 mukaan on vaikeaa määrittää reilu kielitaidon taso, johon oppilaiden tulisi pyrkiä. Olennaista olisi määrittää oppilaille sopivat tavoitteet, joiden saavuttamista sitten arvioidaan. Kun opettaja onnistuu määrittämään sopivat tavoitteet, helpottuu myös arviointi, sillä opettaja voi peilata oppilaiden osaamista asetettuihin tavoitteisiin. Opettaja 3 mainitsi myös oppilaiden yksilöllisyyden ja sen, kuinka oppilailla voi olla vahvuuksia ja osaamista eri alueilla. Osa opettajista askarruttikin se, kuinka kielitaidon eri osa-alueita saa arvioida mahdollisimman oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti. Opettajat toivat esiin sen, että kielitaito koostuu monesta

eri osasta ja oppilaat ovat erilaisia, ja heillä on vahvuuksia eri osa-alueilla. Opettajat kokivat vaikeaksi sen, kuinka eri osa-alueiden arviointia tulisi painottaa ja kuinka osaamista jollain osa-alueista tulisi suhteuttaa osaamiseen jollain toisella osa-alueella. Opettaja 5 oli yksi opettajista, joka koki erityisen haastavana kielitaidon eri osa-alueiden suhteuttamisen toisiinsa ja sen päättämisen, mitä osa-alueista arvioinnissa tulisi korostaa missäkin määrin.

”No onhan se... se on joka kerta aivan yhtä tuskaa. Siis sehän on hirveän haastavaa just sillein, kun siinä on niin monia eri palasia, että mitä niinku korostaa.” (Opettaja 5)

Opettajat kokivat haastavana sen, miten he pystyvät huomiomaan erilaiset oppijat arvioinnissa niin, että arviointi toteutuu tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti kaikilla, ja heillä oli vaikeuksia saada näyttöä kaikkien oppilaiden osaamisesta, niin että oppilaiden osaaminen saadaan arvioitavaan muotoon ja opettaja ymmärtää oppilaan kielitaidon tason.

”et sä pääse sen oppilaan pään sisälle ja ei tavallaan oikeasti näe sitä sellaista, että mitä se vaikka siitä kuullusta ihan oikeasti ymmärtää, että voihan olla niin että se ymmärtää kaiken muun paitsi just sen yhden ainoan sanan, mitä siinä vaikka kuulun ymmärtämisen testissä, niinku haetaan.” (Opettaja 4)

Opettaja 4 pyrkikin esimerkillään tuomaan esiin sen, että opettajan on loppujen lopuksi vaikeaa täysin tietää, mitä oppilas todella osaa ja minkä tasoinen kielitaito oppilaalla on. Opettajat kertoivatkin, että jos opettaja haluaa saada laajan ja monipuolisen käsityksen oppilaan kielitaidosta, arviointia pitää toteuttaa monin eri tavoin. Ongelmaksi kuitenkin muodostuu ajan rajallisuus, jota käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

8.5.3 Ajan ja resurssien puute

Monipuolisen arvioinnin toteuttaminen on aikaa vievää ja ajan puute nousikin esiin haasteena useassa haastattelussa. Opettaja 4 kertoi valmistumisen jälkeen ajatelleensa, että hänellä olisi mahdollisuudet toteuttaa arviointiaan ja opetustaan juuri niin kuin haluaisi. Työvuosien aikana hänelle on kuitenkin valjennut, että kaikkeen, mitä opetuksessa haluaisi kokeilla ja mihin haluaisi panostaa, ei yksinkertaisesti riitä aika. Hänen mukaansa opettaja joutuu valikoimaan, mihin milloinkin haluaa panostaa. Opettajilla oli selkeästi halua toteuttaa monipuolista arviointia, mutta he kokivat, että siihen ei ole tarjolla tarpeeksi aikaa. Opettaja 10 kertoi korjaavansa kokeita myös viikonloppuisin. Arviointiin kuluva aika on siis pois joko opettajan omasta vapaa-ajasta tai jostain muusta opettajan työn osa-alueesta. Opettajan 10 totesi ajan puutteen olevan hänen suurin ongelmansa arvioinnin toteuttamisessa, ja että lukuisat arviointihetket, joilla mahdollistetaan arvioinnin monipuolisuus, vievät aikaa muusta

opetuksesta. Opettajat kertoivat, että esimerkiksi erilaisten kokeiden ja sanakokeiden tarkistaminen on aikaa vievää, mutta haastatteluista nousi erityisesti esiin se, kuinka suullisia testejä on ajallisesti haastava järjestää.

”...no mulla on vaikka yksikin luokka missä on se kaksikymmentäviisi oppilasta. Jos mä niille jokaiselle teen vaikka tällaisen niinku keskustelukokeen ja muuta, niin siinähan mulla menikin sitten varmaan se kuukausi suurinpiirtein, että se se saadaan tehtyä.” (Opettaja 4)

Opettajien mukaan suullisten testien järjestämiseen menee paljon aikaa, koska suulliset kokeet ovat usein keskustelutehtäviä, jossa opettaja keskustelee oppilaan tai oppilasparin kanssa englanniksi. Tällaisten keskustelukokeiden pitämiseen menee paljon aikaa, koska kuten opettaja 4 totesi, luokilla voi olla paljon oppilaita. Suullisten kokeiden haasteena ei ole kuitenkaan vaan ajan käyttö vaan myös koulun vähäiset työntekijäresurssit. Opettajia askarrutti, mitä muut oppilaat tekevät sillä välin, kun opettaja pitää jossain rauhallisessa tilassa suullista keskustelukoetta jollekin oppilaalle?

”...se on niinku ihan mahdoton ajatus, että mä jokaista heitä rupeisin haastattelemaan erikseen ja muut sitten täällä luokassa sitten, että täällähan tulis suunnilleen ruumiita sitten siinä kohtaa, kun mä tuun takaisin.” (Opettaja 10)

Opettaja 10 kuvaileekin, että ”tulis suunnilleen ruumiita”, jos oppilaat jätettäisiin luokkaan yksin. Hän siis kokee, että ilman valvontaa, oppilaat saattaisivat hullutella luokassa liikaa. Tällaisten suullisten testien toteuttamiseen tarvittaisiin siis yleensä toinen opettaja, koska muita oppilaita ei voi jättää luokkaan yksin ilman valvontaa. Opettajien mukaan kouluilla on kuitenkin harvemmin resursseja tähän. Resurssien puute, niin ajan kuin työntekijöiden suhteen, nousi siis esiin useammasta haastattelusta ja osa opettajista koki, että sellaisen arvioinnin toteuttamiseen, johon esimerkiksi POPS ohjaa, ei aika vain riitä.

”No jos noudattaisi kaikki näitä ohjeita, niin sehän olisi niinku. Mitään ei kerkeisi koskaan opettaa, mutta pitäisi vaan arvioida.” (Opettaja 10)

Opettaja 10 ei kokenut realistisena sitä, että opettaja pystyisi toteuttamaan arviointia täysin opetussuunnitelman ohjeiden mukaisesti.

8.6 Kielitaidon arvioinnin käytänteet

Haastatteluiden avulla pyrittiin selvittämään, mitä keinoja opettajat käyttävät englannin kielitaidon arvioinnissa. Haastatteluissa nousi esiin monia eri tapoja, joilla opettajat toteuttavat arviointia. Nämä eri keinot on eritelty taulukkoon 8. Aikaisemmassa luvussa

käsiteltiin opettajien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja niissä arvioinnin monipuolisuus, ja arviointikeinojen monipuolinen käyttö nousi esiin. Opettajat kertoivat haastatteluissaan käyttävänsä monia eri tapoja kielitaidon arviointiin, mutta tietyt keinot olivat ylitse muiden. Eniten mainittuja arviointikeinoja olivat kirjalliset kokeet ja testit, suullinen arviointi, itsearviointi, tuntityöskentelyn seuraaminen sekä palautteen anto. Kaikki opettajat käyttivät näitä keinoja kielitaidon arvioinnissa. Nämä ovat nousseet opettajilla käytännön kautta tärkeimmiksi käytetyiksi kielitaidon arvioinnin välineiksi, jotka toimivat heillä hyvin. Vähiten mainittu arviointikeino oli sähköiset pelit. Tämän arviointitavan mainitsi vain yksi opettaja. Seuraavissa luvuissa käsitellään näitä eri käytettyjä arviointikeinoja tarkemmin.

Taulukko 8. Opettajien mainitsemat arvioinnin käytänteet

Käytetty arviointikeino	Opettajien määrä
Kirjalliset kokeet ja testit	10
Palaute	10
Tuntityöskentelyn seuraaminen	10
Suullinen arviointi	10
Itsearviointi	10
Vertaisarviointi	8
Video/äänitys	7
Projektit/ryhmätyöt	7
Portfolio	4
Esitelmä	4
Essee/kirjoitelma	4
Lähtötasotesti	2
Arviointikeskustelut	2
Sähköiset pelit	1

8.6.1 Kirjallinen kielitaidon arviointi

Opettajat käyttivät kirjallista kielitaidon arviointia paljon. Eniten käytetty kirjallisen kielitaidon arvioinnin väline oli kirjalliset kokeet ja testit, kuten esimerkiksi jaksokokeet ja sanakokeet. Näitä kaikki opettajat käyttävät arvioinnin niin sanottuna ”perusrunkona ja pohjana” arvioinnille, jota muut arviointikeinot täydentävät. Opettajat käyttävät kirjallista koetta summatiivisen arvioinnin keinona, kun taas sanakokeet ovat enemmän formatiivisen arvioinnin keino. Kirjallisen kokeen avulla opettaja pyrkii saamaan selkeän kuvan oppilaan taitotasosta esimerkiksi kieliopin rakenteiden ja sanaston hallinnan suhteen. Kirjallinen koe

voi sisältää myös esimerkiksi luetun- tai kuullun ymmärtämisen tehtäviä ja lyhyitä kirjoitelmia, joilla oppilas voi osoittaa osaamistaan. Kuten alaluvussa 8.2.2 Monipuoliset arviointikäytännöt mainittiin, osa haastateltavista koki, että kielitaidon arviointi perustuu liiaksikin kirjallisiin kokeisiin, ja niistä tulisi päästä enemmän eroon. Opettaja 9 koki kuitenkin, että kirjallinen koe on selkeä jakson aikatauluttaja ja summaaja, jotta oppilaille on mahdollisimman selkeää, että mistä arvosana muodostuu. Haastateltavat pohtivat myös muita keinoja kirjallisen kokeen tilalle, mutta monet päätyvät samaan lopputulemaan, että koe on selkeä jakson yhteenvedäjä. Tämä on hieman ristiriidassa opettajien kielitaitokäsitysten kanssa, joiden mukaan kielitaidossa tärkeintä on kommunikatiivisuus ja kyky käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa (ks. alaluku 8.1 Kielitaito opettajien määrittelemänä). Kirjallinen koe ei välttämättä ole paras keino arvioida oppilaan kielitaitoa kommunikatiivisissa tilanteissa, koska se voi painottua enemmän esimerkiksi kieliopilliseen osaamiseen.

