

Suullisen kielitaidon arvioinnin asema peruskoulun englannin opetuksessa

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Roosa Pitkänen

28.2.2025
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Roosa Pitkänen

Otsikko: Suullisen kielitaidon arvioinnin asema peruskoulun englannin opetuksessa

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Johanna Tigert

Sivumäärä: 52 sivua

Päivämäärä: 28.2.2025

Suullisen kielitaidon opetus on ollut keskeinen osa kielenopetusta viime vuosikymmenet, jolloin suullisen kielitaidon rooli on alkanut kielentutkimuksen ja opetuksen kentällä kasvamaan. Suullisen kielitaidon opetuksen menetelmät ja erityisesti arviointimenetelmät kuitenkin vaihtelevat opettajien kesken. Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä peruskoulun kielenopettajilla on suullisen kielitaidon arvioinnin asemasta englannin oppiaineessa. Tarkoituksena on myös selvittää, miten suullista kielitaitoa arvioidaan ja millaisia haasteita suullisen kielitaidon arvioinnissa esiintyy.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa aineistona on hyödynnetty yhdeksän kielenopettajan haastattelua, joita on analysoitu sisällönanalyysin avulla. Analyysin avulla aineistosta nostettiin esiin keskeisiä teemoja liittyen suullisen kielitaidon arvioinnin asemaan, arvioinnin käytänteisiin sekä haasteisiin. Tutkimuksen tuloksiksi muodostuivat kolme pääteemaa *suullisen kielitaidon asema*, *suullisen kielitaidon arvioinnin käytänteet* sekä *suullisen kielitaidon arvioinnin haasteet*, jotka parhaiten kuvaavat opettajien käsityksiä suullisen kielitaidon arvioinnista ja sen asemasta. Opettajat suosivat arvioinnissa formatiivista arviointia, observointia, suullisia kokeita sekä erilaisia äänitettäviä tehtäviä. Suullista kielitaitoa painotettiin arvioinnissa monella eri tavalla ja arvioinnin keskeiseksi lähtökohdaksi määriteltiin kommunikatiivinen kompetenssi. Arvioinnin haasteiksi opettajat kokivat suullisen kielitaidon delikaattiuden sekä arviointia ohjaavien dokumenttien, kuten opetussuunnitelman sekä opetusmateriaalien, heikkoudet.

Tutkielman perusteella suullisen kielitaidon arviointia ohjaavia dokumentteja tulisi kehittää, jotta suullisen kielitaidon arviointia voitaisiin peruskoulussa toteuttaa systemaattisesti ja tasapuolisesti. Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi suullisen kielitaidon arvioinnin kehittämisessä, jotta opettajat voisivat rajallisten resurssiensa puitteissa toteuttaa tasa-arvoista arviointia.

Avainsanat: suullinen kielitaito, arviointi, englannin opetus, vieraan kielen arviointi, suullisen kielitaidon arviointi, kielenopetus, perusopetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Suullinen kielitaito	7
2.1	Kielentutkimuksen historiaa	7
2.2	Kommunikatiivinen kompetenssi	8
2.3	Suullisen kielitaidon osa-alueet	10
2.3.1	Ääntäminen	10
2.3.2	Sujuvuus	11
2.3.3	Kielen prosodiset piirteet	12
2.3.4	Rekisteri ja genre	13
2.4	Kielen oppimisen yksilölliset erot	14
3	Arviointi	17
3.1	Arviointi teoreettisesta näkökulmasta	17
3.2	Englannin oppimisen arviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	19
3.3	Eurooppalainen viitekehys	20
3.4	Suullisen kielitaidon arviointi	21
4	Tutkimusongelma	24
5	Tutkimusmenetelmä	25
5.1	Aineiston keruu	25
5.2	Aineiston analyysi	27
5.3	Tutkimusetiikka	29
6	Tulokset	30
6.1	Suullisen kielitaidon asema	30
6.2	Suullisen kielitaidon arvioinnin käytänteet	31
6.3	Suullisen kielitaidon arvioinnin haasteet	34
7	Pohdinta	39
7.1	Suullisen kielitaidon arvioinnin asema	39
7.2	Arviointia ohjaavat dokumentit	40

	4
7.3 Tutkielman luotettavuus	42
7.4 Jatkotutkimukset ja tutkielman käyttömahdollisuudet	43
Lähteet	44
Liitteet	51
Liite 1. Haastattelurunko	51
Kuviot	
KUVIO 1. KOMMUNIKATIIVISEN KOMPETENSSIN VIITEKEHYS. KOMMUNIKATIIVISEN KOMPETENSSIN NELJÄ ULOTTUVUUTTA (CANALE & SWAIN, 1980).	9
Taulukot	
TAULUKKO 1. OSALLISTUJIEN TIEDOT	26
TAULUKKO 2. ESIMERKKI ANALYYSIPROSESSISTA	28

1 Johdanto

Englannin kielen rooli nykypäivän yhteiskunnassa on kasvanut vuosikymmenten saatossa runsaasti ja nykypäivänä englannin kieltä käytetään yhä enenevässä määrin kaikissa elämän osa-alueissa. Tämän lisäksi, englannin kieli on vakiinnuttanut asemaansa eräänlaisena yhteisenä kielenä (nk. *Lingua Franca*) kansainvälisessä viestinnässä (Taavitsainen & Pahta, 2003; Laitinen ym., 2023). Erityisesti englannin suullisen kielitaidon rooli on nykyään merkittävä (Taavitsainen & Pahta, 2003). Englanti on aikaisemmin ollut vain yksi vieras kieli, jota Suomessa opetetaan, mutta sen rooli on nykypäivänä niin suuri, että sen osaamisesta on tullut jopa välttämätöntä (Laitinen ym., 2023).

Suullisen kielitaidon roolia ei voida opetuksessa sivuuttaa. Suomessakin englannin kieltä tulee päivittäin vastaan esimerkiksi median ja viihteen muodoissa, kuten elokuvissa ja internet-lähteissä (Taavitsainen & Pahta, 2003). Puhuttu englannin kieli on erityisesti näkyvää vihteessä, sillä tavallisesti ohjelmien ja elokuvien aito ääni säilytetään Suomessa jälkiäänityksen sijasta (Taavitsainen & Pahta, 2003). Englanti on keskeinen kieli myös tieteessä sekä kansainvälisessä liiketaloudessa (Taavitsainen & Pahta, 2003). Syyt englannin kielen merkityksen kasvulle Suomessa ovat selkeästi yhteydessä suomalaisen yhteiskunnan kansainvälistymiseen sekä globalisaatioon (Laitinen ym., 2023). Englannin kieli on yhä enenevässä määrin myös yksi opetuksen kielistä Suomessa. Korkeakoulutuksessa englannin kieltä käytetään laajasti esimerkiksi tutkimuksissa ja osana opetusta (Laitinen ym., 2023).

Atjonen ym., (2019) nostavat Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisussa esiin sen, että meillä on liian vähän tietoa opettajien näkemyksistä arviointiprosessista ja arvioinnista ylipäätään. Aikaisemmat englannin oppijoita koskevat tutkimukset suullisen kielitaidon arvioinnista nostivat esille tarvetta tarkastella suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia (Ilola, 2020). Suullisen kielitaidon rooli yhteiskunnassa on kasvanut ja suullisen kielitaidon arvioinnin rooli on jäänyt kasvussa jälkeen.

Tämän tutkielman tarkoituksena on tuoda esille kielenopettajien näkökulmia englannin kielen suullisen kielitaidon arvioinnista peruskoulussa. Tutkielma pyrkii selvittämään kielenopettajien näkemyksiä suullisen kielitaidon arvioinnin asemasta, haasteista sekä käytänteistä. Tutkielman tarkoituksena on tuoda lisää tietoa opettajien toteuttamasta arvioinnista. Tutkielma keskittyy erityisesti suullisen kielitaidon arviointiin, sillä suullisen kielitaidon arvioinnin rooli on harvinaisempi näkökulma alan tutkimuksen kentällä.

Tutkielmassa on hyödynnetty laadullisia menetelmiä, kuten haastatteluja sekä sisällönanalyysiä, jotta opettajien näkemyksiä on voitu tutkimuksen kannalta parhaalla tavalla tuoda esiin.

Vieraan kielen arviointia on tutkittu Suomessa jonkin verran. Tutkimukset ovat kohdistuneet esimerkiksi oppilaiden kokemuksiin kielitaidon arvioinnista englannin oppiaineessa lukiokontekstissa (Pollari, 2020) ja kieltenopettajien näkemyksiin arvioinnin eriyttämisestä (Roiha, Nieminen & Mäntylä, 2023). Suullisen kielitaidon arvioinnin näkökulmasta tutkimusta on tehty hieman vähemmän. Suullisen kielitaidon arvioinnin tutkimusta on keskitetty oppilaiden kokemuksiin arvioinnista (Ilola, 2020; Virkkunen & Toivola, 2023). Maailmalla suullista kielitaitoa on tutkittu jonkin verran (Molle & Wilfrid, 2021). Kieltenopettajien kokemukset ja erityisesti kokemukset perusopetuksen kontekstista ovat tutkimuksessa jääneet vähäisiksi. Tämän tutkielman on tarkoituksena tuoda lisätietoa tähän näkökulmaan.

Tutkielman rakenne etenee perinteisen Pro gradu-tutkielman mukaisesti. Tutkielman alussa suullista kielitaitoa sekä arviointia käsitellään muiden tutkimusten ja yleisten teorioiden valossa, jonka jälkeen käsitellään tutkielman tutkimusongelma sekä tutkimusmenetelmä. Menetelmäosion jälkeen tutkielmassa siirrytään käsittelemään tutkielman tuloksia. Tulosluvun jälkeen siirrytään pohtimaan tutkielman tuloksia tarkemmin pohdintaosiossa, jossa käsitellään tutkielman johtopäätöksiä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Suullinen kielitaito

Tässä luvussa käsitellään suullista kielitaitoa sekä sen eri osa-alueita. Luvussa käydään läpi myös kielitaidon paradigmoja sekä teoreettisia lähestymistapoja kielitaitoon.

Kielitaidon näkökulmasta puhuminen eli suullinen kielitaito on yksi keskeisistä kielen osa-alueista. Puhuminen on vuorovaikutuksen, kommunikaation ja oppimisen keskeinen väline (Surtees & Duff, 2022). Puhuminen ja suullisen kielen tuottaminen vaativat monimutkaisia psykologivistisiä prosesseja, jotka muodostavat halutun kommunikoitavan asian puheeksi (Simard 2022). Yksinkertaistettuna puhe lähtee liikkeelle viestinnällisestä aikomuksesta, joka aloittaa monisyisen tuotantoprosessin, joka lopuksi johtaa puheeseen (Simard, 2022).

2.1 Kielentutkimuksen historiaa

Kieliin ja kielen oppimiseen liittyvällä tieteenalalla on ollut ajan saatossa useita erilaisia käsityksiä ja paradigmoja eli yleisesti hyväksytyjä ajattelutapoja liittyen siihen, miten kieltä opitaan ja mitä kieli itsessään on. Yksilöön keskittyvä kognitiivinen ajattelutapa oli kielentutkimuksen kentällä yleinen näkökulma ennen 1990-luvun sosiaalista murrosta (Dufva, 2013). Kognitivismiksi kutsuttu lähestymistapa keskittyi yksilöön ja kognitioon, jossa kielen ajateltiin olevan yksilön ”sisäinen” ilmiö (Dufva, 2013). Yksilökeskeisessä lähestymistavassa sosiaalista vuorovaikutusta tai sosiaalisia tekijöitä ei nähty oppimisen kannalta merkittävänä (Dufva, 2013).

Jyrkästi yksilöön keskittyneet lähestymistavat saivat 1990-luvulla vastineita toisesta ääripäästä, jossa kielen sosiaalinen luonne oli keskeisenä näkökulmana (Dufva, 2013). Sosiaalisessa lähestymistavassa kielen käyttöä lähestytään esimerkiksi vuorovaikutuksen ja diskurssien näkökulmasta (Dufva, 2013). Kielikäsitysten muodostuminen vuorotellen kuin päinvastaisina ajatuksina edellisille vallitseville kielikäsityksille on kielentutkimuksen historiassa ollut tavallista (Dufva, 2013; Howatt & Smith, 2014).