”Pääosin tota noin niin kirjallisella kokeella. Aika usein siihen liittyy sit jonkunlainen kokoava tämmöinen kirjoitelma, et vaikkapa jakson aihe on niinku siinä tarinana. Siinä on ollut Australia ja sitten siinä on vaikka opeteltu imperfekti. Niin sit he tekee mulle tarinan, joka sijoittuu Australiaan ja siellä koalat ja kengurut sitten seikkailee ja sit sen pitää olla imperfektissä. Mä usein teen molemmat, että tota noin niin tämmöinen vapaa tuotos ja sitten summatiivinen, jossa sit keskitytään ihan pilkulleen niihin rakenteisiin ja muihin”. (Opettaja 3)

Opettaja 3 toteaa käyttävänsä kirjallista koetta arvioinnin pääkeinona. Opettaja toteuttaa kokeen rinnalla myös pienimuotoisen kirjoitelman, joka on enemmän vapaamuotoinen oppilaan oma tuotos. Tällä testataan enemmän oppilaan omaa osaamista ja sitä, miten hän soveltaa oppimaansa omaan tuotokseensa. Opettajien vastauksien mukaan kirjoitelmia käytetään pääasiassa summatiivisen arvioinnin välineinä. 4 opettajaa kertoi vastauksissaan, että kirjallisen kokeen ohella voi käyttää myös esseitä tai kirjoitelmaa arviointikeinona. Eräs opettajista kertoi korvaavansa kirjallisen kokeen toisinaan esseellä tai kirjoitelmalla.

Kaikki opettajat käyttävät oppikirjojen valmiita materiaaleja kirjallisissa kokeissa, mutta pienin poikkeuksin. Valmiit materiaalit nähtiin positiivisena, koska asiantuntijat ovat luoneet materiaalit, eikä opettajan tarvitse valmistaa kaikkea tehtävämateriaalia itse. Opettajat perustelivat oppikirjojen valmiiden kokeiden käyttöä sillä, että ne tarjoavat eritasoisia ja vaihtoehtoisia tehtäviä, jotta opettaja saa itse muokattua kokeesta sen tasoisen, kuin hän haluaa. Tämä mahdollistaa esimerkiksi eriyttämisen niin ylös- kuin alaspäin. Toisaalta useampi opettaja totesi, että oppikirjojen tarjoamien valmiiden kokeiden perustehtävät ovat osittain liian helppoja, jolloin opettaja joutuu muokkaamaan koetta haastavammaksi.

No mun mielestä se on niinku pääsääntöisesti ihan ihan hyvin toimivia, että joskus mun mielestä ehkä liian helppoja. Että sitten mä oon, mä oon kun siellä on usein saattaa olla niitä ylöspäin eriyttäviä tehtäviä, niin mä oon ottanut niinku ne siihen niinku peruskokeeks, koska mun mielestä ne on ollut niinku jokseenkin niinku naurettavan helppoja. [...] Että sillä lailla, että ne on ollut vähän vaativampia, ne kokeet, että on pitänyt vähän kirjoittaa sitä englantia esimerkiksi itse, että ei ole vaan niinku yhdistämistä ja niin edelleen”. (Opettaja 7)

Esimerkkinä Opettaja 7 mainitsee ylöspäin eriyttävät tehtävät, jotka ovat opettajien (n= 5) mielestä väärän tasoisia. Hänen mukaansa nämä tehtävät vastaavat enemmän perustasoa, jolloin opettajan täytyy tehdä itse joko haastavampia tehtäviä tai muokata kokeiden rakennetta oppilaiden tasolle sopivaksi. Opettajat totesivat saman myös alaspäin eriyttävistä tehtävistä, eli he tekevät koetehtäviä itse, koska ne ovat liian haastavia oppilaille, joilla on vaikeuksia kielen oppimisessa. Toinen syy kokeiden muokkaamiselle oli esimerkiksi se, että valmis tehtävä ei liittynyt esimerkiksi aikaisemmin opittuun aiheeseen tai ei sopinut tehtävätyyppinä kokeeseen. Muut opettajat olivat tyytyväisiä oppikirjojen tarjoamien kokeiden laatuun ja kokivat, että heidän ei tarvitse luoda materiaalia itse. Nämä opettajat kertoivat, että he tarvittaessa muokkaavat koetta oppilaille sopivaksi. Ne opettajista, jotka tekivät tehtäviä itse, kertoivat tekevänsä materiaalia esimerkiksi projekteihin, kirjoitelmiin ja suullisiin tehtäviin. Materiaalia tehtiin myös, jos käsiteltävälle aiheelle ei löytynyt valmiiksi sopivia materiaaleja.

8.6.2 Suullisen kielitaidon arviointi

Kirjallisen kielitaidon arvioinnin rinnalla kaikki opettajat käyttivät suullista kielitaidon arviointia. Opettajien mainitsemia suullisen kielitaidon arvioinnin menetelmiä olivat esimerkiksi erilaiset keskusteluharjoitukset, suullinen esitys tai -koe, video tai äänitys sekä haastattelu. Eniten opettajat toteuttivat keskusteluharjoituksia sekä suullisia kokeita ja -esityksiä. Opettajat käyttivät vähiten haastattelua. Alaluvussa 8.5.3 Ajan ja resurssien puute tuli ilmi, että opettajat kokivat vaikeaksi järjestää suullisen kielitaidon testausta. On huomioitavaa, että näistä haasteista huolimatta kaikki opettajat testaavat oppilaiden suullista kielitaitoa jollain tavalla.

”Toki tää että mä jututan heitä niinku joka aina säännöllisin väliajoin niin se alentaa sitä kynnystä kovasti, mutta että kuudennen luokan keväällä mä yleensä järjestän semmoiset, että mä haastattelen jokaisen kuudennen luokan oppilaan”. (Opettaja 10)

Alaluvussa 8.4.1 Erilaisten oppijoiden huomiointi kerrottiin, että suulliset kokeet voivat olla jännittäviä tilanteita oppilaille. Opettaja 10 kertoo valmistavansa oppilaita

haastattelutilanteisiin juttelemalla heidän kanssaan aika ajoin englantia, jolloin itse haastattelutilanteessa englannin puhuminen ei ole välttämättä niin jännittävää. Osa opettajista kutsui suullisia kokeita tai -esityksiä suullisiksi näytöiksi, jotta painotus koetilanteesta ja sen aiheuttamasta stressistä vähentyisi oppilailla. Opettajat kuvasivat suullista näyttöä samantyyppiseksi kuin haastattelua tai keskusteluharjoitetta, eli oppilas tulee luokan ulkopuolelle joko yksin tai toisen oppilaan kanssa ja keskustelee joko opettajan tai toisen oppilaan kanssa asioista, jotka linkittyvät aikaisemmin lukuvuonna opittuun. Opettajien mukaan suullisessa näytössä käytettävä harjoite voi riippua myös oppilaiden iästä ja taitotasosta, esimerkiksi vanhemmilla oppilailla voidaan teetättää oppikirjan suullinen koe, jonka avulla voidaan testata ääntämisen lisäksi oppilaan omaa tuottamista, kun taas pienemmillä oppilailla voidaan käyttää oppikirjan kappaleen ääneen lukua.

Opettajien mielestä suullisen kielitaidon arvioinnin järjestäminen on haastavaa (ks. alaluku 8.5.3 Ajan ja resurssien puute), minkä takia opettaja saattaa yksittäisten keskusteluharjoitusten järjestämisen sijaan seurata oppilaiden keskusteluharjoituksia oppitunnin aikana ja sitä kautta arvioida oppilaiden suullista suoriutumista. Monet opettajat yhdistelivät eri suullisen kielitaidon testauksen menetelmiä, eli he eivät tyydy käyttämään vain yhtä menetelmää suullisen kielitaidon arvioimiseksi. Opettajat kertovat, että suullisen kielitaidon arvioinnin tarkoitus on kartoittaa sekä oppilaan ääntämystä, että kykyä kommunikoida erilaisissa tilanteissa, ja arvioinnin väline ja harjoite valitaan sen mukaan, mitä halutaan arvioida.

”Juu, no ääntämistä esimerkiksi just sillai et oppilaat lukee mulle jonkun tietyn tekstin ja sit tota palauttavat sen sähköisenä. Sit kommunikatiivisii valmiuksii silleen, et he esimerkiks parin kans tuottaa jonkun kommunikaatiotilanteen tai sitte pääsevät keskustelemaan mun kanssa jostain ennalta sovitusta aiheesta”.
(Opettaja 2)

Esimerkiksi Opettajan 2 vastauksesta nousee esiin, että hän testaa ääntämistä kuuntelemalla oppilaan puhetta ja opettaja myös kerää oppilaiden nauhoitteita sähköisenä iPadien kautta. Lisäksi hän testaa oppilaiden valmiuksia toimia keskustelussa opitulla kielellä. Opettajien mukaan digitaaliset laitteet ja palvelut ovat helpottaneet opettajien työtä ja suullisen kielitaidon arviointia niiden videointi- ja nauhoitus- ominaisuuksien vuoksi. Suullisen kielitaidon arviointia on toisinaan vaikea järjestää (ks. alaluku 8.5.3 Ajan ja resurssien puute), koska se voi vaatia erillisen tilan ja mahdollisesti toisen opettajan. Tämän takia opettajat suosivat videointia ja nauhoitusta. Videointi ja nauhoitus olivat opettajien (n= 7) keskuudessa toimivia käytäntöjä ja toimivat ratkaisuna suullisen kielitaidon arvioinnin haasteisiin. Verrattuna siihen, että opettaja joutuu opetusajalla yksitellen kuuntelemaan ja arvioimaan

oppilaiden suullista kielitaitoa, videointi ja nauhoittaminen vievät vähemmän aikaa ja oppilaat itse huolehtivat siitä, että nauhoitus onnistuu. Opettajat perustelevat videoinnin käyttöä myös sillä, että oppilaat saavat hyödyntää luovuuttaan videoita tehdessä. Ujommat oppilaat pääsevät loistamaan, kun he saavat suunnitella ja kuvata videon yksin verrattuna siihen, että puhuisi koko luokan edessä. Tällöin otetaan erilaiset oppijat huomioon (ks. alaluku 8.5.2 Erilaiset oppijat). Lisäksi tallenteet jäävät opettajalle myöhempää arviointia varten, jotta opettaja saa riittävästi aikaa arvioida oppilaan suullista kielitaitoa ja opettaja saa kuunnella nauhoitteen useampaan kertaan.