Kielikäsityksien lisäksi erilaiset lähestymistavat kielten opettamiseen ovat hallinneet opetuksen ja tutkimuksen kenttää eri aikoina (Howatt & Smith, 2014; Canale & Swain, 1980). Esimerkiksi kommunikatiivinen lähestymistapa muodostui kolikon kääntöpuolena vahvasti kielioppiin keskittyneelle kieliopilliselle lähestymistavalle (Leung & Lewkowicz, 2018; Canale & Swain, 1980). 1980-luvulla kielioppiin keskittyvä lähestymistapa sai haastajan, kun kommunikatiivisuus ja kommunikatiivisen kompetenssin käsitteet alkoivat rantautumaan

tieteenalalle (Leung & Lewkowicz, 2018). Tästä alkoi paradigman muutos kohti kommunikatiivista kieltenopetusta (Communicative Language Teaching) (Leung & Lewkowicz, 2018). Kielioppiin ja kielen sääntöihin keskittymisen lisäksi keskittymistä aloitettiin kohdistamaan myös kielen ja sen käytön sosiaalisiin ulottuvuuksiin (Leung & Lewkowicz, 2018). Lähestymistavassa viestintätilanteiden, autenttisten kielenkäyttötilanteiden ja sosiaalisten ulottuvuuksien merkitys korostuu kieliopin lisäksi (Leung & Lewkowicz, 2018).

Tämä sosiaalinen murros on vaikuttanut osaltaan myös arviointiin. Kun tarkastellaan kieltenopetuksen historiaa, sanasto ja kielioppi ovat olleet aina keskeisessä osassa opetusta (Leung & Lewkowicz, 2018). Sosiaalinen murros taas toi kieltenopetukseen ja pedagogiikkaan uusia ulottuvuuksia, jotka ovat johtaneet esimerkiksi kielen opetuksen ja arvioinnin yhteisen Eurooppalaisen viitekehyksen luomiseen (Leung & Lewkowicz, 2018). Esimerkiksi kommunikatiivinen kieltenopetus (Communicative Language Teaching, CLT) korostaa autenttisten kielenkäyttötilanteiden hyödyntämistä sekä sosiaalista kielikäsitystä (Leung & Lewkowicz, 2018). Tämä kommunikatiivinen lähestymistapa on täten lisännyt tarvetta myös suullisen kielitaidon arvioimiselle.

2.2 Kommunikatiivinen kompetenssi

Yksi kommunikatiivisen kieltenopetuksen keskeisimmistä viitekehyksistä on Canalen ja Swainin (1980) kommunikatiivisen kompetenssin määritelmä. Kommunikatiivisella kompetenssilla viitataan niihin kieliopillisiin, sosiolingvistisiin ja strategisiin tietoihin ja kompetensseihin mitä oppijalla on kielestä (Canale & Swain, 1980). Kieliopillista kompetenssia on ymmärrys leksikaalisista (sanasto) tekijöistä, lauseopista, morfologiasta eli muoto-opista sekä fonologiasta eli äänneopista (Canale & Swain, 1980).

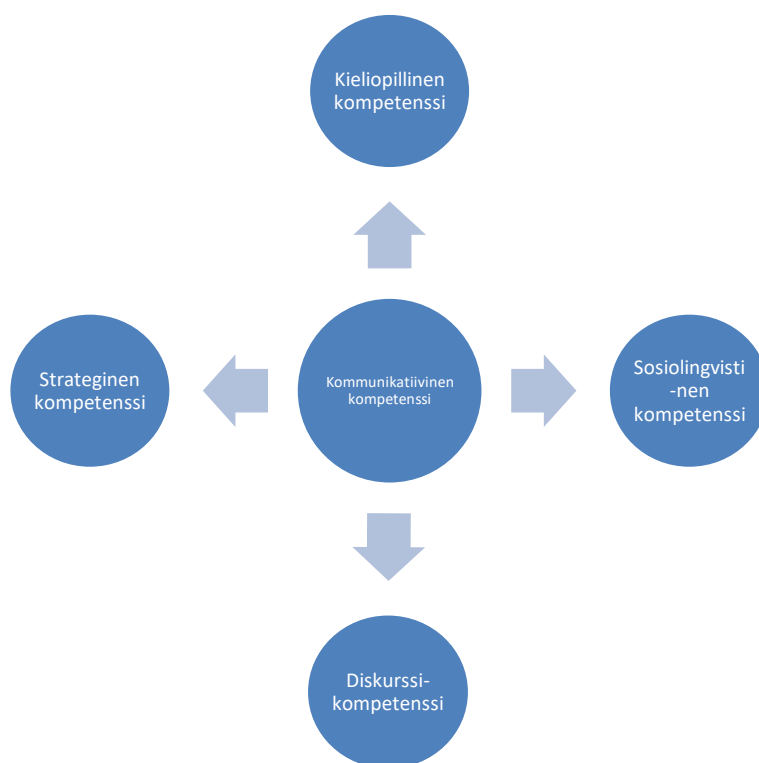
Kieliopillisen kompetenssin lisäksi sosiolingvistinen kompetenssi kuuluu kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen. Sosiolingvistinen ulottuvuus sisältää osuutenaan tiedon sosiokulttuurisista säännöistä sekä diskurssin säännöistä (Canale & Swain, 1980).

Myöhemmin Canale tarkensi sosiolingvistisen kompetenssin kattamaan vain kielen sosiokulttuuriset säännöt ja erotti diskurssikompetenssin omaksi neljänneksi ulottuvuudeksi kommunikatiivisen kompetenssin käsitteessä (Leung & Lewkowicz, 2018).

Diskurssikompetenssi sisältää ymmärryksen tekstien sidoskeinojen (koheesio) sekä koherenssin käytänteistä (Leung & Lewkowicz, 2018; Canale & Swain, 1980).

Sosiokulttuuriset säännöt ohjaavat puhujaa käyttämään ja ymmärtämään ilmauksia asianmukaisesti (Canale & Swain, 1980).

Viimeiseksi ulottuvuudeksi kommunikatiivisen kompetenssin viitekehysessä Canale ja Swain (1980) määrittivät strategisen kompetenssin (s. 30). Strateginen kompetenssi sisältää verbaalisia ja non-verbaalisia kommunikaatiostrategioita, joiden avulla puhuja voi kompensoida puuttuvaa ulottuvuutta tai muuta haastetta kommunikaatiossa (Canale & Swain, 1980). Strategiat voivat liittyä kaikkiin kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueisiin (Canale & Swain, 1980). Esimerkiksi kielipilliseen kompetenssiin liittyvä strategia on unohtuneen termin tai sanan kuvailu, jos sitä ei kykene tilanteessa palauttamaan mieleen (Canale & Swain, 1980). Kommunikatiivisen kompetenssin ulottuvuudet ovat esitetty visuaalisesti kuviossa 1.



Kuvio 1. Kommunikatiivisen kompetenssin viitekehys. Kommunikatiivisen kompetenssin neljä ulottuvuutta (Canale & Swain, 1980).

Kommunikatiivinen kompetenssi on yhä keskeinen viitekehys, kun lähestytään suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia (Leung & Lewkowicz, 2013; Purpura, 2016).

Kommunikatiivista kompetenssia on viitekehysenä hyödynnetty useissa opetukseen ja

arviointiin liittyvissä lähestymistavoissa, opetussuunnitelmissa sekä materiaaleissa, kuten aikaisemmin mainitussa Eurooppalaisessa viitekehyksessä (Leung & Lewkowicz, 2013; Huttunen ym., 2003). Kommunikatiivista kompetenssia voidaan hyödyntää nk. 'trait-based' eli ominaisuuksiin pohjautuvana arviointimetodina, jossa arvioitavan henkilön kielellisiä tietoja, taitoja ja kykyjä arvioidaan kommunikatiivisen kompetenssin viitekehysten pohjalta (Purpura, 2016). Kommunikatiivista kompetenssia arvioitaessa keskiössä on kyky soveltaa kompetensseja tuottaessa suullista tai kirjallista kielitaitoa tietyssä kontekstissa samalla ottaen huomioon sosiolingvistiset ulottuvuudet (Purpura, 2016). Kommunikatiivisen kompetenssin arvioinnissa tulee ottaa huomioon vuorovaikutustilanteen konteksti ja autenttisen kielenkäyttötilanteen monimuotoisuus, joka on todennäköisesti monimutkaisempi teoriaan verrattuna (Leung & Lewkowicz, 2012).

2.3 Suullisen kielitaidon osa-alueet

Suullinen kielitaito muodostuu useiden erilaisten osa-alueiden yhteistyöstä. Puhuakseen vierasta kieltä tulee oppijan yhdistää useita kielitaidon osa-alueita yhteen, jotta hän pystyy onnistuneesti tuottamaan ymmärrettävää puhetta kohdekielellä. Tällaisia osa-alueita ovat esimerkiksi ääntäminen, sujuvuus ja kielen prosodiset piirteet (Mora, 2022). Näiden osa-alueiden lisäksi on otettava huomioon myös kielen sosiolingvistisiä näkökulmia, kuten kielen erilaiset rekisterit ja genret, jotka osaltaan vaikuttavat suullisen kielitaidon käyttöön käytännössä erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa.

Puhuttu kieli on luonteeltaan erilaista kuin kirjoitettu kieli. Kielen kirjoittajalla on aikaa miettiä ja pohtia tuotostaan, mutta puhuttua kieltä tavallisesti käytetään vuorovaikutuksellisessa tilanteessa, jossa puhujia on useampia ja tilanne vaatii usein improvisointia. Suullista kielitaitoa käytetään tavallisesti sosiaalisessa kontekstissa, jossa puhujan tulee tunnistaa yleisönsä, joka vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisia strategioita puhuja käyttää kyseisessä vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutustilanteessa puhujalla on myös tärkeä rooli kuuntelijana sekä non-verbaalisten vihjeiden tulkitsijana. (Hemphill, 2011).

2.3.1 Ääntäminen

Kielitaidolle keskeistä on kielen puhuminen, joka on vahvasti yhteydessä kielen ääntämiseen. Vieraan kielen ääntämiseen vaikuttaa keskeisesti oppilaan oma äidinkieli ja on harvinaista, että vierasta kieltä opetteleva saavuttaa täysin natiivin eli kieltä äidinkielenään puhuvan tason (Derwing & Munro, 2005). Kielen opetuksen kentällä ei tästä syystä tavallisesti enää

tavoitellakaan natiivin kaltaista lausumista, vaan ymmärrettävää ja selkeää ääntämistä, joka liittyy keskeisesti kommunikatiivisen kompetenssiin (Chun & Levis, 2021).

Ääntämisen opetusta on aikaisemmin tutkittu myös Suomessa (Virkkunen & Toivola, 2020; Tergujeff, 2012). Tergujeff (2012) on tutkinut suomalaisessa koulussa toteutettua ääntämisen opetusta havainnoimalla neljää opettajaa usean oppitunnin ajan. Hän huomasi, että Suomessa ääntämisen opetus nojaa vahvasti opettajajohtoisin menetelmiin, kuten imitaatioon ja opettajan korjauksiin. Hänen mukaansa Suomessa opettajat keskittyvät pragmaattisesta näkökulmasta siihen, että virheellinen lausuminen ei tulisi aiheuttamaan viestinnän epäonnistumista eli sitä, että kommunikaatiossa olevat henkilöt eivät ymmärrä toisiaan. Tämän lisäksi Tergujeff huomasi, että opetuksessa ei keskitytty kielen prosodisiin piirteisiin, vaikka nämä ovat mainittu Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2015), vaan pääasiassa yksittäisiin äänteisiin, jotka vaikuttavat sanan merkitykseen (s. 601–606).

Virkkunen ja Toivola (2020) tarkastelivat tutkimuksessaan kieltenopettajien ääntämisen opetuksen käytänteitä ja sitä, miten koulutus fonetiikasta vaikuttaa ääntämisen opetukseen (s.34). Heidän mukaansa opettajilla oli selkeä näkemys siitä, että ääntämisen opetus oli merkittävä osa kieltenopetusta, mutta opettajien kokemuksissa ääntämisen opetuksen helppoudesta oli melko paljon hajontaa. He löysivät korrelaation sen väliltä, että enemmän fonetiikan opetusta saaneet opettajat kokivat ääntämisen opetuksen helpommaksi (s.34–52)

2.3.2 Sujuvuus

Ääntämisen lisäksi sujuvuus on yksi suullisen kielitaidon keskeisistä tekijöistä ja yksi suullisen kielitaidon mittari (Olkkonen & Peltonen, 2017). Sujuvuus on esillä myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä, jossa se on yksi puhutun kielitaidon kriteereistä (Huttunen ym., 2003). Viitekehyksessä sujuvuuteen viitataan C1-taitotason kohdalla, jossa siitä kerrotaan seuraavasti:

Kielenoppija pystyy ilmaisemaan itseään sujuvasti ja spontaanisti, melkein vaivatta. -- Havaittavia vaikeuksia ilmausten löytämisessä tai välttämistästrategioiden käyttöä esiintyy hyvin vähän. Vain käsitteellisesti vaikea aihe saattaa haitata kielen luonnollista, tasaista virtaa. (Huttunen ym., 2003, s.63).