8.6.3 Portfolio- ja projektityöskentely

Projektityöskentelyä toteutti seitsemän opettajaa. Opettajat kertoivat korvaavansa joskus kirjallisen kokeen projektilla tai vaihtoehtoisesti he saattavat jakson aikana toteuttaa sekä projektin että kokeen. Pidetyt projektit liittyvät läpikäytävään jaksoon ja ne toteutetaan joko yksin tai pienryhmissä. Opettajat pitivät projekteja hyödyllisinä, koska niillä voidaan mitata sekä kirjallista että suullista kielitaitoa. Opettajat kertoivat, että projekti voidaan toteuttaa tietynlaisena portfoliotyöskentelynä, eli se voi koostua useammasta tehtävästä. Lisäksi sitä voidaan toteuttaa joko kirjallisesti tai sähköisesti. Projektityöskentely toimii motivoivana tehtävänä ja tuo vaihtelua oppilaille, minkä takia opettajat suosivat sitä toisinaan kirjallisen kokeen tilalla.

Vain alle puolet opettajista (n=4) käyttivät portfoliotyöskentelyä arviointikeinona. Opettajien mukaan portfoliotyöskentely vahvistaa opettajan käsitystä oppilaiden osaamisesta ja useampi opettajista olisikin halukas käyttämään portfoliotyöskentelyä enemmän arviointinsa tukena, mutta jälleen aika ja resurssit olivat esteenä portfolion toteuttamiselle (ks. alaluku 8.5.3 Ajan ja resurssien puute). Portfolio oli hyvin rajattu käytäntö riippuen siitä, oliko oppilailla käytössä iPadit vai ei. Esimerkiksi yksi opettajista kertoi, että hän toteuttaisi portfoliotyöskentelyä enemmän, mikäli oppilailla olisi omat henkilökohtaiset laitteet, johon kerätä materiaalia. Tätä hän perustelee sillä, että fyysisen portfolion kerääminen on opettajalle työllistävämpää verrattuna sähköiseen portfolioon. Kouluissa, joissa oppilailla oli iPadit käytössä, portfolio saatettiin toteuttaa sähköisesti, jolloin portfolio saattoi kirjallisten tehtävien lisäksi koostua suullisista videoista ja harjoitteista. Eniten käytetty sähköinen alusta oli Classroom, johon oppilaat lataavat omat tehtävänsä. Tehtävät jäävät tarvittaessa Classroomiin opettajan myöhempää arviointia varten. Enemmistö Classroomia käyttävistä opettajista kuitenkin hyödynsi sitä vain suullisten tehtävien keräämiseen. Classroomia

suosittiinkin suullisen kielitaidon arvioinnissa, koska kyseisiä tehtäviä on helppo antaa oppilaille itsenäisesti tehtäväksi kotiin, jolloin opettajan omaa aikaa säästyy. Yksi opettajista taas piti Classroomia mahdollisena työkaluna, mutta ei ole hyödyntänyt sitä portfoliotyöskentelyyn. Hän kertoi myös, ettei nimellisesti käytä portfolioa, mutta teettää kumminkin samantyyppisiä tehtäviä. Osa muistakin opettajista saattoi kuvailla portfoliotyyppistä työskentelyä, muttei nimennyt sitä siksi.

”... Sitten mulla on vitosille ja kutosille myös tällaiset, että mä pidän niinku tietyn kohdan, tietyn jakson vuodesta pidän tällaisenä niin kun itsenäisenä työskentelynä, että mä oon tehnyt hyvin semmoiset tarkat ohjeet, että näillä hommillä tienaa, että seiska ja näillä kasin ja näillä ysin ja näillä kymppin ja sitten se korvaa sen kokeen myös niin se on sitten yksi tapa”. (Opettaja 10)

Opettaja 10 kertoi haastattelussaan käyttävänsä toisinaan myös itsenäisiä tehtäviä arviointikeinona kirjallisen kokeen sijasta ylemmille luokille. Hän on asettanut tietyt tavoitteet ja kriteerit eri arvosanoille, jotta oppilas saa itse vaikuttaa siihen, kuinka paljon hän haluaa itse kyseiseen jaksoon tai annettuihin tehtäviin panostaa. Tehdyt itsenäiset tehtävät muodostavat portfolion, jonka kautta opettaja arvioi kokonaisarvosanan kyseiselle jaksolle. Eräs toinen opettajista nosti esiin, että portfolio soveltuu hyvin vanhemmille oppilaille, mutta pienemmät oppilaat eivät välttämättä ymmärrä, että portfoliotyöskentely on osa arviointia, minkä takia he eivät välttämättä tee sen tehtäviä huolella. Tämän takia kyseinen opettaja suosiikin kirjallista koetta enemmän pienemmillä oppilailla.

Kaikki vastanneista tiesivät, mikä Eurooppalainen kielisalkku on. Kielisalkusta on opettajien mukaan puhuttu paljon esimerkiksi erilaisissa koulutuksissa ja myös opintojen aikana. Kielisalkussa nähtiin hyviä puolia, kuten esimerkiksi sen määrittämät eri taitotasot, mutta kuitenkin yhdeksän opettajista ei käytä kielisalkkua englannin arvioinnin tukena. Osa opettajista on osittain toteuttanut joitakin kielisalkun tehtäviä, mutta he eivät ole keränneet niitä arviointia varten. Opettajien mukaan joissain englannin oppikirjoissa on mukana myös kappalekohtainen salkkutyö, jonka opettaja voi halutessaan toteuttaa. Osalla opettajista ei ollut mitään tarkkaa syytä Eurooppalaisen kielisalkun käyttämättömyyteen, kun taas osa opettajista nosti esiin useita ongelmakohtia sen käytössä. Opettaja 2 mainitseekin useamman syyn siihen, miksei ole käyttänyt kielisalkkua arviointinsa tukena:

”En oo käyttänyt. Oon tutustunut siihen ja miettinyt et käyttäisinkö mut must se on vähän kankee ja se vaikuttaa todella isotoiselta niin oon sit tullut siihen tulokseen et en en käytä enkä en käytä aikaa niin siihen en käytä omaa aikaani enkä sitten myöskään oppitunneilla sitä aikaa”. (Opettaja 2)

Opettajien mukaan kielisalkun tehtäviä voi joutua muokkaamaan omaan opettajuuteen tai jakson aiheeseen sopivaksi, minkä takia siihen menee ylimääräistä suunnittelu-aikaa. Kielisalkun ongelmaksi nostettiin myös, että se ei sopinut opettajan omaan opetustyyliin. Lisäksi mikäli salkkutyö koostuu monesta palautettavasta tehtävästä, niiden kerääminen ja tarkistaminen on myös hyvin aikaa vievää, varsinkin jos luokassa on paljon oppilaita. Myös salkkutyön tehtävien toteuttaminen oppitunneilla on opetusajasta tai jostain muusta työajasta pois. Opettaja 5 kertoi haluavansa käyttää aikaa mieluummin esimerkiksi johonkin hauskaan ja oppilaita motivoivaan tehtävään kuin kielisalkun toteuttamiseen. Vain yksi opettajista (Opettaja 10) sanoi käyttäneensä kielisalkkua arviointinsa tukena. Hän piti kielisalkun tehtäviä oppilaita motivoivina ja mukavana vaihteluna, mutta hän nosti esiin myös samoja ongelmakohtia ja kritiikkiä kielisalkun käytölle kuin muut opettajat, kuten esimerkiksi sen, että kielisalkun toteuttaminen on aikaa vievää.

8.6.4 Tuntityöskentelyn seuraaminen ja palautteen anto

Yksi arviointikeinoista, joita kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä, on oppilaan tuntityöskentelyn seuraaminen ja sen kautta jatkuvan näytön arvioiminen. Opettajat sanoivat, että tähän sisältyy tunnilla viittaamisen lisäksi se, miten oppilas toimii vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa, miten hän suoriutuu eri tehtävistä, kuten keskustelutehtävistä parin tai pienryhmän kanssa ja myös hänen kirjallista työskentelyään oppitunneilla arvioidaan. Opettajan rooli on tavallaan olla salakuuntelijan ja tarkkailijan roolissa, jottei hän tee oppimistilanteesta oppilaalle liian vakavaa ja stressaavaa. Useampi opettajista merkitsee ja dokumentoi tunnilla kerättyjä huomioita esimerkiksi paperille tai Wilma-sivustolle, mutta jotkut opettajat pärjäävät ilman kirjallista tuntimerkintöjen merkitsemistä ja pitävät tuntimerkinnät enemmän omissa mielissään. Opettajat pitävät omaa läsnäoloaan tärkeänä elementtinä tuntityöskentelyn arvioinnille.

”Siis arviointihan on niinku jatkuvaa, että kyllä mä niinku seuraan oppilaita aina tunneilla. [...] kyl mä seuraan sitä, kun ne keskustelee ryhmissä ja kun ne on pareittain. Varsinkin kun pareittain tehdään työskentelyä, niin on helppo kierrellä luokassa ja kuunnella, että miten ne keskustelee, että se on ehkä luontevampi tilannekin, kun se että mä haastattelen tai pidetään niinku tämmöisiä pieniä ryhmäkeskusteluja”. (Opettaja 8)

Opettaja 8 pitää keskustelutehtäviä oppitunnilla luontevampina tilanteina verrattuna opettajan ja oppilaan väliseen haastattelutilanteeseen tai ohjattuun ryhmäkeskusteluun. Tämän takia opettaja saa paremman käsityksen oppilaan suullisesta kielitaidosta, kun tilanne ei ole

tilanteena oppilaalle niin jännittävä ja hän saa vapaasti tuottaa kieltä omassa tahdissaan luokkatoverilleen.

Iso osa arvioinnista on opettajien mukaan palautteen antamista. Kaikki opettajat kertoivat antavansa kirjallista ja suullista palautetta oppilailleen. Kaksi opettajista kertoi pitävänsä toisinaan arviointikeskusteluita oppilaille, jonka kautta he pystyvät antamaan oppilailleen myös palautetta. Arviointikeskustelun tarkoitus on käydä oppilaan kanssa läpi, miten kielen opiskelu on sujunut ja myös käsitellä sitä, tarvitseeko jossakin asiassa parantaa. Opettajat kertoivat antavansa kielissä palautetta positiivisuuden ja kannustavuuden kautta, koska oppilaat voivat herkästi saada negatiivisen kokemuksen kielen oppimisesta ja heidän motivaationsa sen opiskeluun voi laskea. Palautteella opettajat pyrkivät siis myös kannustamaan itse kielen opiskeluun. Opettajat haluavat palautteellaan rohkaista oppilasta käyttämään kieltä, ja kannustaa yrittämään uudelleen, vaikka joskus epäonnistuisi.

Opettajat kokivat, että palautteenanto on hyvin tärkeä osa heidän työtään. Kirjallisia palautteita opettajat kirjoittavat joko Wilma-sivustolle, tai he voivat kirjoittaa tarkistettuun kokeeseen lyhyen palautteen. Toisaalta eräs opettajista totesi, että opettajan läsnäolo ja hänen antamansa välitön suullinen palaute voi olla oppilaalle ymmärrettävämpää sekä tärkeämpää hänen kehittymisensä kannalta verrattuna Wilma-merkintään, jota oppilas ei välttämättä itse pääse koskaan lukemaan. Opettajan työssä keskeistä on välittömän palautteen antaminen. Opettajien mielestä välittömän palautteen antaminen oppilaille on tärkeää, jotta oppilas on tietoinen arvioinnista, ja että mahdolliset virheet pystytään korjaamaan ajoissa. Esiin nostettiin myös opettajan rooli aikuisena ja sitä kautta palautteen antamisen merkitys lapsella. Kun opettaja antaa palautetta, oppilas voi kokea palautteen tärkeäksi ei vain sen takia, että opettaja luokan johtohahmona antaa sen, vaan myös sen takia, että opettaja on aikuinen.

”Hyvin paljon suullista palautetta. Mitä heikompi oppilas niin sitä enemmän hän saa hymynaamoja kokeeseen. Että jos on niinku tosi heikko oppilas niin se on suunnilleen että joka ikinen kerta kun hän on oikein vastauksen saanut kokeeseen, niin siellähän on hymynaama...” (Opettaja 10)

Opettaja 10 kertoo antavansa paljon positiivista palautetta erityisesti heikoille oppilaille. Tästä voi päätellä, että opettaja 10 pyrkii tällä tavoin kannustamaan oppilasta kielen opiskeluun, vaikka hänen taitotasonsa ei olisi korkea. Sitaatin perusteella opettaja 10 vaikuttaa antavan herkemmin positiivista palautetta heikoille oppilaille kuin muille oppilaille. Tästä saa vaikutelman, että opettaja kokee kannustavan arvioinnin olevan vähemmän olennaista hyvän kielitaidon omaavien oppilaiden arvioinnissa verrattuna heikkoihin osaajiin. Oppilaan

kielitaidon taso ei kuitenkaan välttämättä määritä sitä, miten paljon hän tarvitsisi kannustavaa palautetta, joten opettajan 10 kertoma menettely on hieman ristiriidassa tasapuolisen arvioinnin kanssa. Tämä kuvastaa sitä, miten haastavaa on toteuttaa sekä erilaisia oppijoita huomioivaa että tasapuolista arviointia (ks. alaluku 8.5.2 Erilaisten oppijoiden huomiointi).

8.6.5 Lähtötasotestaus

Vähiten käytetty arvioinnin keino oli lähtötasotesti, jota vain kaksi opettajista kertoi toteuttavansa. Ne opettajat, jotka toteuttivat lähtötason testausta, kertoivat haastattelussaan kartoittavansa oppilaiden lähtötason, mikäli heille tulee uusi opetusryhmä tai -luokka. Apuna käytetään joko suullista selvitystä, tai pientä kirjallista testiä. Kirjallinen testi ei ole laaja, vaan se on testannut esimerkiksi aikaisemmin opittuja perusrakenteita ja sanastoa, jotta opettaja on saanut käsityksen oppilaan kielitaidon tasosta. Kahdeksan opettajaa ei kuitenkaan käytä lähtötason testausta arviointinsa tukena.

”En juurikaan koska ne tulee mulle niin kun aloittavina, että kun mulla vaikkapa nyt sitten alkaa 4. luokalla ruotsi tai 6. luokalla ruotsi, niin se on heille uusi oppiaine ja vielä pari vuotta sitten kolmannella luokalla, kun englanti alkoi, niin se oli heille uusi oppiaine. Niin ei mulla ollut niinku tarvetta. [...] Nyt kun tässä nyt sitten on ollut... nyt on niin kun kahdet sellaiset 3. -luokkalaiset tullut mulle, jotka on siellä 1. luokalla aloittanut sen englannin, niin heidän kanssaan on vähän tämmöisen niin kun toiminnallisen leikin varjolla sitten oon vähän seurannut, että no, mitä ne sieltä muistaa, et mistä mä voin sitten vähän niinku karsia sitä 3. luokan aloitusta”. (Opettaja 3)

Opettaja 3 perusteli, että hän ei ole yleensä tehnyt lähtötasoselvitystä esimerkiksi 3. luokalla, koska englanti on silloin uusi oppiaine oppilaille, jolloin sen hetkistä kielitaitoa on ollut opettajan mukaan turha testata. Tämä on ristiriitaista siinä mielessä, että alaluvussa 8.3.2 Arviointi motivointikeinona eräs opettaja nosti esiin, että oppilaat käyttävät ja oppivat englantia myös arkielämässään, minkä perusteella voidaan olettaa, että osa oppilaista osaa englantia jo 3. luokan alussa. Varhennetun englannin myötä opettaja 3 toteaa käyttäneensä jonkin sortista lähtötasoselvitystä, sillä hänelle on tullut uusia oppilasryhmiä, joka ovat aloittaneet kielen opiskelun jo aikaisemmin. Kirjallisen lähtötason testauksen sijaan opettaja 3 on käyttänyt apunaan toiminnallista leikkiä, koska kyseessä ovat olleet pienemmät oppilaat.

Monet vastanneista opettajista totesivat vastauksissaan, että heillä ei yleensä ole tarvetta lähtötasotestin tekemiselle, koska heillä on usein samat tutut oppilaat, joiden tason he tietävät, ja jotka siirtyvät vain seuraavalle luokalle. Opettaja 7 kertoi, ettei hän tee lähtötasoselvitystä myöskään siinä tilanteessa, että uusi oppilas tai uusi oppilasryhmä tulee luokkaan. Hän

perustelee tätä sillä, että hän opettajana pystyy oppituntien aikana nopeasti huomaamaan, että millainen eri oppilaiden kielitaidon taso on, ja että kuka tarvitsee esimerkiksi tukea oppimiseen ja kuka taas enemmän haastetta.

”No mulla on ollut vähän semmoinen tapa, että kun mulle tulee uudet kolmoset vaikka niin mä en periaatteessa halua tietää heistä ehkä ihan kauheasti, koska sitten sulla voi tulla tietynlaisia ennakkoluuloja myöskin, että on kivempi ehkä aloittaa puhtaalta pöydältä, mutta toki meillä on sitten... Meillä on niinku suht pieni koulu kuitenkin ja 1.-2. -luokkalaisille tehdään erityisopettajan kanssa kaikki kartoitukset, et sit jos on jotain tuen tarvitsijoita niin ne mä haluan kyllä tietoon, koska ne nyt vaikuttaa sitten aika olennaisesti siihen, et varsinkin, jos on kielellisiä haasteita. Mutta mä en itse varsinaisesti tee mitään, että sit se on tota tulee tavallaan sit sieltä luokanopettajalta ja erityisopettaja sitten ne tarvittavat tiedot.” (Opettaja 1)

Opettaja 1 ei kartoita oppilaiden lähtötasoa itse, koska hän haluaa saada käsityksen oppilaiden kielitaidon tasosta itse oppituntien kautta ja hänen mukaansa tarpeelliset tiedot oppilaan osaamisesta saa luokanopettajan ja erityisopettajan kanssa keskustelemalla. Hän pyrkii kuitenkin välttämään liiallista informaatiota oppilaista, koska hän kokee, että sen kautta muodostuu helposti ennakkoluuloja. Hän kertookin haluavansa aloittaa uusien oppilaiden kanssa ”puhtaalta pöydältä”.

8.6.6 Itse- ja vertaisarviointi

Kaikki opettajat käyttävät itsearviointia yhtenä arviointikeinona. Itsearviointien avulla opettaja pyrkii saamaan käsityksen siitä, mitä oppilas ajattelee omasta osaamisestaan. Osa opettajista pyrki teettämään itsearvioinnin noin 3 kertaa lukuvuodessa. Opettajat käyttävät itsearviointia summatiivisesti jakson lopussa, jolloin opettaja saattaa teettää oppilailla kirjallisen itsearvioinnin. Opettajat pitävät kirjallisia itsearviointeja usein kokeiden tai kirjoitustehtävien yhteydessä. Niiden avulla oppilas voi reflektoida sekä omaa oppimistaan että arvioida opiskelutaitojensa kehittymistä ja sitä, että missä hänen tulee vielä parantaa osaamistaan. Moni opettaja toteuttaa pienimuotoista ja nopeaa itsearviointia oppituntien aikana peukkuarvioinnin muodossa, eli oppilas näyttää peukulla ylös tai alas, miten hän omasta mielestään osaa ja on oppinut tunnilla käsiteltävän asian. Itsearviointia toteutetaan myös osana ryhmätyö- ja projektityöskentelyä, jolloin oppilas voi täyttää itsearvioinnin osana projektia.

”...Sit se on myöskin ehkä sellaista, mikä ei ole niin näkyvää ja edes mä en näe sitä, on sellainen niinku just, et jos oppitunnilla niin kun tehdään jotain, et alkuun katsotaan, et hei tää pitäisi nyt oppia ja sitten tunnin lopussa vähän mietitään, et no mihin sä nyt pääsit...” (Opettaja 3)

Opettajan 3 kertoo, ettei itsearviointi ole aina niin ”näkyvää” myöskään opettajalle. Kommentillaan hän luultavasti tarkoittaa sitä, että aina itsearviointi ei ole pelkästään esimerkiksi itsearviointilomakkeen täyttöä. Sekin, että opettaja kysymyksillään ohjaa oppilasta pohtimaan omaa osaamistaan, voi hänen mukaansa lukeutua oppilaan itsearvioinniksi. Opettajan 3 mukaan tavoitteiden selkeä asettaminen oppilaille mahdollistaa itsearviointia, koska oppilas voi suhteuttaa osaamistaan asetettuihin tavoitteisiin. Opettajien mukaan itsearviointia voi toteuttaa myös suullisesti. Suullisella itsearvioinnilla opettaja säästää aikaa ja kuulee oppilalta suoraan hänen oman käsityksensä edistymisestään ja siitä, että tarvitseeko tunnilla opittua asiaa vielä harjoitella. Näin opettaja pystyy pohtimaan seuraavan tunnin opetusta ja mahdollista tuen tarvetta.

Itsearviointien lisäksi moni opettajista käytti vertaisarviointia (n=8). Vertaisarviointia käytettiin enimmäkseen suullisen esitelmän tai projektityöskentelyn yhteydessä, jolloin muut oppilaat antavat esittäjälle palautetta hänen työstään ja esiintymisestään. Vertaispalautetta toteutetaan hyvin paljon suullisesti, mutta osa opettajista toteuttaa sitä myös kirjallisesti. Kirjallisessa vertaisarvioinnissa on tärkeää, että opettaja on asettanut arviointikriteerit valmiiksi, joista oppilaat voivat antaa palautetta. Opettajat käyttivät enemmän itsearviointia kuin vertaisarviointia.