Sujuvuus on monimuotoinen ilmiö, johon vaikuttaa monenlaiset eri tekijät (Olkkonen & Peltonen, 2017). Sujuvuudella tarkoitetaan tässä kontekstissa puheen jouhevuutta ja sitä, millaisia katkoksia tai taukoja puheessa ilmenee, eikä sujuvuutta koko kielitaidon näkökulmasta (Derwing ym., 2009). Sujuvuutta voidaan siis tarkastella puheentuotoksen

näkökulmasta (Olkkonen & Peltonen, 2017). Vieraan kielen sujuvuus on ääntämisen lisäksi yksi tekijä, joka on yksi huomattavista tekijöistä vierasta kieltä puhuttaessa (Derwing ym., 2009). Sujuvuuteen ajallisesti vaikuttavia asioita on esimerkiksi tauot puheessa, epäröinti, toistot sekä puhenoisuus (Derwing ym., 2009; Olkkonen & Peltonen, 2017). Myös oman äidinkielen puhetyyli ja sujuvuus vaikuttavat vieraan kielen sujuvuuteen (Derwing ym., 2009).

Sujuvuuteen vaikuttavat myös kognitiiviset tekijät, kuten muisti, sananhaku, sanojen dekodaus eli sanojen tunnistamisen sekä ääntämisen ja merkityksen yhdistäminen (Olkkonen & Peltonen, 2017). Nämä tekijät vaikuttavat sujuvuuteen siten, että tavallinen puhenoisuus on riippuvainen edellä mainittujen tekijöiden automaattisuudesta (Olkkonen & Peltonen, 2017). Vieraan kielen näkökulmasta täydellistä sujuvuutta on haastavaa tavoitella, sillä myös natiiveilla kielen puhujilla esiintyy myös ns. virheitä sujuvuuden näkökulmasta, kuten toistoja, korjauksia ja taukoja (Olkkonen & Peltonen, 2017; Derwing ym., 2009).

Sujuvuutta voidaan yksilön lisäksi tarkastella myös toisesta näkökulmasta liittyen vuorovaikutukseen ja keskustelun sujuvuuteen (Peltonen, 2017). Vuorovaikutuksessa sujuvuus on yhteistoimintaa keskustelunosapuolten välillä, jossa esimerkiksi vuoronvaihoilla, toistoilla ja viestinnällisellä täydentämisellä on oma roolinsa sujuvuuden saavuttamiseen (Peltonen, 2017). Toistamalla edellisen puhujan sanomia sanoja tai virkkeen osia, puhuja voi yhdistää oman puheenvuoronsa sujuvasti edelliseen, sekä osoittaa tarkkaavaisuuttaan ja osallisuuttaan keskustelussa (Peltonen, 2017). Keskustelun koheesiota ja sujuvuutta voidaan puhujien toimesta toteuttaa myös viestinnällisellä täydentämisellä, jossa puhuja täydentää toisen puhujan aloittaman ilmaisun (Peltonen, 2017). Keskustelun osapuolet siis pyrkivät edellä mainittujen keinojen avulla ylläpitämään keskustelun sujuvuutta eli puheen virtaa (Peltonen, 2017).

2.3.3 Kielen prosodiset piirteet

Ääntämisen lisäksi kielen prosodiset piirteet vaikuttavat puheen ymmärrettävyyteen (Chun & Levis, 2021). Yksi kielen tärkeistä prosodisista piirteistä on intonaatio. Intonaatio on puheen sävelkorkeuden tai sävelen kulun manipulointia, joka viestii kuulijalle erilaisia kielellisiä asioita (Chun & Levis, 2021). Intonaation avulla puhuja pystyy viestimään kuuntelijalle esimerkiksi vuoronvaihdon, aikomuksen tai ilmaisun laadun (kysymys vs. toteamus), kertomatta näitä asioita eksplisiittisesti (Chun & Levis, 2021). Intonaatiota voidaan opettaa hyödyntämällä erilaisia kuvioita, joissa esimerkiksi laskevaa ja nousevaa sävelkulkua

visualisoidaan piirtämällä nouseva ja laskeva viiva kirjoitettuun lauseeseen esittämään sävelkulkua (Chun & Levis, 2021).

Intonaation lisäksi rytmillä on vaikutuksensa kielen prosodisena piirteenä. Englannin kielessä kielen rytmiin vaikuttavat painotetut ja painottomat sanat (Chun & Levis, 2021).

Painottamalla sanoja englantia puhuvat erottavat merkittävät sisältösanat, kuten substantiivit ja verbit funktiosanoista, kuten prepositioista tai konjunktioista (Chun & Levis, 2021).

Funktiosanat tavallisesti supistetaan painotetussa puheessa, jolloin sisältösanat erottuvat puherytmistä selkeämmin (Chun & Levis, 2021).

Sanapaino on intonaation ja rytmin lisäksi tärkeä kielen prosodinen tekijä (Chun & Levis, 2021). Englanti on kielenä vapaapainoinen, joka tarkoittaa sitä, että sanapaino ei ole sidottu tiettyyn tavuun sanassa (Chun & Levis, 2021), kuten esimerkiksi suomen kielessä, jossa sanapaino on tavallisesti aina ensimmäisellä tavulla. Englannissa sanapainoa ilmaistaan esimerkiksi vokaalireduktion, vokaalien keston, sävelkorkeuden ja intensiteetin avulla (Chun & Levis, 2021). Sanan virheellinen painotus saattaa johtaa sanan merkityksen vaihtumiseen sekä esimerkiksi ymmärtämisvaikeuksiin (Chun & Levis, 2021).

Se, miten vieraan kielen oppija oppii huomaamaan ja hyödyntämään kielen prosodisia piirteitä on vahvasti yhteydessä oppijan äidinkieleen (Chun & Levis, 2021). Mikäli vieraan kielen prosodiset piirteet eroavat merkittävästi oppijan äidinkielestä, vaikeuttaa se oppijan kykyä hahmottaa näitä tekijöitä vieraassa kielessä (Chun & Levis, 2021). Tämän lisäksi esimerkiksi oppijan ikä vaikuttaa näiden asioiden havaitsemiseen (Chun & Levis, 2021). Prosodisten piirteiden opettamista on tutkittu vielä vähän, mutta tutkimuksissa on löydetty, että prosodisten piirteiden opettaminen auttaa ymmärrettävyydessä (Chun & Levis, 2021).

2.3.4 Rekisteri ja genre

Kieltä käytetään eri konteksteissa eri tavoin riippuen esimerkiksi funktionaalisista, sosiaalisista tai kielellisistä syistä (Goulart ym., 2020; Biber & Conrad, 2019). Rekisterillä viitataan kielelliseen vaihteluun, joka liittyy keskeisesti tiettyyn tilanteeseen tai kontekstiin sekä kommunikatiiviseen tarkoitukseen (Biber & Conrad, 2019). Esimerkiksi kirjoitettu ja puhuttu kieli ovat pohjimmiltaan eri rekistereitä, kuten ovat myös akateeminen artikkeli sekä kahvilassa käyty keskustelu (Goulart ym., 2020).

Eri rekistereissä on tietynlaisia tyypillisiä sanastollisia ja kieliopillisia ominaisuuksia, jotka ovat näille rekistereille ominaisia. Esimerkiksi akateemiselle tekstille on tyypillistä

tietynlaiset muodolliset rakenteet, joita ei käytetä esimerkiksi ystävien välisessä keskustelussa, joka on luonteeltaan vähemmän muodollinen konteksti ja sisältää tavallisesti paljon puhekielisiä rakenteita. Rekisterit eroavat toisistaan kielellisiltä sekä tilanteellisilta piirteiltään. Kielelliset erot ovat luonteeltaan funktionaalisia, kun taas tilanteelliset erot liittyvät esimerkiksi siihen, miten kieltä käytetään tietyissä konteksteissa ja olosuhteissa sekä eri tarkoituksiin. (Biber & Conrad, 2019).

Genret taas kuvaavat jonkin tietyn tekstin (sis. puhuttu) vakiintuneita kielellisiä muotoja, joita käytetään tietyn tekstilajin rakentamiseen (Biber & Conrad, 2019). Esimerkiksi sähköposteissa käytetään tietyntylaisia vakiintuneita kielellisiä rakenteita, kuten sähköpostin alkuun kirjattu tervehdys ja tietyntylaiset kohteliaisuusilmaisut (esim. ”Ystävällisin terveisin”), joita sähköposteissa yleisesti käytetään. Tietyn genren tekstilajissa on spesifejä vakiintuneita rakenteita ja nk. konventioita, joiden avulla tekstilaji tunnistetaan kyseisen genren edustajaksi (Biber & Conrad, 2019). Samoja tekstejä voidaan tulkita niin genren kuin rekisterin näkökulmista (Biber & Conrad, 2019).

Rekisterien ja genrejen vaihtelu on keskeinen kielen osa-alue ja sitä esiintyy kaikissa kulttuureissa ja kielissä. Vaikka eri kulttuureissa ja kielissä on erilaisia rekistereitä ja genrejä, eivät ne ole kaikissa samanlaisia, sillä eri kulttuureissa kieliä käytetään eri tilanteissa erilaisiin kommunikatiivisiin tarkoituksiin. Ymmärrys eri rekistereistä, genreistä ja tyylillisistä seikoista liittyen kieliin on siitä syystä tärkeä sosiolingvistinen ulottuvuus kaikille kielenoppijoille. (Biber & Conrad, 2019).

2.4 Kielen oppimisen yksilölliset erot

Suulliseen kielitaitoon ja sen oppimisvalmiuteen/kykyyn (*aptitude*) vaikuttavat keskeisesti yksilölliset erot (Mora, 2022). Vieraan kielen puhe on monimuotoinen vieraan kielen kyvyn osa-alue, joka synnyttää erinäisistä syistä yksilöllisiä eroja oppijoiden välille (Mora, 2022). Prosessi sisältää monimuotoisia vaihteita, kuten kieliopillista koodaamista, morfofonologista koodausta, sanojen tunnistamista, sekä foneettista koodausta, joka lopuksi ilmenee artikuloituna puheena (Simard, 2022). Puheen tuotantojärjestelmän lisäksi puheen tuottamiseen liittyy keskeisesti myös puheen ymmärtämisen prosessit, työmuisti ja keskittyminen (Simard, 2022). Yksilöllisiä eroja syntyy esimerkiksi kognitiivisista ja oppimiskykyyn liittyvistä syistä, sosiaalipsykologisista syistä sekä ikään ja kielelle altistumiseen liittyvistä syistä (Mora, 2022).

Yksilölliset erot ovat tavallisesti sen taustalla, miksi harva vieraan kielen oppija saavuttaa äidinkielen eli natiivin kielenpuhujan kanssa samaa tasoa (Mora, 2022). Kielen oppiminen vaatii oppijalta ponnistelua ja tietoisia prosesseja, joita natiivipuhuja ei tarvitse näiden prosessien ollessa automaattisia (Mora, 2022). Tästä syystä vieraan kielen puhe ei ole esimerkiksi niin kompleksia, esimerkiksi sanaston tai kieliopin näkökulmasta, tai sujuvaa, joka vaikuttaa esimerkiksi siihen ymmärretäänkö puhujan viesti (Mora, 2022). Sille missä määrin yksilölliset erot vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen on useita eri tutkimustuloksia (Mora, 2022).

Iästä ja kielelle altistumisesta johtuvat yksilölliset erot johtuvat siitä, kuinka nuorena vierasta kieltä aloitettiin oppimaan, kuinka kauan vieraalle kielelle on altistuttu ja kuinka kauan sitä on käytetty (Mora, 2022). Vierasta kieltä tutkittaessa, luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva kielisyötteelle altistuminen on ikää merkittävämpi tekijä suullisen kielitaidon näkökulmasta (Mora, 2022). Tutkimusten mukaan sillä, että oppilas osallistuu suullisiin tehtäviin luokkahuoneessa, altistuu kielisyötteelle ja käyttää kieltä luokkahuoneen ulkopuolella, on positiivinen vaikutus suulliselle kielitaidolle ja sen kehitykselle (Mora, 2022).

Sosiaalipsykologisia syitä vieraan kielen yksilöllisiin eroihin tuottavat mm. motivaatio, persoonallisuus, oppimisstrategiat ja ahdistus (Mora, 2022). Sosiaalisten tekijöiden vaikutus oppimiseen ovat yksi keskeisistä tekijöistä, jotka vaikuttavat suullisen kielitaidon oppimiseen (Mora, 2022). Esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuus, positiivinen asenne ja motivaatio ovat yhteydessä parempaan suullisen kielitaitoon (Mora, 2022). Vieraaseen kieleen liittyvä ahdistus taas aiheuttaa haasteita kielen oppimisessa, erityisesti suullisen kielitaidon näkökulmasta (Mora, 2022). Vieraan kielen ahdistus saattaa esimerkiksi ilmentyä siten, että oppilas ei kykene tuottamaan puhetta luokkahuoneessa (Gurzynski-Weiss, 2022).