”No itsearviointii ehkä enemmän. Mä oon miettiny et toi vertaisarviointi se voi olla joillekin vähän arka paikka ja mä koen et sen voi myöskin sit vaikuttaa siihen niinku motivaatioon. Et enemmän tota itsearviointia ...” (Opettaja 2)

Yhtenä perusteluna itsearvioinnin käytölle verrattuna vertaisarviointiin Opettaja 2 kertoo, että vertaisarviointi voi olla oppilaalle arka paikka ja voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon, mikäli toisen oppilaan antama palaute on negatiivista. Liian negatiivinen palaute voi lannistaa oppilasta ja aiheuttaa sen, että hän ei koe omaa osaamistaan riittäväksi, mikä taas voi johtaa negatiiviseen asenteeseen kielen oppimista kohtaan. Palautteen vastaanottamisen ohella oppilas koi kokea myös palautteen antamisen vaikeana ja epämiellyttävänä. Opettaja 2 käyttää tätä enemmän itse- kuin vertaisarviointia, koska itsearvioinnissa oppilas keskittyy vain pohtimaan omaa suoriutumistaan, eikä kenenkään muun. Vaikka oppilaiden on tärkeää harjoitella palautteen antamista, opettajien mukaan palautetta tulisi antaa positiivisuuden kautta.

9 Pohdinta

Tämän tutkimuksen päätavoitteina oli selvittää opettajien käsityksiä kielitaidon arvioinnista sekä kuinka he raportoivat toteuttavansa kielitaidon arviointia alakoulun englannin kielen opetuksessa. Tämän lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin opettajien käsityksiä kielitaidosta, koska käsitys kielitaidosta heijastuu myös käsityksiin sen arvioimisesta. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia haasteita opettajien mielestä kielitaidon arvioimisessa on. Alaluvussa 9.1 esitetään tulosten pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä sekä tarkastellaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisempaan teoriataustaan ja tutkimuskirjallisuuteen. Alaluvussa 9.2 pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi alaluvussa 9.3 käydään läpi tämän tutkimuksen tarjoamia hyödyntämis- ja jatkotutkimusmahdollisuuksia. Aluksi kuitenkin tiivistetään tutkimuksen päätulokset.

Opettajien käsitykset kielitaidosta olivat kommunikatiivisen kielitaitokäsityksen mukaiset. Opettajien käsitykset kielitaidon arvioinnista olivat yhteneväiset, ja niissä painottui arvioinnin monipuolisuuden tärkeys. Opettajien mukaan arvioinnin tulee olla tarkoituksenmukaista ja heillä oli vaihtelevia ajatuksia arvioinnista motivointikeinona. Opettajat nostivat esiin useita arviointiin liittyviä haasteita, kuten oikeudenmukaisuuden, ajan ja resurssien puutteen sekä arvioinnin vertailukelpoisuuden. Opettajat kokivat, että opetussuunnitelma antaa suuntaa arvioinnille, mutta ei selkeitä ohjeita arvioinnin toteuttamiselle. Opettajien mukaan heidän aikaisempi koulutuksensa ei ole antanut riittäviä valmiuksia arviointiin, vaan he ovat oppineet arvioinnista muilla keinoin. Opettajat toivat esiin monia eri kielenarvioinnin arviointitapoja, joista eniten käytettiin kirjallista koetta, suullista arviointia, itsearviointia sekä palautteenantoa ja tuntityöskentelyn seuraamista. Opettajien käsitykset kielitaidon arvioinnista olivat melko yhtenevät heidän kertomiensa käytäntöjen kanssa, mutta ristiriitaisuuksiakin löytyi.

9.1 Johtopäätökset

Opettajien määritelmät kielitaidosta olivat yhtenevät ja he kokivat kielitaidon tarkoittavan kykyä kommunikoida. Opettajien kielitaidon määritelmät mukailivat Canalen ja Swainin (1980) esittämää kommunikatiivisen kompetenssin mallia, jonka mukaan kommunikatiivinen kompetenssi jakautuu kieliopilliseen kompetenssiin, sosiolingvistiseen kompetenssiin ja strategiseen kompetenssiin (s. 29–30). Kieliopillinen kompetenssi näkyi opettajien vastauksissa siinä, että opettajien mukaan, jotta tilanteessa pärjäisi kielenkäyttäjänä, tulee osata opittuja kielitiedon- ja taidon osa-alueita, kuten sanastoa. Sosiolingvistisen

kompetenssin opettajat huomioivat kielitaidon määritelmässään nostamalla esiin sosiokulttuuristen sääntöjen tärkeyden, kuten ”please” sanan käytön englannissa. Strategisen kompetenssin opettajat toivat vastauksissaan esiin kertoessaan, että kielitaitoon kuuluu myös oman kielenkäytön mukauttaminen tilanteeseen sopivaksi. Lisäksi opettajat toivat esiin sen, ettei hyvä kielitaito tarkoita virheettömyyttä, mikä on linjassa Yufrizalin (2017) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajat kokivat, ettei kohdekielellä kommunikoinnin tarvitse olla saman tasoista kyseisen kielen äidinkielen puhujan kanssa (s. 874).

Opettajien kielitaidon arvioinnin käsityksistä nousi erityisesti esiin monipuolisen arvioinnin tärkeys. Opettajien mukaan opettajan pitäisi hyödyntää monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä, jotta kaikki erilaiset oppijat otetaan huomioon ja he saavat mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Tämä on linjassa Vesalaisen ja Huhtalan (2018) tutkimuksen kanssa, jossa kielenopettajat kokivat arvioinnin monipuolisuuden tärkeänä ja he tarkastelivat monipuolisuutta myös hyvin samanlaisista näkökulmista (arviointimenetelmät ja arvioinnin kohteet) kuin tässäkin tutkimuksessa (s. 14–15). Erilaisten oppijoiden huomiointi on esillä POPSissa (2014), jossa määritetään, että koululaisten oppimisvaikeudet sekä puutteellinen opetuskielin osaaminen on huomioitava niin arvioinnin suunnittelussa kuin toteuttamisessa (s. 48).

Monipuolisuus näkyi myös opettajien kertoessa omista arviointikäytännöistään, sillä he nostivat esiin monia eri arviointitapoja. Voidaan sanoa, että tutkimuksen osallistujat ovat nykyaikaisia arvioitsijoita, sillä heidän toteuttamassaan arvioinnissa esiintyi useita Vesalaisen ja Huhtalan (2018) esittämiä uuden arviointikulttuurin piirteitä (s. 8). Kaikki opettajat esimerkiksi kertoivat antavansa oppilaille palautetta sekä seuraavansa heidän tuntityöskentelyään, joten vastauksista korostuu formatiivinen arviointi ja se, että arvioinnilla pyritään tukemaan oppilaiden oppimista. Lisäksi opettajien arviointi oli esimerkiksi myös kriteeriperustaista, sillä heidän mukaansa POPS ja asetetut tavoitteet ohjaavat arviointia. POPSin tavoitteiden ymmärtäminen ja arvioiminen koettiin kuitenkin haastavana. Vaikka opettajat painottivat kielitaidon arvioinnin monipuolisuutta, osa opettajista koki, että kielitaidon arviointi perustuu edelleenkin liian paljon kirjallisiin kokeisiin. Vaikka he kritisoivat kokeiden painoarvoa, kaikki opettajat käyttivät kirjallista koetta arviointikeinona. Edelleenkin opettajat saattavat siis enimmäkseen turvautua perinteisiin ja tuttuihin arviointimenetelmiin niin kuin myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009, s. 305).

Opettajat nostivat haastatteluissa esiin sen, että arvioinnin tulee olla tarkoituksenmukaista ja osa heistä koki, että arviointia toteutetaan liikaa nykypäivänä sekä liian tarkasti varsinkin alakoulussa. Opettajat olivat huolissaan siitä, että oppimisesta on tullut liian koekeskeistä, jolloin into uuden kielen oppimisesta voi kadota. Opettajilla olikin erilaisia näkökulmia siihen, mikä oppilaita motivoi kielen oppimisessa. Osa opettajista oli sitä mieltä, että ilman arviointia oppilaat eivät olisi yhtä motivoituneita oppimaan, kun taas toiset opettajista olivat sillä kannalla, että ilman arviointia oppilailla on halua oppia englantia, koska oppilaat käyttävät englantia niin paljon arjessaan. Myös Härmälän ym. (2019) tutkimuksessa nousi esiin, että oppilaat kokivat englannin oppimisen tärkeäksi ja käyttivät englantia vapaa-ajallaan (s. 119). Opettajat kertoivat, että arviointi voi lisätä oppilaiden motivaatiota, koska sen kautta oppilaat voivat seurata omaa kehitystään.

Esimerkiksi itsearviointi oli yksi arviointikäytäntö, jonka kautta oppilaat pystyvät opettajien mukaan seuraamaan kehitystään ja refleктоimaan osaamistaan. Sen kautta opettajien on myös mahdollista saada käsitys siitä, miten oppilas kokee oman osaamisensa. Suurin osa opettajista kertoi toteuttavansa itsearviointia (n=10) ja vertaisarviointia (n=8), joten arvioinnissa korostuvat oppilaan aktiivinen rooli sekä elinikäisen oppimisen taitojen harjoittelu. Tämä eroaa Leontjevin (2022) tutkimuksen tuloksista, joiden mukaan lukion kieltenopettajien vastausten perusteella oppilailla ei ollut kovin aktiivista roolia arvioinnissa (s. 146). Opettajat toteuttivat itsearviointia enemmän kuin vertaisarviointia ja perustelivat sitä esimerkiksi sillä, että vertaisarviointi voi olla oppilaalle arka paikka niin palautteen antajana kuin vastaanottajana. Vertaisarviointi ei olekaan helppoa ja se vaatii oppilaalta kognitiivista ja sosioemotionaalista osaamista onnistuakseen (Nieminen, 2019b, s. 161–162).

Vertaisarviointia oli opettajien mielestä kuitenkin tärkeää harjoitella oppilaiden kanssa varsinkin positiivisuuden kautta.

Opettajat kertoivat arvioinnin olevan iso osa opettajan työtä ja he kertoivat sen lomittuvan pitkälti opettajan muuhun työhön. Tämä eroaa Laineen ym. (2023) tutkimuksesta, jossa kieltenopettajat kokivat arvioinnin irrallisena opettajan muusta työstä (s. 178). Opettajan 4 kommentista välittyi kuitenkin samankaltaisia ajatuksia arvioinnin irrallisuudesta. Opettajat toivat esiin myös käsityksen arvioinnin jatkuvuudesta. Arvioinnin jatkuvuus ilmeni myös opettajien kuvaillessa omia arviointikäytänteitään, sillä opettajat kertoivat antavansa paljon palautetta oppilaille sekä seuraavansa oppilaiden työskentelyä tunneilla. Opettajat kokivat tärkeäksi erityisen välittömän palautteen antamisen sekä palautteen kannustavuuden. Opettajien mukaan oppitunneilla seuraamalla voi saada myös paremman käsityksen

oppilaiden kielitaidosta, sillä oppilaiden kielen käyttö voi olla luontevampaa esimerkiksi oppitunnilla tehtävässä keskusteluharjoituksessa kuin koetilanteessa. Kielitaidon arvioinnissa pyritäänkin hyödyntämään mahdollisimman autenttisia menetelmiä (Lintunen & Veivo, 2014, s. 169).