Kognitiivisiin ja oppimiskykyyn liittyviä yksilöllisiä eroja synnyttävät esimerkiksi työmuistiin, tarkkaavaisuuteen ja auditiiviseen prosessointikykyyn liittyvät tekijät (Mora, 2022). Suullisen kielitaidon näkökulmasta puhujan tarkkaavaisuus ja kyky havainnoida keskustelun kielellisiä ja kommunikatiivisia viestejä, vaikuttaa positiivisesti kielen kehitykseen (Mora, 2022). Työmuistilla on kieltä puhuttaessa monia erilaisia samanaikaisia tehtäviä (Mora, 2022).

Osa näistä yksilöllisiä eroja synnyttävistä tekijöistä ovat pysyviä, kuten kognitiiviset toiminnot, ja osa muuttuvat esimerkiksi ajan ja kokemuksen myötä, kuten motivaatio tai

ahdistus (Mora, 2022). Esimerkiksi vieraan kielen puhumiseen liittyvä ahdistus saattaa vähentyä esimerkiksi kielitaidon vahvistuessa (Mora, 2022).

3 Arviointi

Tässä luvussa käsitellään arviointia aluksi teoreettisesta näkökulmasta, jonka jälkeen arviointia lähestytään suullisen kielitaidon näkökulmasta. Luvussa käydään teoreettisesti läpi arvioinnin taustat, erilaiset metodit sekä arviointia ohjaavat dokumentit, jonka jälkeen käsitellään suullisen kielitaidon arvioinnin ulottuvuuksia.

3.1 Arviointi teoreettisesta näkökulmasta

Arviointi on keskeinen osa koulun, opettajien ja oppilaiden arkea. Koulussa toteutettu arviointi koskee tavallisesti yksilöä ja se pohjimmillaan tuottaa oppilaalle ja opettajille tietoa siitä, miten oppilas on omaksunut opetetut asiat ja miten oppilasta voidaan esimerkiksi tukea tämän arvioinnin perusteella (Huhta ym., 2023). Yleisesti arvioinnin voidaan määritellä olevan toimintaa, jossa kerätään ja tulkitaan näyttöjä oppilaiden saavutuksista ja niiden laadusta (Atjonen, 2014).

Opettajat ovat tavallisesti päävastuussa arvioinnista ja sen prosesseista, mutta arviointia ohjataan koulu, kunta sekä yhteiskunnan tasolla (Huhta ym., 2023). Pääasiassa arviointia ohjataan lainsäädännöllä sekä opetussuunnitelmilla kunta- tai koulukohtaisesti, sekä valtakunnallisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Huhta ym., 2023).

Perusopetuslaissa (1998/628, 22 § 1 mom.) oppilaan arvioinnista määrätään seuraavasti:

Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.

Arvioinnin tyypit jaetaan tavallisesti kahteen: summatiiviseen ja formatiiviseen (Atjonen, 2014). Summatiivinen arviointi on tavallisesti opetusjaksojen lopussa suoritettava perinteinen koulussa käytetty arviointimenetelmä, jossa arvioinnin tulos perustuu arvosanaan (Atjonen, 2014). Tämä arviointimetodi on tarpeen esimerkiksi todistusten ja raportoinnin näkökulmasta (Atjonen, 2014). Formattiivisen arviointi nähdään taas ns. ”oppimista edistävänä arviointina”, jossa keskitytään palautteen antamiseen oppilaille ja opettajille, jotta oppiminen edistyy ja oppilaiden ja opettajien välinen kommunikaatio, sekä oppimisen suunnittelu toimii ja on tehokasta (Atjonen, 2014).

Molemmat arviointimenetelmät ovat tärkeitä ja niitä usein voidaan käyttää yhtäaikaaisesti (Atjonen, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppilaiden arviointi on jaettu myös

kahteen: opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin, jotka osaltaan muistuttavat formatiivinen-summatiivinen jakoa (Opetushallitus, 2015; Atjonen, 2014).

Opetussuunnitelmassa arvioinnin monipuolisuus on arviointiin liittyvien ohjeistuksien keskiössä (Opetushallitus, 2015). Arvioinnin ei tule olla ainoastaan summatiivista eli nk. oppimisen tuotosten, kuten kokeiden arviointia, vaan sen tulee kattaa myös oppimisprosessi sekä esimerkiksi oppilaan omaa arviointia eli itsearviointia (Opetushallitus, 2015).

Palautteen antaminen on yksi formatiivisen arvioinnin keinoista, jolla opettaja voi ohjata oppilasta oppimisprosessissa eteenpäin (William & Thompson, 2008; Atjonen, 2014). Monipuolinen palaute mahdollistaa avoimen ja oikeudenmukaisen arviointiprosessin sekä antaa oppilaalle yleisesti hyödyllisiä työkaluja omien vahvuuksien tunnistamiseen ja heikkouksien parantamiseen (Atjonen, 2014). On tärkeää kuitenkin, että formatiivista arviointia ei kuvata vain oppimisen aikaisena palautteena. Formatiiivinen arviointi sisältää tärkeää ohjausta ja keskustelua, joka vie oppilasta oppimisprosessissa pidemmälle sen lisäksi, että ilmaistaan, onko oppilaan vastaus esimerkiksi oikein vai väärin (Leung & Mohan, 2004). Formatiiivisessa arvioinnissa keskeistä on myös se, että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita omassa oppimisessaan, tietoisia oppimistavoitteista sekä siitä, miten tavoitteet voidaan saavuttaa (William & Thompson, 2008; Opetushallitus, 2015).

Keskeisimmät haasteet arvioinnissa liittyvät arvioinnin tasa-arvoisuuteen sekä siihen, että arviointiprosessi on mahdollisimman avoin ja kaikille osapuolille, esimerkiksi oppilaalle ja huoltajille, selkeä (Atjonen, 2014). Oppilaiden osallisuus arviointiprosessissa on keskeinen tavoite opetussuunnitelmassa ja se on tärkeä keino oppilaiden metakognitiivisten taitojen ja itsevarmuuden kasvattamiseksi, jotka taas omalta osaltaan kannustavat oppimiseen (Atjonen, 2014). Opettajan on pyrittävä arvioinnissa monipuolisuuteen ja tarjottava kaikille oppilaille mahdollisuus osoittaa oppimansa, mikä vaatii opettajalta ammattitaitoa ja aloitteellisuutta (Atjonen, 2014).

Englannin kielen opetuksesta Suomessa vastaavat koulun mukaan luokanopettaja tai kielen aineenopettaja, jonka kelpoisuus määräytyy Valtioneuvoston asetuksen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksen (986/1998) mukaisesti (Valtioneuvosto, 1998). Englannin opetusta ja arviointia toteutetaan kouluissa perusopetuslain, Opetushallituksen määräysten ja paikallisten opetussuunnitelmien mukaisesti (Opetushallitus, 2015).

3.2 Englannin oppimisen arviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on yksityiskohtaisesti kirjattu opetuksen arvioinnin tehtävät, luonne, sekä kohteet, jotka ohjaavat opetusta ja opettajien toimintaa (Opetushallitus, 2015). Suunnitelmassa on eritelty arvioinnin kohdistuvan sekä oppimiseen, että työskentelyyn, jotta osaamisen tason ja opintojen etenemisen lisäksi, myös esimerkiksi oppilaisen työskentelytaitoja arvioidaan (Opetushallitus, 2015).

Vuosiluokilla 3–6 arvioinnin on esitetty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevan ”luonteeltaan kannustavaa ja antaa oppilaille mahdollisuuden tulla tietoisiksi omista taidoistaan, kehittää niitä ja painottaa itselleen luontevia ilmaisumuotoja”. Kielitaidon arviointi englannin oppiaineessa perustuu 11 opetukselle asetettuun tavoitteeseen (T1-T11), jotka ovat jaoteltu kolmeen eri sisältöalueeseen; ”S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen”, ”S2 Kielenopiskelutaidot” sekä ”S3 Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä”. Nämä tavoitteet ovat osa myös laajempia ”Laaja-alaisen osaamisen” yleistavoitteita. (Opetushallitus, 2015).

Vuosiluokilla 7–9 opetuksen kerrotaan syventävän aikaisemmin (vuosiluokilla 3–6) opittuja taitoja ja arvioinnin on kuvailtu jälleen olevan monipuolista, sekä sellaista mikä mahdollistaa oppijalle sopivien ilmaisumuotojen löytämisen. Arvioinnin esitetään perustuvan Eurooppalaiseen viitekehykseen ja sen sovelluksiin ja arvioinnin välineeksi on ehdotettu Eurooppalaista kielisalkkua. Arvioinnin kohteena on 10 opiskelun tavoitetta (T1-T10), jotka on jaoteltu samoihin kolmeen sisältöalueeseen kuten aiemmissa vuosiluokissa ja jotka kattavat myös laaja-alaisia osaamistavoitteita. (Opetushallitus, 2015).

Opetussuunnitelman perusteissa opettajaa ohjataan suorittamaan arviointia myös paikallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Siinä on myös erikseen korostettu, että arvioinnin tulee ottaa huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet ja sisältää myös oppilaiden itse- ja vertaisarviointia. Oppimisen arviointi on muuten opettajan harkinnan varaista toimintaa, mutta päättöarviointia suorittaessa 6. ja 9. vuosiluokalla opettajien on suoritettava arviointi valtakunnallisia arviointikriteerejä käyttäen. (Opetushallitus, 2015).

Suullinen kielitaito on opetussuunnitelman perusteissa sisällytetty tavoitteisiin, joissa puhuttua ja kirjoitettua kieltä käsitellään yhteisesti kahdessa opetuksen tavoitteissa T10 ja T11. Tavoitteiden mukaisesti oppilaan tulisi käsitellä ja työskennellä puhuttujen sekä

kirjoitettujen tekstien parissa ja tuottaa puhetta ja kirjoitusta englanniksi. Tavoitteessa 11 on myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostettu huomion kiinnittämistä ”keskeisiin rakenteisiin ja ääntämisen perussääntöihin”. (Opetushallitus, 2015).

Suullisen kielitaidon sisältävät osuudet opetussuunnitelman perusteissa sisältyvät kolmanteen sisältöalueeseen eli S3. Sisältöalueen kerrotaan kattavan suullisen kielitaidon näkökulmasta tärkeitä tekijöitä, kuten intonaatiota, puherytmiä, ääntämistä, sekä sana- ja lauseenpainoa. Suullisen kielitaidon kannalta myös esimerkiksi foneettiset tarkekirjoituksen merkit kuuluvat opetuksen sisältöihin. Sisältöalueessa on kerrottu myös tarkemmin erilaisista kielenkäyttötarkoituksista ja -tilanteista, sekä ympäristöistä, joiden avulla suullista kielitaitoa tulisi opetuksessa harjoittaa. Opetuksessa tulisi esimerkiksi harjoitella mielipiteen ilmaisua ja käsitellä sanastoa esimerkiksi näytelmien avulla. (Opetushallitus, 2015).

3.3 Eurooppalainen viitekehys

Kielitaidon arviointia Suomessa ohjaa myös Eurooppalainen viitekehys (Tarnanen & Huhta, 2008), joka on Euroopan maille yhteisesti laadittu viitekehys, joka koskee kielten oppimista, opettamista ja arviointia. Viitekehys on rakennettu luomaan yhteinen pohja kieltenopetukselle, opetussuunnitelmille, tutkinnoille sekä oppikirjoille, joka pohjautuvat viitekehysten määrittelemille kielitaidon tasoille. Kielitaidon tasot on suunniteltu yhtenäistämään vaatimuksia siitä, mitä asioita tietyn tasoinen kielen oppija kykenee tietyllä kielitaidon tasolla suorittamaan. Viitekehyksessä on hyödynnetty kommunikatiivisen kompetenssin viitekehystä ja oppija nähdään sosiaalisena toimijana kielen oppimisprosessissa. (Huttunen ym., 2003).

Viitekehyksessä taitotasot ovat jaettu kuuteen tasoon, jotka ovat alimmasta tasosta korkeimpaan A1, A2, B1, B2, C1 ja C2 tasot. Taitotasot voivat haarautua vielä edelleen osiin, esim. A2.1, A2.2, joka mahdollistaa tarkempien kriteereiden luomisen koskettamaan esimerkiksi tiettyä kielitaidon osa-aluetta, kuten luetunymmärtämistä. Yhtenäiset taitotasot tarkentavat klassista ajatusta perustason, keskitason ja edistyneen tason kielitaidoista. Viitekehys on suunniteltu antamaan yhtenäistä näkökulmaa, mutta samalla mahdollistamaan se, että niitä voidaan eri konteksteissa ja tilanteissa muotoilla tilanteeseen nähden sopiviksi muuttamalla esimerkiksi sanavalintoja. (Huttunen ym., 2003).