Opettajat kokivat, että heidän aikaisempi koulutuksensa ei ole tarjonnut riittäviä eväitä ja valmiuksia kielitaidon arviointiin. Tämä on linjassa Tsagarin ja Vogtin (2017) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajankoulutusohjelmissa annettu koulutus oli opettajien mielestä riittämätöntä (s. 54). Opettajat ovat löytäneet itselleen sopivia arviointikeinoja käytännön työn kautta, mutta myös muilla keinoin. Opettajat ovat saaneet tukea arviointiin esimerkiksi muilta kielenopettajilta ja myös sosiaalisen median kautta. Nämä havainnot ovat linjassa Berryn ym. (2019) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajat löytävät vaihtoehtoisia arviointitiedon lähteitä arviointinsa tueksi, eivätkä tarvitse lisäkoulutusta (s. 121). Toisaalta Karvin toteuttamassa hankkeessa nousi esiin, että opettajat kokivat tarvitsevansa lisää täydennyskoulutusta kielen arviointiin (Härmälä ym., 2019, s. 119). Tässä tutkimuksessa osa opettajista koki, että kielenopettajille on tarjolla vähän täydennyskoulutusta arviointiin liittyen ja sitä tarvitaan lisää. Opettajat nostivat esiin myös toiveita koulutuksen suuntaan siitä, että arviointia tulisi käsitellä opinnoissa enemmän ja käytännönläheisemmin.

Kielitaidon arvioinnissa koettiin olevan useita haasteita, kuten esimerkiksi tasapuolinen ja oikeudenmukainen arviointi ja tämän kautta erilaisten oppijoiden huomioiminen kielitaidon arvioinnissa. Myös Huhtalan (2015) tutkimuksessa oikeudenmukainen arviointi koettiin haastavaksi (s. 52). Opettajat kokivat haasteelliseksi saada tarpeeksi näyttöä oppilaiden kielitaidon osaamisesta. Samankaltaisia tuloksia tuli myös Karvin kyselytutkimuksessa, jossa opettajat kokivat, ettei oppilailta saatu näyttöä ollut riittävää perustellun arvioinnin toteuttamiseen (Atjonen ym., 2019, s. 206). Atjosen ym. (2019) tutkimuksessa vain harva opettaja suuresta opettajajoukosta kertoi oppilaan persoonan vaikuttavan arviointiin (s. 206). Tässä tutkimuksessa osa opettajista kuitenkin tiedosti persoonan saattavan olla tekijä arvioinnissa. Opettajat esimerkiksi kokivat, että varsinkin rauhallisten ja ujojen oppilaiden kielitaitoa on vaikeaa arvioida, koska oppilaat eivät ole esimerkiksi tunnilla niin paljoa äänessä ja saattavat jännittää suullisia testejä. Suullisen kielitaidon arviointi koettiin muutenkin haastavana. Haasteena suulliselle kielitaidolle koettiin yksittäisten arviointitilanteiden järjestäminen. Lintusen ja Veivon (2014) mukaan suullisen kielitaidon testaus vie paljon aikaa (s. 172). Myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat, että ajankäyttö, luokkakoot ja muut resurssit pakottavat opettajat arvioimaan oppilaan suullista kielitaitoa

rajatummin. Toisaalta opettajat ovat löytäneet tähän apuja ja ratkaisuja digitaalisista laitteista ja työtavoista, kuten esimerkiksi videoiden kuvaamisen ja äänitteiden nauhoittamisen. Nämä tavat ovat helpottaneet yksilön suullisen kielitaidon arviointia opettajan ajankäytön puolesta.

Suullisten kokeiden lisäksi opettajat kokivat ajan olevan hyvin rajallista myös muuhun arviointiin. Opettajilla oli selvästi intoa toteuttaa monipuolista arviointia, mutta he kokivat, ettei siihen ollut tarpeeksi aikaa tarjolla. Tämä on linjassa Vesalaisen ja Huhtalan (2018) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan, vaikka opettajilla olisi tietoa ja halua käyttää uusia arviointimenetelmiä, kouluarjen kiireessä niihin ei välttämättä ehditä panostaa (s. 15). Atjosen ym. (2019) tutkimuksessa opettajat kokivatkin työmäärän lisääntyneen ”uusien” arviointimenetelmien myötä, eli arvioinnin monipuolistuessa (s. 206). Opettajat olivat myös huolissaan arvioinnin vertailukelpoisuudesta. Opettajat kuvailivat POPSia epäselväksi asiakirjaksi, minkä takia opettajat voivat tulkita POPSia omalla tavallaan, joka johtaa siihen, että opettajat arvioivat oppilaita eri tavoin. Suomessa opettajille annetaankin paljon vastuuta arvioinnista, koska opettaja päättää itse, miten arvioi tavoitteiden saavuttamista ja mitä osa-alueita painottaa (Tarnanen ym., 2007, s. 384). Scarinon (2013) mukaan onkin tunnustettava, että opettajien oma tulkintakehys vaikuttaa heidän toimintaansa (s. 316). Arviointi on vääjäämättä osittain subjektiivista (Atjonen, 2007, s. 208; Ouakrim-Soivio, 2016, s. 138).

Opetushallituksen (2020) mukaan arviointiin kuluva aika ja arvioinnin yhdenvertaisuus ovat haasteita, joihin opetushallitus on pyrkinyt vastaamaan uudistamalla POPS 2014:n arviointiluvun vuonna 2020. Arviointiluvun muutoksien tavoitteena oli yhdenvertaistaa arviointia peruskoulussa ja vähentää arvioinnin tulkinnanvaraisuutta mahdollisimman yksiselitteisillä ja ymmärrettävillä linjauksilla. Arviointilukua haluttiin täsmentää, koska opetussuunnitelmauudistuksen seurannassa nousi esiin, että kuntien välillä on merkittäviä eroja arvioinnin periaatteissa. Opetushallitus pyrki myös arviointiluvun muutoksilla selkeyttämään ja helpottamaan arvioinnin toteuttamista opettajille, koska oli saanut eri kunnilta ja kouluilta palautetta opettajien kokemasta arvioinnin haastavuudesta ja kuormittavuudesta (s. 1–5). Huomionarvoista on, ettei kukaan tämän tutkimuksen opettajista nostanut esiin uudistettua arviointilukua. Joko opettajat ovat epätietoisia siitä tai arviointiluvun muutokset eivät ole toimineet toivotulla tavalla, eivätkä ole pystyneet vastaamaan arvioinnin haasteisiin, sillä tässä tutkimuksessa opettajat olivat edelleen huolissaan arvioinnin yhdenvertaisuudesta sekä kokivat arvioinnin työlääksi.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksien tuloksia tarkastellessa voidaan nähdä, että opettajien käsitykset ja käytännöt olivat melko linjassa keskenään, mutta myös ristiriitaisuuksia oli. Se, miten opettajat kertoivat itse toteuttavansa kielitaidon arviointia, oli melko yhteneväistä sen suhteen, millaisia käsityksiä opettajilla oli kielitaidon arvioinnista sekä siitä, miten sitä kuuluisi toteuttaa. Opettajat esimerkiksi kertoivat käyttävänsä useita eri arviointimenetelmiä, mikä tukee opettajien käsitystä arvioinnin monipuolisuudesta. Huomattavaa on, että opettajien mukaan arviointi on liian koekeskeistä, mutta he kaikki käyttivät yleensä silti kirjallista koetta summatiivisen arvioinnin keinona, mikä on ristiriidassa heidän kielitaitokäsitystensä kanssa, joissa painottuu enemmän kommunikatiivisuus ja kielen käyttö viestinnällisissä tilanteissa. Opettajien kokemat haasteet heijastuivat myös heidän valitsemiinsa arviointitapoihin, esimerkiksi alle puolet (n=4) opettajista toteutti portfolio työskentelyä, koska se koettiin liian aikaa vieväksi.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimusotteen mukaisesti ja sen luotettavuutta lisää tutkimusongelmiin sopiva aineistonkeruumenetelmä, eli haastattelu, ja aineistoon sopiva analysointitapa, eli sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat, että aineiston keruu ja analysointi tulee olla mahdollisimman tarkasti kerrottu, jotta lukijat saavat mahdollisimman selkeän kuvan tutkimuksen toteutuksesta ja tuloksista (s. 123). Tässä tutkimuksessa kaikki tutkimuksen vaiheet on pyritty kuvaamaan tarkasti. Tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin teoriataustaa ja aikaisempaa tutkimusta perustelemaan tutkimuksen paikkaa tutkimuskentällä.

Tässä tutkimuksessa osallistujille lähetettiin jo ennen haastattelua haastattelurunko. Se on suositeltua, koska haastateltavat ehtivät näin tutustua etukäteen kysymyksiin, jolloin haastattelusta saa mahdollisesti enemmän tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63–64). Tutkijat kokivat, että tutkimuksen aihe ja haastattelukysymykset olivat tässä tutkimuksessa sen tyyppisiä, että kysymykset voitiin lähettää etukäteen haastateltaville, jolloin haastateltavat saivat enemmän pohdinta-aikaa, minkä toivottiin tekevän vastauksista laajempia ja sisällöllisempiä. Tämä saattoi kuitenkin vaikuttaa tulosten luotettavuuteen, koska opettajilla oli enemmän mietintäaikaa vastauksiensa muotoiluun. On mahdollista, että sen sijaan, että he vastaisivat omien käsitysten mukaan kysymyksiin, he saattoivat vastata kysymyksiin niin sanotusti yleisesti hyväksyttävillä vastauksilla. Tällaiset vastaukset ovat tosin mahdollisia myös, vaikka opettaja ei olisi tutustunut tutkimuskysymyksiin etukäteen.

Cohenin ym. (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että kaikki haastateltavat ymmärtävät haastattelukysymykset samalla tavalla (s. 273). Tässä tutkimuksessa haastattelukysymyksiä ymmärrettävyyden varmistamiseksi koehaastattelulla. Koehaastattelun kautta esimerkiksi muutama haastava termi vaihdettiin ymmärrettävämpään muotoon ja haastattelurunkoon lisättiin tarkentavia kysymyksiä. Tutkijat pohjustivat paria haastattelukysymystä selkeyttääkseen niitä ja pohjustivat ne kaikille haastateltaville. Lisäksi haastatteluiden aikana tutkijat myös selvensivät tai tarkensivat kysymystä, jos haastateltavalle jäi epäselvyyksiä. Koska haastattelu toteutettiin puolistrukturoidusti, haastateltavilta pystyttiin kysymään tarkentavia kysymyksiä kokonaisvaltaisen vastauksen saamiseksi. Tämä lisäsi tulosten luotettavuutta, koska tutkijat pystyivät tarkentavilla kysymyksillä varmistamaan, että olivat ymmärtäneet haastateltavan vastauksen. Tutkimuksen luotettavuuden yhtenä kriteerinä onkin uskottavuus, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijan on varmistettava, vastaako hänen tulkintansa ja käsitteellistyksensä haastateltavan vastauksesta sitä, mitä haastateltava todella tarkoitti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153).