Jokaisella tasolla kielitaitoa kuvataan sanallisella määritelmällä, joka antaa vaatimuksen siitä mitä kyseisellä tasolla oppilaan tulee osata. Viitekehyksessä on esitetty erikseen yleinen

määritelmä siitä, mitä viitekehyksen tietyllä taitotasolla oleva kielenoppija osaa. Tämän lisäksi viitekehyyksessä on tarkempia taitotasojen taulukkoja liittyen erilaisiin kielen osa-alueisiin sekä esimerkiksi itsearviointiin. (Huttunen ym., 2003).

Suullisen kielitaidon näkökulmasta viitekehyykseen on valmisteltu taulukko liittyen puheen laadullisiin arviointikriteereihin (Huttunen ym., 2003). Taulukossa puhuttua kieltä arvioidaan laajuuden, virheettömyyden, sujuvuuden, vuorovaikutuksen sekä koherenssin näkökulmista (Huttunen ym., 2003). Jokaisesta näkökulmasta on tuotettu sanalliset kriteerit, jotka korreloivat taitotasojen kanssa. Taitotasolla A1 virheettömyydestä mainitaan seuraavasti ”Osaa vain muutamia yksinkertaisia ulkoa opeteltuja kielioppirakenteita.” (Huttunen ym., 2003, s.52) ja C2 tasolla koherenssista seuraavasti ”Pystyy tuottamaan sisällöltään johdonmukaista ja muodoltaan sidosteista puhetta käyttäen monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sopivia keskustelun jäsentämistapoja ja esityksen yhtenäisyyttä ja johdonmukaisuutta edistäviä sidoskeinoja.” (Huttunen ym., 2003, s.53).

Eurooppalaista viitekehyyksessä on huomioitu myös puutteita (ks. Leung & Lewkowicz, 2013). Leung & Lewkowicz (2013) kommentoivat viitekehyyksen puutteita suhteessa kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen hyödyntämällä yliopistoluokkahuoneissa kerättyä aineistoa. Heidän tutkimuksensa pohjalta viitekehyyksessä huomioitiin puutteita liittyen siihen, että aito vuorovaikutus on todellisuudessa monimutkaisempi prosessi, kuin kommunikatiivisen kompetenssin käsite ja siihen pohjautuvat arviointikehykset tällä hetkellä esittävät. Tämän lisäksi he kritisoivat viitekehyyksen tasokuvauksia erityisesti liittyen monitulkintaisiin sanamuotoihin ja niiden yksilökeskeiseen lähestymistapaan. He peräänkuuluttivat tutkimuksessaan tällaisten yhteisten viitekehyyksien säännöllistä tarkastelua ja päivitystä suhteessa empiriseen tutkimukseen ja teoriaan.

3.4 Suullisen kielitaidon arviointi

Suullisen kielitaidon käyttäminen ja puheen tuottaminen vieraalla kielellä on tärkeää vieraan kielen oppimiselle. Se antaa mahdollisuuden sille, että oppija saa tuottamastaan kielestä palautetta, joka taas mahdollistaa kielitaidon kehittämisen (Gurzynski-Weiss, 2022). Suullisen kielitaidon arvioinnin tarkoitus on tuoda oppilaille tietoa saavuttamastaan kielitaidon tasosta ja siitä, miten kielitaitoa voidaan vielä kehittää. Vieraan kielen kielitaitoa voidaan arvioida testeillä tai esimerkiksi tehtäväpohjaisen arvioinnin avulla, mutta myös esimerkiksi seuraamalla oppijan kielenkäyttöä observoinnin avulla luokkahuoneessa esimerkiksi ryhmä- tai paritehtävien aikana (Purpura, 2016)

Kun arvioidaan suullista kielitaitoa, arvioinnin kohteet voivat kohdistua esimerkiksi sujuvuuteen, ääntämiseen, sanastoon sekä ymmärrettävyyteen. Onnistunut vieraalla kielellä suoritettu puhe on ymmärrettävää (Chun & Levis, 2021). Ymmärrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että puheen kuulija ymmärtää viestin minkä puhuja yrittää kommunikoida (Chun & Levis, 2021). Erilaiset tekijät saattavat tehdä puheesta kuulijalle vaikeammin ymmärrettävän, kuten aksentti tai natiivista poikkeava puherytmi ja sanojen painotus (Chun & Levis, 2021).

Suullisen kielitaidon arviointi on haasteellista osaltaan siitä syystä, että puheen tuottaminen saattaa tuntua joistain oppilaista jännittävältä, joten selkeä ero oppilaan ominaisuuksien, kuten temperamentin ja osaamisen välillä voi olla haastavaa tunnistaa (Huhta ym., 2023).

Ääntämisen opetusta tutkiessaan Virkkunen ja Toivola (2020) nostivat esille sen, että kielenopettajat kertoivat välttelevänsä korjaavan palautteen antamista luokkatilanteissa, mutta kokivat positiivisen palautteen antamisen helpommaksi.

Virkkunen ja Toivola (2023) tutkivat lukio-opiskelijoiden näkemyksiä ääntämisen arvioinnista ja he löysivät, että opiskelijat tavoittelevat ja pitävät tärkeänä hyvää vieraan kielen ääntämistä ja toivovat opettajilta positiivista sekä korjaavaa palautetta. He löysivät myös, että opiskelijat toivoivat palautetta opettajilta mieluummin kuin vertaisiltaan, mutta halusivat saada sitä mieluiten äänitetystä tehtävästä. Korjaavan palautteen toivottiin heidän mukaansa olevan eksplisiittistä, eli sellaista missä opettaja kertoo mikä virhe on. Korjaavan palautteen vastaanottamiseen liittyi kuitenkin keskeisesti palautteen laatu, ja se miten palautetta annettiin.

Arvioitaessa sujuvuutta täytyy ottaa huomioon suoritettava tehtävä sekä konteksti (Olkkonen & Peltonen, 2017). Osa asioista, jotka voidaan toisessa kontekstissa tulkita epäsujuvuudeksi, kuten korjaukset tai toistot, voidaan toisessa kontekstissa tulkita tarkkuudeksi tai strategiseksi kyvyksi (Olkkonen & Peltonen, 2017). Tästä syystä myös esimerkiksi sujuvuuden arvioiminen on haastavaa ilman tarkkoja määritelmiä sujuvuudesta, sekä sujuvuuden tarkastelua tehtävän kontekstissa (Olkkonen & Peltonen, 2017).

Kallio ym. (2017) tutkivat puheen ajallisten tekijöiden vaikutusta asiantuntija-arvioijien arvioon suullisen kielitaidon taitotasossa ruotsin kielen suullisissa testeissä. He löysivät yhteyden siitä, että luetun tekstin arvioinnissa puheessa esiintyneet korjaukset, toistot ja lyhyet hiljaisuudet yhdistettiin matalampaan kielitaitoon verrattuna spontaaniin puheeseen, jossa näitä tekijöitä suvaittiin. Arvioissa artikulaationopeus yhdistettiin korkeampaan kielitaitoon ja suurempi määrä taukoja yhdistettiin matalampaan kielitaitoon.

Molle ja Wilfrid (2021) esittelivät tutkimusartikkelissaan 'WIDA framework for Equitable Instruction'-nimistä opetuskehystä, joka on suunniteltu tukemaan monikielisten oppijoiden kielen oppimista sekä tukemaan opettajien toteuttamaa arviointia Amerikassa.

Lähestymistavalla on teoreettinen pohja, jossa kielen oppiminen ymmärretään sosiaalisen prosessina, jossa oppija on aktiivinen toimija vuorovaikutuksessa. Tämän lisäksi lähestymistavan mukaan ei tulisi keskittyä ainoastaan oikeakielisyyteen, vaan myös siihen miten oppija käyttää kieltä erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa eli genreissä. Lähestymistapa hylkää kielen arvioinnin tasoilla vaan ohjaa arvioimaan esimerkiksi suullista kielitaitoa kontekstissa ja aidoissa kielenkäyttötilanteissa, kuten keskusteluissa tai ryhmätoissa. Lähestymistavassa korostetaan formatiivista arviointia ja oppijan aktiivista toimijuutta myös arvioinnissa.

4 Tutkimusongelma

Jotta voimme saada tietoa siitä, miten suullista kielitaitoa arvioidaan englannin opetuksessa peruskoulussa, tulee lähestymistavan keskiössä olla opettajat (Atjonen ym., 2019). Tämän tutkielman tarkoitus oli siitä syystä selvittää, millaisia käsityksiä kieltenopettajilla on suullisen kielitaidon arvioinnista. Aikaisempi tutkimus suullisen kielitaidon arvioinnista on nostanut esille puutteita suullisen kielitaidon arvioinnissa englannin oppiaineessa perusopetuksessa (Ilola, 2020).

Esimerkiksi Ilola (2020) on tutkinut yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä englannin suullisen kielitaidon arvioinnista ja löysi parannusta vaativia näkökulmia. Hän nosti tuloksistaan esille sen, että oppilaat toivoivat suullisen kielitaidon olevan yksi arvioinnin osa-alueista. Hän nosti esille myös sen, että suullisen kielitaidon arvioinnin ja opetuksen tulisi olla systemaattista. Tutkimuksen pohdinnassa hän nosti esille kritiikkiä suullisen kielitaidon kouluopetusta ja -arviointia ohjaaville dokumenteille, joiden hän kuvaili tarvitsevan tietoista tarkastelua sekä yhtenäistämistä (s. 131–146).

Edellä mainittujen tekijöiden takia tässä tutkielmassa haluttiin erityisesti kiinnittää huomiota opettajien näkemyksiin siitä, millainen asema suullisen kielitaidon arvioinnilla on, millaisia haasteita suullisen kielitaidon arvioinnissa esiintyy sekä sitä, miten suullista kielitaitoa perusopetuksessa arvioidaan. Tutkielman tutkimuskysymyksiksi määräytyivät:

1. Millaisia näkemyksiä kieltenopettajilla on suullisen kielitaidon arvioinnista ja sen asemasta englannin oppiaineessa?
 - a. Millaisia haasteita suullisen kielitaidon arvioinnissa esiintyy?
 - b. Miten suullista kielitaitoa arvioidaan peruskoulun englannin opetuksessa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään kieltenopettajien näkemyksiä suullisen kielitaidon arvioinnista yleisesti. Alakysymysten avulla kieltenopettajien näkemyksiä pyritään tuomaan esille mahdollisimman monipuolisesti.

5 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkielman tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen tutkimus, jonka avulla pystytään parhaiten saavuttamaan tutkimuskysymyksen kannalta selkeitä tuloksia. Aineiston keruu menetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, sillä tämän menetelmän avulla saadaan tutkittavien konkreettisia ajatuksia ja näkemyksiä parhaiten esille (Galletta, 2013). Tutkielman aineiston analyysimetodiksi valikoitui sisällönanalyysi, jonka avulla haastattelujen tuottamaa aineistoa pystytään parhaiten tulkitsemaan. Tutkielman toteutuksessa on otettu huomioon tutkimusetiikka, joka on tärkeä osa laadukkaan tutkimuksen laatimista (Cohen ym., 2018).

5.1 Aineiston keruu

Tutkielman aineisto kerättiin suorittamalla puolistrukturoituja haastatteluja huhtikuun 2024 aikana. Tutkielmaan osallistui yhteensä kymmenen työelämässä olevaa kieltenopettajaa, joilla kaikilla oli tällä hetkellä vähintään yksi englannin kielen opetusryhmä. Tutkielman lopullisesta haastatteluaineistosta jouduttiin kuitenkin karsimaan yksi haastattelu (H3, opettaja 3), sillä haastattelun aikana ilmeni, että kyseinen opettaja ei ollutkaan vielä täysin valmistunut, eikä hän ollut täten vielä täysin pätevä kieltenopettaja. Päätös tämän haastattelun karsimisesta tehtiin sillä perusteella, että tutkielmaan haettiin päteviä kieltenopettajia, jotka opettivat sillä hetkellä vähintään yhtä englannin opetusryhmää, eikä kyseinen haastateltava täyttänyt näitä kriteerejä. Täten tutkielman aineistoksi muodostui yhdeksän haastattelun tuottama aineisto. Tutkielmaan osallistuneiden opettajien ryhmäkoista sekä opetettavista luokka-asteista on kerrottu tarkemmin taulukossa 1. luvun lopussa.

Suurinta osaa tutkielmaan osallistuneita lähestyttiin Facebookin kautta julkaisemalla yleinen osallistumispyyntö englannin opettajien Facebook ryhmään, jonka jälkeen opettajat pystyivät halutessaan osoittamaan kiinnostusta tutkielmaan osallistumiseen. Lähestyin opettajia tämän jälkeen henkilökohtaisesti ja sovimme haastatteluajan viikkojen 14–17 välille huhtikuussa 2024. Yhtä haastateltavaa lähestyttiin ainoastaan sähköpostitse ja muutamaa haastateltavaa lähestyttiin puhelimitse. Yhteystiedot näitä lähestymistapoja varten haettiin koulujen nettisivujen kautta, missä opettajien yhteystiedot ovat julkisesti saatavilla.

Haastatteluissa hyödynnettiin haastattelurunkoa, joka suunniteltiin tutkimuskysymyksiä perusteella noudattamaan puolistrukturoidun haastattelun periaatteita. Jokainen haastattelu noudatti suurimmaksi osaksi samaa haastattelurunkoa, mutta runko on muodostettu siten, että

tarvittaessa haastattelun edetessä siitä voidaan haastattelijan harkinnan mukaan joustaa (Kallio ym., 2016). Puolistrukturoidun haastattelun tarkoituksena on yhdistää teemahaastattelun ja avoimen haastattelun metodologioita, jotta kommunikaatio haastateltavan ja haastattelijan välillä palvelee tutkimuksen tarkoitusta parhaiten (Galletta, 2013; Kallio ym., 2016).

Haastattelurungon tarkoituksena on ohjata haastateltavia vastaamaan valmiiksi pohdittuihin kysymyksiin, mutta antamaan tilaa myös mahdollisesti spontaaneihin kysymyksiin, joita haastateltavan vastaukset mahdollisesti nostavat haastattelussa esiin (Galletta, 2013; Kallio ym., 2016). Haastattelurungon ulkopuolisten kysymysten tehtävä ei kuitenkaan ole ohjata haastateltavaa kohti haluttuja vastauksia, vaan pyrkiä ymmärtämään haastateltavan näkökulma parhaalla mahdollisella tavalla antamalla haastateltavalle mahdollisuus esimerkiksi tarkentaa näkemystään (Galletta, 2013).

Haastatteluja toteutettiin Zoom-verkkokokoustyökalun kautta sekä puhelimitse. Haastattelut nauhoitettiin aineiston litteroimista varten. Haastattelut toteutettiin pääasiassa Zoom-palvelun kautta siitä syystä, että se on helppokäyttöinen ja se mahdollistaa haastattelujen turvallisen tallentamisen (Archibald ym., 2019). Etäyhteyksin toteutetut haastattelut mahdollistivat myös sen, että tutkielmaan pystyi osallistumaan riippumatta siitä, missä päin Suomea osallistuja asuu. Puhelimitse suoritettavat haastattelut äänitettiin toisen laitteen avulla. Äänitteitä säilytettiin salasanan takana olevassa kansiossa, johon muilla ei ollut pääsyä.

Haastattelujen äänittämisen jälkeen haastattelut muunnettiin litteroinnin avulla tekstimuotoon analyysin suorittamiseksi. Litteroitua haastatteluaineistoa käsitellään laadullisen tutkimuksen menetelmällä eli sisällönanalyysin avulla.

Taulukko 1. Osallistujien tiedot

Osallistuja	opetuskokemus	opettavat luokka-asteet	opetusryhmien koko
Opettaja 1, H1	1 v.	1., 5.–6., 8. lk.	11–23 oppilasta
Opettaja 2, H2	13 v.	3.–4., 6. lk.	21–24 oppilasta
Opettaja 4, H4	yli 20 v.	1.–6. lk.	10–20 oppilasta
Opettaja 5, H5	yli 20 v.	7.–9. lk.	17–24 oppilasta
Opettaja 6, H6	7 v.	7–9. lk.	n. 20 oppilasta
Opettaja 7, H7	6 v.	5. lk.	19–27 oppilasta
Opettaja 8, H8	2 v.	7.–9. lk.	22–27 oppilasta
Opettaja 9, H9	12 v.	3.–6. lk.	16–22 oppilasta
Opettaja 10, H10	n. 16 v.	4.–5., 7.–9. lk.	n. 20 oppilasta

5.2 Aineiston analyysi

Aineiston analysoimiseksi tässä tutkielmassa on hyödynnetty laadulliselle tutkimukselle ja erityisesti haastatteluista kerätyn aineiston analyysissä käytettyä sisällönanalyysiä (Leavy, 2020). Analyysissä on hyödynnetty haastatteluista kerättyä aineistoa, joka on litteroitu tekstimuotoon.

Haastatteluista syntyneet nauhoitteet purettiin äänitallenteiden pohjalta tekstiksi, jotka muodostavat tämän tutkielman tutkimusaineiston (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Litteroinnissa hyödynnettiin yleisiä litteroinnin käytänteitä, jossa kaikki puhe on litteroitu tekstiksi ottamatta huomioon muita vuorovaikutuksen keinoja, kuten huokauksia tai äänenpainoa (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Sanattoman viestinnän tai muut vuorovaikutuksen ei-sanalliset keinot olivat tämän tutkielman tutkimuskysymyksen kannalta tarpeettomia, joten niitä ei litteroinnissa otettu huomioon (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Kun litterointiprosessi saatiin päätökseen, hävitettiin haastatteluista tallentuneet video- sekä äänitiedostot, kuten tutkielman tietosuojaselosteessa annettiin haastateltaville tiedoksi.

Valmiiksi litteroitu aineisto merkittiin tunnuksella esim. H6, joiden avulla aineisto-otteet voidaan erottaa toisistaan ja yhdistää haastateltaviin (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Tunnuksia käytetään tässä tutkielmassa esittämään sitä, mistä haastattelusta tulososiossa hyödynnetyt sitaatit ovat. Litterointeja hyödynnettiin tässä tutkielman vaiheessa myös aineistoon tutustumiseen, jotta aineiston analyysi vaiheessa tutkielman laatijalla olisi mahdollisimman selkeä käsitys aineistosta (Ruusuvuori & Nikander, 2017).

Litteroitu aineisto koodattiin tämän jälkeen hyödyntämällä aineistolähtöistä lähestymistapaa, jossa aineistoa tarkasteltiin tutkielman tavoitteiden näkökulmasta, koodaamalla raakadata tutkimuskysymysten valossa. Koodaaminen on tutkielman aineiston lähemmän tarkastelun vaihe, jossa aineistosta pyritään tunnistamaan ja järjestelemään sisältöjä, joita myöhemmin analysoidaan tarkemmin (Given, 2008a). Koodeja pyritään tämän jälkeen yhdistelemään teemoihin, joita hyödynnetään johtopäätösten johtamiseen tutkimusaineistosta (Given, 2008b). Aineisto koodattiin ensin hyödyntäen avointa koodausta, jossa aineistosta poimittiin kaikki tutkimuskysymyksen näkökulmasta mielenkiintoinen sisältö, jolle annettiin sanallinen koodi, joka kuvastaa sisältöä parhaiten (Given, 2008a).

Avoimen koodauksen jälkeen koodeja aloitettiin tarkastelemaan lähemmin, jonka jälkeen koodeja lähdettiin yhdistämään erilaisten teemojen alle hyödyntämällä värikoodausta (Given,

2008a). Koodit yhdistettiin ominaisuuksiensa perusteella luontevien teemojen alle (Given, 2008b). Tämän jälkeen teemoja tarkasteltiin vielä lähemmin yhdistelemällä niitä, jotta tuloksena syntyisi mahdollisimman yhtenäiset, tiiviit sekä selkeät pääteemat (Given, 2008a). Tämän tutkielman pääteemoiksi muodostuivat: suullisen kielitaidon arvioinnin käytänteet sekä suullisen kielitaidon arvioinnin haasteet.

Pyrittäessä menetelmätapojen selkeään esitykseen ja avoimeen prosessiin, esitetään luvun lopussa koodausprosessia lyhyesti taulukossa 2., jossa esitetään neljä aineisto-otetta sekä niiden alkuperäiset koodit sekä lopullinen pääteema.

Taulukko 2. Esimerkki analyysiprosessista

Aineisto-ote	Koodi	Pääteema
Siellä näkee sitä, että etenkin pojat tekee tahallaan semmoista huonoa lausumista, rallienglantia, kun just pelottaa ehkä se yrittäminen, mutta sitten mä oon ottanut siihen tosi tiukan linjan heti alusta lähtien, että mun tunneilla yritetään tosissaan, koska se vaikuttaa myös arviointiin. (H1)	tahallinen huono lausuminen/pelko yrittää lausua	suullisen kielitaidon arvioinnin haasteet
No kyllä mä sanon, että se tilanne on aidoimmillaan silloin, kun se on niinku luokkahuoneessa verrattuna siihen, että oppilas harjoittelee ulkoa vaikka jonkun 5 minuutin puheen. (H2)	aito kielenkäyttö luokkahuoneessa	suullisen kielitaidon arvioinnin käytänteet
No ensinnäkin mun mielestä niinkun kaikista tärkeintä on se formatiivinen arviointi. (H6)	formatiivinen arviointi	suullisen kielitaidon arvioinnin käytänteet
No tota kyllä se haaste on niinku se, että kun tavallaan haluaa siinä olla niinku tavallaan antaa sitä oikeaa palautetta ja rehellistä palautetta, mut sitten niin, että se ei kuitenkaan ole mitenkään niinkun sellaista, että tulisi sellainen olo, että ei halua puhua ollenkaan. (H9)	suullisen kielitaidon delikaattius	suullisen kielitaidon arvioinnin haasteet

5.3 Tutkimusetiikka

Tutkielmaa tehtäessä on tutkimuksen suorittamisen kannalta keskeiset tutkimusetiikan kysymykset otettu tarkasti huomioon. Kyseessä on tieteellinen tutkimus, joka kohdistuu ihmiseen, joten tutkielmaa tehtäessä on hyödynnetty Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] vuoden 2019 ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä ohjeita.

Keskeisenä tässä tutkielmassa olivat periaatteet siitä, että tutkielmaan osallistuminen oli haastateltaville täysin vapaaehtoista, tutkielmaan osallistumisen saa missä vaiheessa tahansa keskeyttää sekä se, että haastateltaville tuotiin tietoon tutkielman tietojen käsittelymetodit sekä tutkielman käyttötarkoitus (Cohen, ym., 2018, s. 122–125; TENK, 2019;).

Haastateltaville tuotiin ilmi myös tutkielman tavoitteet sekä heiltä kysyttiin suostumus vastauksien käyttöön osana tutkielmaa (Cohen, ym., 2018, s. 111; TENK, 2019). Osallistujille annettiin myös mahdollisuus enne haastattelua kysyä tutkielman laatijalta kysymyksiä, joka mahdollisti avoimen tutkimusprosessin.

Tutkielmaan osallistuneiden henkilöiden anonymiteettiä on suojeltu tutkielman suorittamisen aikana, eikä tutkielmaa varten kerätty arkaluontoisia tai tunnistettavissa olevia tietoja osallistuneista henkilöistä (Cohen, ym., 2018, s. 111; TENK, 2019). Haastatteluja litteroidessa myös tutkielman aineistosta poistettiin tunnistettavia tietoja, kuten kaupunkien ja koulujen nimet, tutkielmaan osallistuneiden henkilöiden yksityisyyden suojelemiseksi (Cohen ym., 2018, s. 128–130). Tutkielman aineistoa ei myöskään yksityisyyden suojan sekä luottamuksellisuuden näkökulmasta annettu muiden kuin tutkielman laatijan käyttöön.

Tutkielmaan osallistuneille henkilöille toimitettiin myös nähtäväksi osana haastattelun kutsua tutkielman tietosuojalomake. Lomakkeesta haastatteluun osallistujat pystyivät tarkastelemaan tutkielman tietosuojaprosesseja ennen osallistumista. Tietosuojalomakkeessa esiteltiin tietosuojarekisteri, rekisterinpitäjän tiedot sekä henkilötietojen käsittelyn liittyvät tekijät, kuten tarkoitus, menettely sekä hävittäminen. Tietosuojalomakkeen laatimiseen hyödynnettiin Turun Yliopiston tietosuojalomakkeen mallipohjaa.

6 Tulokset

Tutkimuksen tulokset muodostuivat kolmen pääteeman alle, *suullisen kielitaidon asema*, *suullisen kielitaidon arvioinnin käytänteet* sekä *suullisen kielitaidon arvioinnin haasteet*, jotka parhaiten kuvaavat haastatteluissa esiin nousseita näkökulmia tutkimuskysymyksen kannalta.

6.1 Suullisen kielitaidon asema

Kieltenopettajien näkemykset siitä, mihin suullisen kielitaidon arviointi perustuu, on selkeästi yhteydessä suullisen kielitaidon merkitykseen ja sen aseman korostamiseen. Kaikki kielenopettajat korostivat haastatteluissa suullisen kielitaidon merkitystä ja sen keskeistä roolia opetuksessa. Suullisen kielitaidon arvioinnin koettiin olevan myös tärkeä osa monipuolista arviointia. Opettajien käsitys suullisesta kielitaidosta oli vahvasti yhteydessä kommunikatiivisen kielikäsitteeseen.