Etäyhteydet toivat sekä etunsa että haittansa haastatteluun. Etäyhteyksien avulla pystyttiin olemaan yhteydessä opettajiin, jotka asuivat kauempana, ja näin saatiin haastateltavia laajalta alueelta. Etäyhteydet olivat myös joustava tapa toteuttaa haastattelu opettajille, jotka kaikki olivat työelämässä. Aineistonkeruussa voidaan huomioida mahdolliset tilannetekijät ja näin parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2011, s. 164). Esimerkiksi yksi opettajista ei pystynyt osallistumaan haastatteluun etäyhteydellä, joten hänen vastauksensa kerättiin kirjallisesti. Tosin tällöin tutkijat eivät päässeet keskustelemaan vuorovaikutuksessa kyseisen opettajan kanssa samalla tavalla kuin muiden opettajien kanssa. Opettajalla on ollut haastattelurunko, johon hän on vastannut omalla ajallaan, ja hän on voinut katsoa kysymyksiä ja pohtia niitä ajan kanssa. Toisaalta myös se, miten paljon opettaja on halunnut vastausten kirjoittamiseen käyttää aikaa, on toinen kysymys. Kirjallisten vastausten laatu erosi verrattuna keskustelutilanteessa kerättyihin vastauksiin, koska ne olivat tiiviimpiä ja enemmän pintapuolisia.

Myös toisen opettajan kanssa haastattelu toteutettiin eri tavalla, koska hänellä ei ollut pääsyä Zoomiin. Tämän takia haastattelu toteutettiin Teams-etäyhteyden välityksellä. Tässä haastattelussa opettaja piti kameransa pois päältä paremman verkkoyhteyden takaamiseksi, mikä toisaalta myös vaikutti haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuuteen. Tällöin tutkijat eivät nähneet esimerkiksi haastateltavan eleitä tai ilmeitä, vaan olivat täysin hänen äänensä

varassa. Muiden osallistujien kanssa pidettiin kamerat päällä, jolloin haastattelu toimi enemmän keskustelunomaisesti ja kaikki näkivät toisensa. Haastattelu kuitenkin eroaa tavallisesta keskustelutilanteesta, joten se ei tilanteena ole täysin luonnollinen (Aaltio & Puusa 2011, s. 160).

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa, mikä kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön (Aaltio & Puusa 2011, s. 157). Tässä tutkimuksessa pyrittiinkin tuomaan esiin englanninopettajien käsityksiä kielitaidosta sekä kielitaidon arvioinnista ja kuvata näitä heidän haastatteluidensa kautta. Puusan (2011) mukaan käsityksiä tutkiessa, on tiedostettava, että tulkitsijoita ja tulkintasoja on useita (s. 78). Tutkijoiden omat tulkinnat vaikuttavatkin tulosten luotettavuuteen, koska tulokset on muodostettu kerätystä aineistosta tutkijoiden omien tulkintojen perusteella. Tutkijan tuleekin pystyä perustelemaan omia tulkintojaan (Aaltio & Puusa 2011, s. 157). Tulokset ja johtopäätökset pyrittiinkin esittämään lukijalle mahdollisimman tarkasti ja selkeästi. Sitaattien avulla pyrittiin esittämään, mitä opettajat ovat sanoneet ja perustelemaan niiden pohjalta tutkijoiden tekemiä tuloksia. Tutkimuksen tuloksia on verrattu aikaisempaan tutkimukseen. Tutkimusraportti on kirjoitettu mahdollisimman selkeästi ja on pyritty käyttämään tutkimukseen aiheeseen kuuluvia käsitteitä ja termejä, joita on käytetty myös aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa.

9.3 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää sekä opettajankoulutuksen että kielenopettajakoulutuksen kehittämiseen. Jos opettajilla on hyvät valmiudet arviointiin ja he ymmärtävät, että se on tärkeä osa opetusta, arviointi voi muuttua miellyttäväksi kokemukseksi sekä opettajille että oppilaille. Lisäksi tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää arvioinnin ja kielitaidon arvioinnin täydennyskoulutuksien kehittämiseen. Koska opettajat kokivat, että he eivät saa riittävästi koulutusta arvioinnin suhteen, on tärkeää lisätä ja kehittää myös täydennyskoulutuksia. Esimerkiksi koulutukseen voisi lisätä enemmän konkretiaa, koska opettajat kokivat oppineensa arviointia parhaiten käytännön kautta. Tutkimuksen perusteella resurssien lisääminen opetukseen olisi tärkeää arvioinnin kannalta. Lisäksi tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että opettajia tulisi tiedottaa enemmän POPSin uudistuneesta arviointiluvusta, joka on pyrkinyt vastaamaan myös tässä tutkimuksessa esitettyihin arvioinnin haasteisiin.

Haastattelut isomman otannan kanssa voivat tuoda syvempää käsitystä siitä, että millaiset käsitykset opettajilla on kielitaidosta ja kielitaidon arvioinnista. Hyödyllistä lisätietoa voidaan kerätä esimerkiksi havainnoimalla luokkahuoneessa sitä, miten opettajat toteuttavat kielitaidon arviointia luokkahuoneessaan. Laajempaa tietoa voidaan saada myös keräämällä opettajilta vuosipäiväkirjat, joihin opettajat voivat merkata käyttämiään arviointikeinoja, jotta saadaan aikaan lisää tarkempaa aineistoa ja vertailua käytettyjen arviointimenetelmien välillä. Lisäksi opettajien käsityksiä kielitaidosta ja kommunikatiivisesta kielenopetuksesta on hyvä tutkia. Näiden pohtiminen yläkoulu- ja lukiokontekstissa voi tuoda oman ulottuvuutensa tutkimuksen kenttään. Lisäksi mahdollinen jatkotutkimuksen kohde voisi olla aineenopettajien sekä luokanopettajien kielitaitokäsityksien vertailu keskenään. Tätä kautta voidaan tutkia esimerkiksi koulutusten välisiä eroja ja sitä, että mihin heidän kielitaitokäsityksensä tarkemmin perustuvat.

Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadulliseen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (s. 153–166). Hansaprint.

Ahlholm, M. (2020). Kehittyvän kielitaidon arviointi. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 293–323). Suomen ainedidaktisen tutkimusseura julkaisuja.

Ainedidaktisia tutkimuksia

Ahola, S. (2022). *Rimaa hipoen selviää tilanteesta: yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja suullisesta kielitaidosta.* [väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto.

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association. (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of students.* Washington.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi.* Tammi. Print.

Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal (London, England)*, 25(2), 238–259. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>

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 KARVI.

Bachman, L & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests.* Oxford University Press. Print.

Berry, V., Sheehan, S., & Munro, S. (2019). What does language assessment literacy mean to teachers? *ELT Journal*, 73(2), 113–123. [doi.org/https://doi.org/10.1093/elt/ccy055](https://doi.org/10.1093/elt/ccy055).

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.) *Language and communication.* Lontoo: Longman. 2–27.

- Canale, M. & Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. uud. p.). Routledge.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Dimova, S. (2022). Performance-Based Speaking Tests: Possibilities in Local Language Testing. *Language Teaching Research Quarterly*, 29, 120-133.
<https://doi.org/10.32038/ltrq.2022.29.08?vId=447&aId=523>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- EVK. Ks. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001).
- Falsgraf, C. (2005). Introduction. Teoksessa M.H. Rosenbusch (toim.) *New visions in action. National Assessment Summit Papers* (s. 5–9). Iowa: National K–12 Foreign Language Resource Center.
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly* 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Fuller, M. B. & Skidmore, S. T. (2014). An exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International Journal of Educational Research*, 65, 9–21.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.001>
- Giraldo, F. (2018). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 179–195.
<https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>.
- Guzmán-Simón, F., Torres-Gordillo, J. J. & Caballero, K. (2020). Understanding assessment processes for communicative competence through an analysis of teachers' reported practice. *Education Sciences*, 10(4), 116–133. <https://doi.org/10.3390/educsci10040116>

- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Hilden, R. (2020). Kielididaktiikka ja kieltenopettajien osaaminen muutosten edessä. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 5–30). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2018). *Tutki ja kirjoita* (22. uud. p.). Tammi.
- Hughes, A. & Hughes, J. (2020). *Testing for Language Teachers*. (3. uud.p.) Cambridge Professional Learning. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009024723
- Huhta, A. & Hildén R. (2013). Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 159–186). Opetushallitus.
- Huhta, A. & Takala, S. (1999). Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä* (s. 179–228). Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen laitos.
- Huhtala, A. (2015). Kokonaisvaltainen arviointi tulevien kieltenopettajien haasteena. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Elävä ainepedagogiikka* (s. 44–59). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269–293.
- Härmälä M., Huhtanen M., Puukko M. & Marjanen J. (2019). *A-englannin oppimistulosten arviointi 7. vuosiluokan alussa 2018*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.
- Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Perceptions and practices. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(2), 26–37.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.

Kantelinen, R. (2015). Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä (toim.) *Hyvästä paremmaksi – kehittämisisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin* (s. 8–20). Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2015(6).

Laine, P., Maijala, M. & Mäntylä, K. (2023). Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi. Assessment for supporting learning* (s.162–183). AFinLA-teema n:o 15.

Leontjev, D. (2022). Finnish Matriculation Examination and National Curriculum and Teachers' Attitudes, Perspectives, and Practices: When the Two Assessment Cultures Meet. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society* (s. 133–150). AFinLAN Vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79.

Lintunen, P. & Veivo, O. (2014). Kuinka kielitaitoa arvioidaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 162–175). Gaudeamus.

Litman, D., Strik, H. & Lim, G.S. (2018). Speech Technologies and the Assessment of Second Language Speaking: Approaches, Challenges, and Opportunities. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 294–309.

Luostarinen, A. (2019a). Kohti laadukasta arviointia. Teoksessa A. Luostarinen, J.H. Nieminen, P. Nilivaara, N. Ouakrim-Soivio, I.-M Peltomaa, L. Tuohilampi & E. H. White (toim.) *Arvioinnin käsikirja* (s. 9–23). PS-kustannus.

Luostarinen, A. & Ouakrim-Soivio, N. (2019b). Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa A. Luostarinen, J.H. Nieminen, P. Nilivaara, N. Ouakrim-Soivio, I.-M Peltomaa, L. Tuohilampi & E. H. White (toim.) *Arvioinnin käsikirja* (s. 25–37). PS-kustannus.