Ja sitä mä yritän oppilaille muistutella aina siitä, että tärkeintä on tavallaan se, että joku, joka ei osaisi suomea ymmärtäisi silti niin mä luulen, että siitä on ollut hyötyä tavallaan verrattuna siihen, mitä oon kuullut itse, mitä se on ennen ollut. Ennen tavallaan keskityttiin tosi vahvasti, että just tietyt äänteet menee oikein, että kun piti yrittää kuulostaa natiivilta, niin tykkään itse tuosta, että se kommunikatiivisuus menee edellä siinä. (H8)

Suullisen arvioinnin toteuttamista ohjaavina tekijöinä mainittiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, paikalliset opetussuunnitelmat, Eurooppalainen viitekehys sekä englannin kielen valtakunnalliset kokeet. Opettajat kertoivat opetussuunnitelman (sisältää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä paikalliset opetussuunnitelmat) olevan ohjenuorana toimiva tekijä, josta arvioinnin kohteet tulevat esille. Opetussuunnitelman lisäksi osa opettajista kokivat paremmaksi tarkastella myös Eurooppalaista viitekehystä, jossa suullisen kielitaidon taitotasojen vaatimukset ovat opettajien mukaan selkeämmin sanallisesti ilmaistuna. Osa opettajista kertoivat kääntyvänsä myös valtakunnallisten englannin kokeiden ja niiden arviointimatriisien pariin aika-ajoin.

Suullisen kielitaidon arvioinnin keskeisenä teoriana pidettiin kommunikatiivista kompetenssia. Arvioitavista suorituksista arvioitiin esimerkiksi ääntämistä, sujuvuutta, oikeakielisyyttä ja ymmärrettävyyttä, mutta kaikkein tärkeimmäksi opettajat arvottivat sen, että oppilas ymmärtää ja tulee ymmärretyksi. Arvioinnin kannalta autenttiset kielenkäyttötilanteet, jossa oppilas korjaa esimerkiksi väärin käyttämänsä sanaa tai kiertää unohtamansa sanan toisella sanalla, olivat hedelmällisimpiä. Oman tuotoksen korjaaminen ja

erilaiset strategisen kompetenssin näkökulmat olivat siis arvioinnissa keskeisessä asemassa. Samanaikaisesti osa opettajista koki ristiriitaa sen välillä, että mitä arvioinnissa tulisi painottaa. Osa opettajista kertoi painottavansa kommunikatiivista kompetenssia, mutta haluavansa myös arvioida esimerkiksi ääntämistä ns. natiivin ääntämisen näkökulmasta.

Mä itse tykkään opettaa ääntämistä ja tykkään siitä, että äännetään niinku ikään kuin natiivin oloisesti sitä, mutta sitten taas toisaalta niin kun mulla on sen verran sociolingvistinen tausta, että mä ymmärrän hyvin, että sitten niinku toisaalta on aivan sama, että miten sä sitä äännät kunhan toinen ymmärtää. Et viesti menee perille, niin se on vähän semmosta tasapainoilua. (H10)

Arvioinnin asemassa on suoraa vaihtelua painotuksen näkökulmasta. Opettajien vastauksissa oli selkeitä eroja siinä, mikä suullisen kielitaidon arvioinnin rooli on koko kielitaidon arvioinnissa. Osa opettajista kertoi käyttävänsä suullisen kielitaidon arviointia ns. rajatapauksissa, jossa suullisen kielitaidon osuus vaikuttaa arvosanaan ylöspäin tai alaspäin pyörivistään. Osa opettajista taas kertoivat suullisen kielitaidon olevan yksi arvioinnin osa-alueista ja painottavansa sitä yhtenä osa-alueista. Osa taas painotti suullista kielitaitoa sanakokeen tai kokeen verran. Eri ratkaisuihin opettajien arvioinnissa vaikutti myös itsessään se, miten suullista kielitaitoa arvioitiin eli käytettiinkö pääasiassa formatiivista/jatkuvaa arviointia vai esimerkiksi suullisia kokeita tai tehtäviä.

6.2 Suullisen kielitaidon arvioinnin käytänteet

Formatiivisen ja jatkuvan arvioinnin käsitteet nousivat arvioinnin käytänteissä keskeisiksi teemoiksi. Opettajat kokivat opetuksen aikaisen arvioinnin resurssien näkökulmasta helpoimpana, sekä yleisesti miellyttävimpänä keinona arvioida suullista kielitaitoa. Opettajat kertoivat arvioinnin toimivan parhaiten tuntitasolla tapahtuvan observoinnin kautta, joka oli yksi keskeisimmistä arvioinnin toteutustavoista. Observointi, eli oppilaiden työskentelyn ja kielen tuottamisen havainnointi, koettiin mielekkäimpänä arvioinnin toteutuskeinona. Observointi koettiin resurssien näkökulmasta parhaana ratkaisuna, sillä sitä on opettajien mukaan helpointa toteuttaa. Observoinnin koettiin antavan parhaan mahdollisuuden oppilaan kielitaidon tarkasteluun sekä tuen tarjoamiseen esimerkiksi ääntämisen haasteiden kanssa. Observointia toteutettiin erinäisten pari- ja ryhmätehtävien aikana, jotka sisälsivät esimerkiksi keskustelua, dialogeja tai muita puhumista vaativia tehtäviä.

Kun käy kiertelemässä, niin kyllä siinä aika nopeasti sitten, esimerkiksi pelataan Aliasta paljon just vaikka, kun uutta sanastoa opiskellaan, niin sitten on Aliasta sillä, että selittää niitä uusia sanaston sanoja, niin siinäkin aika nopeasti sitten hahmottaa sen, että osaako no kutosluokkalaiset nyt osaa selittää niin hyvin, mutta

että just se, että osa taas sitten ei osaa, niin tavallaan siitä sitten, että pystyykö soveltamaan vaikkei osaa sitä just sanoa. (H2)

Observoinnin lisäksi keskeisimmät suullisen kielitaidon arvioinnin välineet olivat suulliset kokeet sekä muut taltioitavat suulliset tehtävät, kuten dialogit, paritehtävät, haastattelut ja keskustelut. Suulliset kokeet, jossa oppilaan suullista kielitaitoa testataan tavallisesti opettajan kanssa kahden kesken tai pareittain, koettiin tehokkaana suullisen kielitaidon arvioinnin välineenä. Opettajat kertoivat suullisia kokeita olevan joidenkin oppikirjasarjojen koepatteristoissa, mutta valmistelewansa niitä pääasiassa itse ryhmille sopiviksi. Valtakunnallisten kokeiden suullista osiota hyödynnettiin myös sellaisenaan tai eri ikätasoisille muokattuna arvioitavana tehtävänä. Muutama opettaja kertoi kuitenkin välttävänsä suullisten kokeiden pitämistä niiden vaatimien resurssien takia tai siitä syystä, että he eivät kokeneet sitä oppilaiden kannalta mielekkäimmäksi keinoksi. Suullisia kokeita opettajat kertoivat arvioivansa kokeen aikana esimerkiksi kirjoittamalla muistiinpanoja.

Suullisten kokeiden lisäksi lähes kaikki opettajat kertoivat teettävänsä pienempiä suullisen kielitaidon tehtäviä, joita oppilaiden toimesta taltioidaan äänityksen tai videoinnin kautta ja palautetaan opettajalle. Tehtävät saattoivat olla paritehtäviä, kappaleen tai sanaston lukemista, haastatteluja tai keskusteluja, joita oppilaiden tuli joko oppituntien aikana tai omalla ajalla kotoa käsin taltioida. Tehtäviä oli osan opettajista mukaan saatavilla oppikirjoista tai muilta opettajilta internetistä, mutta suurin osa tehtävistä olivat opettajien omaa suunnittelutyötä. Tällaiset tehtävät olivat opettajien mielestä erityisen mielekkäitä, sillä ne eivät vaadi erityisiä järjestelyitä tai eriyttämistä, vaan toimivat sellaisenaan lähes kaikkien oppilaiden kanssa. Tällaiset tehtävät myös mahdollistavat opettajille sen, että he voivat arvioinnin aikana palata suoritukseen ja kuunnella suoritusta useamman kerran, joka ei suullisessa kokeessa ole mahdollista.

Me käytetään paljon teknologiaa apuna, että tehdään pieniä esitelmiä, esityksiä, nauhoituksia omaa kuuntelua varten, mutta myös sitten niitä dropataan tuonne Classroomiin. Tästä niitä pystyy opettaja myöhemmin kuuntelemaan ja sillä lailla arvioimaan suullista kielitaitoa ja myös oppilaat itse sitten. (H4)

Tässä yhteydessä opettajat korostivat erityisesti teknologian merkitystä arvioinnin apuvälineenä. Videot ja nauhoitteet mahdollistavat arvioitavien suoritusten tekemisen koko luokan kanssa yhtäaikaaisesti, joka säästää aikaa ja helpottaa arviointiprosessia. Opettajat mainitsivat myös sen, että nauhoitettavat tehtävät ovat myös siitä syystä käteviä, että niihin voidaan seuraavalla oppitunnilla palata, mikäli suoritus esimerkiksi jää kesken. Videoiden ja äänitysten lisäksi myös oppilaitoksissa käytettävää Wilma-järjestelmää hyödynnettiin osana

arviointia. Järjestelmää käytettiin tuntien aikana suoritettujen arvioinnin ja havainnoinnin dokumentoimiseen.

Opettajat kertoivat suunnittelevansa arviointia varten materiaalia poimimalla teemoja yhteiskunnallisesta keskustelusta tai oppilaiden elämän kannalta keskeisiä asioista. Muutama opettajista kertoivat järjestävänsä yläkoulussa suullisen kielitaidon kokeet työhaastattelun muodossa siitä syystä, että osa oppilaista saattaa tulevaisuudessa kohdata tilanteen, jossa työhaastattelu saatetaan toteuttaa englanniksi. Opettajat kokivat siis tärkeäksi harjoitella suullista kielitaitoa autenttisessa kielenkäyttötilanteessa, jotka mahdollisesti ovat oppilaille jossain elämän vaiheessa ajankohtaisia.

Monipuolisen arvioinnin näkökulmasta vain muutama opettajista kertoivat yhdistävänsä suullisen kielitaidon arviointiin itsearviointia. Osa opettajista kertoi itsearvioinnin teettämisen olevan alakoulussa haastavaa ja yläkoulussa itsearvioinnin kohdistuvan koko englannin kurssin sisältöihin pelkän suullisen kielitaidon sijasta. Opettajat, jotka teettivät itsearviointia, yhdistivät sen tavallisesti osaksi arviointikeskusteluja tai suullisen kielitaidon kokeen jälkeen käytyyn keskusteluun.

Lähtötasoarvioinnin tai diagnostisen arvioinnin keinoja ei opettajien toimesta käytetty, vaan opettajat nojasivat työskentelyssään siihen, että heillä on käsitys oppilaiden kielitaidosta observoinnin sekä oppilaiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella. Lähtötasoarviointia ei koettu peruskoulun kontekstissa tärkeäksi, sillä opettajat kokivat saavansa riittävän käsityksen observoinnin perusteella. Oppilaantuntemus oli tästä näkökulmasta myös merkittävä, sillä oppilaiden kerrottiin tavallisesti jatkavan samalla kieltenopettajalla useamman luokka-asteen ajan. Yksi opettajista kertoi esimerkiksi hyödyntävänsä opetuksessaan paljon kysymyksiä kohdekielellä, jonka avulla opettaja saa käsityksen siitä ymmärtävätkö oppilaat kysymyksen ja osaavatko he esimerkiksi vastata siihen.

Haastavissa tilanteissa liittyen arviointiin opettajat kertoivat kääntyvänsä toisten kieltenopettajien puoleen. Kieltenopettajat kertoivat työskentelyn ja arviointiprosessin olevan tavallisesti itsenäistä, mutta samalla kertoivat tarvittaessa kääntyvänsä koulun muiden kieltenopettajien puoleen. Toisilta kieltenopettajilta oli saatavilla vertaistukea ja tarvittaessa apua haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi. Avun lisäksi toisten kieltenopettajien kanssa saatettiin tehdä arviointiin liittyen yhteistyötä. Opettajat saattoivat tehdä suuremmissa kouluissa, joissa samaa luokka-astetta on useampia ryhmiä usealla opettajalla, esimerkiksi

yhteiset suullisen kielitaidon kokeet. Tällä tavalla opettajat jakavat vastuuta ja suunnittelutaakkaa.

Mulla on onneksi se, että mulla on kollegoina sellaset, joilla on jo pitkä kokemus tästä arvioinnista ja just näiden kielten niinkun opettamisesta, niin mä oon aika paljon heiltä saanut apua ja me myös suunnitellaan paljon yhdessä, että sitten teetetään ne samat tehtävät tavallaan aina niille kaikille vuosikurssilaisille, niin musta tuntuu, että siitä on apua ja pystyy kollegan kanssa vertailemaan kanssa niitä ja katsomaan yhdessä niitä kriteerejä. (H8)

Tämän lisäksi osa opettajista kertoi hyödyntävänsä myös erityisopettajan resurssia arviointiin liittyvien haasteiden kanssa, mutta kertoivat sen olevan harvinaista ja vahvasti riippuvaista koulun resursseista.