- Mertler, A. C. (2005). Secondary teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(2), 76–92.
<http://www.jstor.org/stable/41064615>.
- Mäkipää, T. (2021). Students' and teachers' perceptions of self-assessment and teacher feedback in foreign language teaching in general upper secondary education - A case study in Finland. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1978622>
- Mäkipää, T., Hahl, K. & Luodonpää-Manni, M. (2021). Teachers' perceptions of assessment and feedback practices in Finland's foreign language classes during the Covid-19 pandemic. *CEPS Journal* 11. Special Issue, 219–240. <https://doi.org/10.25656/01:23659>
- Nieminen, J.H. (2019a). Itsearviointi. Teoksessa A. Luostarinen, J.H. Nieminen, P. Nilivaara, N. Ouakrim-Soivio, I.-M Peltomaa, L. Tuohilampi & E. H. White (toim.) *Arvioinnin käsikirja* (s. 138–159). PS-kustannus.
- Nieminen, J.H. (2019b). Vertaisarviointi. Teoksessa A. Luostarinen, J.H. Nieminen, P. Nilivaara, N. Ouakrim-Soivio, I.-M Peltomaa, L. Tuohilampi & E. H. White (toim.) *Arvioinnin käsikirja* (s. 160–179). PS-kustannus.
- Nieminen, J.H. (2019c). Palaute osana arviointia. Teoksessa A. Luostarinen, J.H. Nieminen, P. Nilivaara, N. Ouakrim-Soivio, I.-M Peltomaa, L. Tuohilampi & E. H. White (toim.) *Arvioinnin käsikirja* (s. 72–88). PS-kustannus.
- Nurdiana, N. N. (2020). Language teacher assessment literacy: A current review. *Journal of English Language and Culture*, 11(1), 66–74.
- Opetushallitus. (2020). Arviointi peruskoulussa yhdenmukaistuu – arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa. Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Otava.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. (s. 9–20). Gaudeamus.
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

- Puukko M., Huhtanen M. & Lepola L. (2020). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien toimivuuden arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadulliseen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 73–87). Hansaprint.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen tutkimuksen analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 145–156). Gaudeamus.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lönnberg Print & Promo.
- Rezagah, K. (2022). Iranian EFL Teachers' Assessment Literacy Knowledge: The Impact of The Educational System on Teachers' Classroom Assessment Practices. *International Journal of Language Testing*, 12(2), 76–94. <https://doi.org/10.22034/IJLT.2022.157126>
- Roiha, A., Nieminen, J. & Mäntylä, K. (2023). Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi. Assessment for supporting learning* (s. 97–123). AFinLA-teema n:o 15.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. (2009). The Difficulty of Change: The Impact of Personal School Experience and Teacher Education on the Work of Beginning Language Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/00313830902917378>
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 367–380). Vastapaino.
- Räisänen, A. (toim.) (2013). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallitus.

- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309–327. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>
- Stiggins, R.J. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *Phi Delta Kappan* 77(3), 238–245.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. (2007). Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusa. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* (s. 381–412). Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Taş, T. & Khan, Ö. (2020). On the Models of Communicative Competence. In GLOBETSONline: *International Conference on Education, Technology and Science* (86), 86–96.
- TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 2/2023.
- Tsagari, D. & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges, and prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41–63.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 21–36). Gaudeamus.
- Vesalainen, M., & Huhtala, A. (2018). Arviointi muutoksessa myös kielenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. *Yliopistopedagogiikka* 25(1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/30/arviointi-muutoksessa-myo-kielenopetuksessa-opettajien-ja-opettajaksi-opiskelevien-kasityksia-arvioinnista/>
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 1–11.

- VOPS (2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Opetushallitus.
- Whyte, S. (2019). Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment*, 2 (1), 1–19. 10.29140/lea.v2n1.33.hal-02120612
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. doi: 10.1016/j.tate.2016.05.010
- Yufrizal, H. (2017). Teachers and Students' Perceptions of Communicative Competence in English as a Foreign Language in Indonesia. *Educational Research and Reviews*, 12(17), 867–883.
- Yuzar, E. (2020). Incorporating Communicative Competence in Assessment and English Language Teaching in Multilingual Settings. *REiLA : Journal of Research and Innovation in Language*. 2 (1), 8–13.
- Ölmezer-Öztürk, E. & Aydın, B. (2018). Toward Measuring Language Teachers' Assessment Knowledge: Development and Validation of Language Assessment Knowledge Scale (LAKS). *Language Testing in Asia* 8(1), 1–15.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

PERUSTIEDOT

- Oletko luokanopettaja vai aineenopettaja?
 - Jos olet luokanopettaja, opetatko myös englannin kieltä?
- Mille luokka-asteelle olet opettanut englantia?
- Kerro opetushistoriastasi.
 - Minkä koulutuksen olet käynyt?
 - Milloin olet valmistunut?
 - Kuinka kauan olet työskennellyt kielenopetuksen parissa?
 - Oletko suorittanut täydennyskoulutuksia (kielitaidon) arviointiin liittyen?

KIELITAITO

1. Mitä kielitaidolla tarkoitetaan?
2. Millainen on mielestäsi hyvä kielitaito?

KÄSITYKSET ARVIOINNISTA

3. Mihin kielitaidon arviointi mielestäsi perustuu?
 - a. Miten määrittelisit kommunikatiivisen kompetenssin?
 - b. Miten se näkyy kielitaidon arvioinnissa?
4. Miten itse näet kielitaidon arvioinnin? Mistä se koostuu?
5. Mitä kielitaidon arvioinnissa on mielestäsi tärkeää ottaa huomioon?
 - a. Miksi
6. Kuinka tärkeänä pidät kielitaidon arviointia peruskoulussa?
 - a. Miksi?
7. Koetko, että opettajanopintosi tarjosivat riittävät valmiudet kielitaidon arviointiin?
 - a. Jos ei, niin mitä kautta olet löytänyt uusia tapoja arvioida kielitaitoa?
 - b. Jos ei, miten mielestäsi opettajan koulutusta voitaisiin kehittää, jotta se valmistaisi opettajia paremmin kielitaidon arviointiin?
8. Koetko, että POPS antaa selkeät ohjenuorat kielitaidon arvioinnin toteuttamiseen?
9. Millaisiin haasteisiin olet törmännyt kielitaidon arvioinnissa?
10. Mikä on haastavinta kielitaidon arvioinnissa?

- a. Miksi?

ARVIOINNIN VÄLINEET JA KÄYTÄNTEET

11. Miten itse arvioit oppilaan kielitaitoa?
12. Mitä eri arviointitapoja käytät, kun arvioit oppilaan kielitaitoa? (työkalut?)
 - a. Miksi käytät juuri näitä tapoja kielitaidon arvioinnissa?
13. Käytkö oppilaiden kanssa oppimisen tavoitteet läpi?
 - a. Miten? (käyty läpi?)
 - b. Palaatko niihin opiskelun eri vaiheissa?
14. Kuinka suuri osa kielenopettajan työnkuvaa arviointi on?
15. Kartoitatko oppilaiden lähtötasoa?
 - a. Jos kyllä, niin miten ja miksi?
 - b. Jos ei, niin miksi ei?
16. Toteutatko formatiivista kielitaidon arviointia?
 - a. Miten?
 - b. Dokumentoitko sitä jotenkin?
 - c. Käytätkö portfolioa formatiivisessa arvioinnissa?
 - d. Tiedätkö, mikä on Eurooppalainen kielisalkku? Käytätkö sitä arviointisi tukena?
 - i. Miksi? Miksi et?
 - e. Millaista palautetta annat oppilaille?
17. Miten arvioit oppilaiden kielitaidon osaamista esim. jakson lopussa? (summatiivinen arviointi)
 - a. Teetkö materiaaleja itse vai käytätkö oppikirjojen valmiita materiaaleja arviointiin?
 - i. Mitä mieltä olet oppikirjojen materiaaleista?
18. Toteutatko itse- tai vertaisarviointia englannin kielen arvioinnissa?
 - a. Miten?
19. Miten arvioit suullista kielitaitoa?
20. Millaiset tehtävät/työskentely tukevat mielestäsi parhaiten englannin kielitaidon arviointia?
21. Kuinka suuri osa englannin kielen arvioinnista on kielitaidon arviointia?

Liite 2. Tietosuojaseloste



1 (2)

Tietosuojaseloste Hovi & Laine |

(Seloste sisältää EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 13 ja 14 artiklan edellyttämät tiedot):

+	
1. Rekisterin nimi	Opettajien käsitykset kielitaidon arvioinnista sekä käytänteet sen arviointiin alakoulun englannin kielen opetuksessa.
2. Rekisterinpitäjä	Lotta Hovi 0442993775 lmhovi@utu.fi Saaga Laine 0451066636 saalil@utu.fi
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Lotta Hovi 0442993775 lmhovi@utu.fi Saaga Laine 0451066636 saalil@utu.fi Luokanopettajaopiskelijat, Turun Yliopisto
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään opettajien käsityksiä kielitaidosta sekä sen arvioinnista ja käytänteistä kielitaidon arviointiin alakoulun englannin kielen opetuksessa. Haastattelukutsu lähetetään kieltenopettajien Facebook-ryhmiin. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Sähköpostiosoite, oma koulutus, syntymävuosi, opetushistoria, koulutushistoria, kokemuksia ja käsityksiä kielitaidon arvioinnista.
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoataan tutkimusraportin valmistumisen jälkeen. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 1.6.2027 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvasyistä.

9. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilö- tietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka kä- sittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoi- tuksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vai- keuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
10. Tiedot siitä, mistä henkilö- tiedot on saatu	Tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
11. Tiedot auto- maattisen pää- töksenteon ml. profiloinnin olemassa- olosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemi- seen.

|

Liite 3. Haastattelupyyntö

Hei alakoulun englannin kielen opettajat!

Olemme kaksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja teemme pro gradu- tutkielmaamme opettajien käsityksistä kielitaidon arvioinnista ja sen toteuttamisesta alakoulun englannin opetuksessa. Etsimme opettajia, jotka haluavat kertoa käsityksistään ja kokemuksistaan oppilaiden kielitaidon arvioinnin parissa.

Tutkimus toteutetaan haastatteluna. Haastattelu toteutetaan etäyhteyksin Zoomin kautta haastateltavan aikataulun mukaisesti. Haastatteluun tulisi varata aikaa noin 45 minuuttia. Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitteet litteroidaan. Aineistoa säilytetään ja käsitellään tietoturvallisesti suojatussa OneDrive-kansiossa.

Jos kiinnostuit haastatteluun osallistumisesta, täytä oheiseen Webropol-kyselyyn yhteystietosi, niin olemme sinuun yhteydessä. Mikäli sinulla herää lisäkysymyksiä, laitathan meille sähköpostia.

Jokainen vastaus on arvokas tutkimuksen kannalta, joten suuri kiitos jo etukäteen!

<https://link.webpolsurveys.com/S/59318A37CB987E79>

Ystävällisin terveisin,

Lotta Hovi ja Saaga Laine

lmhovi@utu.fi

saalil@utu.fi