6.3 Suullisen kielitaidon arvioinnin haasteet

Tutkimuskysymyksen näkökulmasta haastatteluista nousi keskeisesti esiin kielenopettajien näkemyksiä liittyen suullisen kielitaidon arvioinnin haasteisiin. Haasteet liittyivät esimerkiksi arvioinnin organisointiin, ohjaukseen, resursseihin sekä suullisen kielitaidon luonteeseen. Nämä asiat loivat opettajien mukaan problematiikkaa suullisen kielitaidon arvioinnin järjestämiseen.

Yksi keskeisistä haasteista opettajien näkökulmasta oli arvioinnin ohjauksen pirstaloituneisuus. Opettajat kokivat, että se mitä asioita arvioinnilta vaaditaan ja miten arviointia ohjataan tällä hetkellä, johtaa siihen, että osa opettajista toteuttaa suullisen kielitaidon arviointia ja osa ei. Opettajat kritisoivat esimerkiksi opetussuunnitelmaa, jossa suullinen kielitaito on sisällytetty tavoitteeseen, jossa kielen tuottaminen voi olla myös kirjallista. Opettajien mukaan pirstaloituneisuus johtaa siihen, että suullisen kielitaidon arviointia ei kouluissa toteuteta tasalaatuisesti ja systemaattisesti. Nykyinen lähestymistapa antaa opettajien mukaan mahdollisuuden myös siihen, että suullista kielitaitoa ei arvioida lainkaan.

Opettajat kokivat, että erityisesti heikkouksia suullisen kielitaidon arvioinnissa on materiaaleissa. Opettajat kokivat, että oppikirjoissa ei ole tarpeeksi arviointia tukevia materiaaleja, tai jos niitä on, ne eivät ole toimivia sellaisenaan, vaan tavallisesti vaativat muutoksia. Osa opettajista olivat päteviä myös toisessa vieraassa kielessä ja kokivat esimerkiksi ranskan ja espanjan oppikirjat suullisen kielitaidon arvioinnin näkökulmasta

onnistuneemmiksi. Arvioinnin tueksi suunniteltua materiaalia ei opettajien mielestä ole englannin opetusmateriaaleissa tarpeeksi.

Opettajat kokivat myös, että tällä hetkellä olemassa olevat materiaalit arviointiin eivät tue nykyistä käsitystä suullisen kielitaidon roolista kommunikoinnin välineenä. Materiaalien koettiin keskittyvän liikaa esimerkiksi irrallisiin äännteisiin ja fonetiikkaan, jotka ollessaan myös tärkeitä, eivät oppilaan näkökulmasta ole motivoivia. Suurena heikkoutena koettiin siis se, että laadukas materiaali suullisen kielitaidon arvioinnissa vaatii opettajalta paljon viitseliäisyyttä, joko luoda materiaalia oman ammattitaidon pohjalta tai etsiä valmiista kontekstiin sopivaa materiaalia internetistä.

No just se, että se menee aika pitkälle semmoisella mututuntumalla, niin onhan se niinku, tuntuu joskus vähän väärältä, mutta koska ei siihen ole ainakaan niinku enkun materiaaleissa ainakaan meillä. [--] Kun mä teen sen testin, mä mietin mitä mä siinä arvioin eniten ja mihin mä siinä keskityn eniten, että onhan se niinku, et itse sen joutuu kaiken päättämään tavallaan. (H7)

Materiaalien lisäksi rajalliset resurssit ovat suullisen kielitaidon arvioinnin toteuttamiseen liittyvä haaste. Huomattavaan rooliin resurssien näkökulmasta nousivat kielten isot ryhmäkoot ja tarve jakotunneille. Osa opettajista kokivat olevansa erityisessä asemassa saadessaan pitää jakotunteja, jotka koettiin erinomaisiksi arvioinnin näkökulmasta. Isot ryhmäkoot aiheuttavat opettajalle haasteita esimerkiksi kohdata kaikki oppilaat tunnin aikana henkilökohtaisesti, havainnoida oppilaita tunnin aikana sekä käyttää esimerkiksi suullisia kokeita arvioinnin välineenä. Ne opettajat, joiden kouluissa järjestettiin kieltenopetuksessa jakotunteja, kokivat ne erittäin toimivaksi ja ne opettajat, joilla ei jakotunteja ollut, toivoivat niitä.

Ryhmäkoiden lisäksi resurssien kannalta hankalaksi koettiin englannin oppiaineen sisältöpaine sekä opetuksen ja arvioinnin aikapaine. Suullisen kielitaidon arviointi koettiin ajoittain hankalaksi sisällyttää osaksi kielten opetusta, sillä sen järjestäminen vie tilaa muulta opetukselta ja sisällöltä sekä se lisää arvioinnin työtaakkaa. Opettajat, jotka kertoivat käyttävänsä pääasiassa formatiivista arviointia, eivät nostaneet aikapainetta esille, mutta opettajat, jotka järjestivät joko suullisia kokeita tai muita nauhoitettavia suorituksia, kertoivat niiden aiheuttavan organisoinnin näkökulmasta haasteita. Heikkoutena koettiin erityisesti se, että esimerkiksi suullisten kokeiden pitäminen aiheuttaa tilanteen, jossa opetusryhmälle on järjestettävä valvoja, joka valvoo luokkaa sillä aikaa kun opettaja suorittaa arviointeja yhden oppilaan kanssa kerrallaan. Tämä koettiin myös hyvin aikaa vievänä prosessina.

Suullisen kielitaidon delikaattius oli yksi opettajien huolen aiheista arvioinnin toteutuksessa. Opettajat kokivat ääntämisen, puheen tuottamisen ja vieraalla kielellä kommunikoinnin oppilaan näkökulmasta aika-ajoin haastavaksi ja delikaatiksi tilanteeksi. Tämä koettiin haastavaksi siitä näkökulmasta, että oppilasta ei missään nimessä haluttu arvioinnilla lannistaa tai loukata. Osa opettajista koki esimerkiksi korjaavan palautteen antamisen ääntämisestä hankalaksi. Oppilaalle ei haluta tuottaa tunnetta siitä, että kieltä pitäisi osata ns. paremmin, mutta oppilaan kielitaidosta haluttaisiin kuitenkin antaa realistista palautetta, jonka avulla oppilas voi kehittää omaa kielitaitoaan. Delikaattisuuden ohella myös arvioinnin objektiivisuus koettiin haastavaksi. Opettajat kertoivat arvioinnin vaativan paljon pohdintaa, jotta arviointia ei toteuteta lannistavast eikä siten, että se kohdistuu esimerkiksi oppilaan luonteeseen tai psyykeen.

Minun mielestä sillä ei voi rankaista siitä, että se osa-alue pudottaisi esimerkiksi loppuarvosanaa, koska silloin minä arvioin jotakin ihan muuta, kuin sen lapsen kielitaitoa – Mä arvioin hänen psyykeen tilaa tai jotakin tämmöistä persoonallisuuteen liittyvää asiaa, että tässä ollaan niinku minusta semmoisella veteen piirretyllä viivalla, että sitä pitää osata tarkkaan ajatella, että mitä minä arvioin ja kuinka paljon se voi siihen lopulliseen arvioon vaikuttaa, koska on olemassa muitakin osa-alueita paljon. (H4)

Arviointiin tuo haasteita myös oppilaiden yksilölliset tarpeet. Inklusiivisessa opetuksessa mukana voi olla oppilaita, joille esimerkiksi puheen tuottaminen on haastavaa tai oppilaita, joilla ilmenee puhumattomuutta, joka suoraa vaikuttaa suullisen kielitaidon arviointiin kielenopetuksessa. Tämä vaatii opettajalta reagointia ja eriyttämistä, jotta kaikki oppilaat saavat mahdollisuuden näyttää osaamisensa. Tästä syystä opettajat kokivat esimerkiksi nauhoitteet toimivina ratkaisuin, mutta osa oppilaista ei kyennyt suorittamaan niitä koulussa tai edes kotona. Tällaiset tilanteet tuovat arviointiin omat haasteensa erityisesti suullisen kielitaidon näkökulmasta, jos esimerkiksi kirjallinen osallistuminen opetukseen sujuu moitteettomasti.

Luokassa ääneen vierasta kieltä puhuminen aiheuttaa oppilaissa myös paljon tunteita. Osa opettajista koki haasteeksi myös sen, että oppilailta on suullista kielitaitoa kohtaan paljon asenteita. Se että, oppilaat suhtautuvat ääntämiseen humoristisesti tai osallistuvat suullisen kielitaidon tehtäviin tunneilla vastahakoisesti, olivat kaksi yleisintä negatiivisesti arviointiin vaikuttavista asenteista. Osa opettajista koki myös haastavana sen, että oppitunneista kuluu paljon aikaa kurinpitoon tai vastahakoisten oppilaiden kanssa keskusteluun, jotta he osallistuisivat tuntityöskentelyyn. Haasteena koettiin myös se, että oppilaat eivät sisäistä

tuntityöskentelyn olevan yksi arvioinnin kohteista tai sitä, että opettajat tavallisesti arvioivat suullista kielitaitoa tunneilla, joka vaatii oppilailta osallistumista.

Asenteet vaativat opettajilta ponnistelua myös siitä näkökulmasta, että opettajat onnistuvat luomaan oppitunneille sellaisen oppimisympäristön, missä vierasta kieltä uskalletaan puhua. Suullisen kielitaidon käyttäminen oppitunneilla ja erityisesti kokeissa on asia, joka saattaa aiheuttaa oppilaissa opettajien mukaan stressiä ja paineita. Opettajat kertoivat havainnoistaan, joissa he joutuvat usein ennen suullisen kokeen pitämistä lohduttamaan stressaantuneita oppilaita. Oppilaat kokevat suulliset kokeet tai esitelmät stressaavina tilanteina, joita tavallisesti jännitetään paljon etukäteen. Kolikon käänttöpuolena oli kuitenkin se, että usein oppilaat suoriutuvat paremmin kuin he odottivat ja kokemus muuttuu positiiviseksi. Yksi opettajista kuvaili suullisten kokeiden aiheuttamia tunteita seuraavasti:

Siinä kokeessa niin ne ottaa sen hirveän tosissaan ja ne tekee sen tosi niinku tosissaan, mutta ne myös stressaa sitä tosi paljon enemmän, että silloin kun mä alan alustamaan sitä, että on tulossa tämmöinen suullinen koe, niin mä käyn aika monta keskustelua siitä, että ne ei myöskään menettäisi yöunia siitä ja yrittänyt niitä rohkaista siihen, että mulla on semmoinen kokemus 10 vuoden ajalta, että suurin osa saa paremman numeron suullisesta kokeesta, kuin kirjallisesta. (H6)

Englannin oppiaineessa havaitaan myös paljon tasoeroja. Tasoerot koettiin opettajien toimesta haasteellisena siitä syystä, että osa oppilaista ovat suullisen kielitaidon näkökulmasta todella taitavia ja osa ei. Oppiaineessa on opettajien mukaan nähtävillä polarisaatiota, jossa suullisen kielitaidon näkökulmasta ääripäät ovat eriytyneet toisistaan. Osa oppilaista käyttää suullista kielitaitoa paljon vapaa-ajalla esimerkiksi peleissä tai muissa konteksteissa, kun taas osa käyttää sitä eksklusiivisesti oppitunneilla. Tasoerot tuovat siten haasteita esimerkiksi eriyttämisen näkökulmasta. Opettajat kertoivat myös ilmiöstä, jossa oppilaan sanavarasto on erinomainen, mutta ääntämisessä on yhä paljon haasteita, joka on arvioinnin näkökulmasta haastava tilanne. Opettajat kokivat tämän haasteen liittyvän keskeisesti siihen, että mitä asioita suullisen kielitaidon arvioinnissa tulee painottaa.

Yhtenä suullisen kielitaidon arvioinnin heikkoutena koettiin myös formatiivisen arvioinnin dokumentointi. Samalla kun formatiivinen arviointi koettiin yleisesti parhaaksi suullisen kielitaidon arvioinnin menetelmäksi, pohtivat opettajat miten formatiivista arviointia voidaan todentaa, kun se on tapahtunut oppitunneilla ja perustuu opettajan havaintoihin. Opettajat kokivat, että oppilaiden suullisen kielitaidon tuotosta on helpointa seurata oppitunneilla, jossa oppilaat pystyvät vapaammin tuottamaan puhuttua kieltä verrattuna esimerkiksi paineistettuun koetilanteeseen. He kokivat kuitenkin, että formatiivinen arviointi on haastavaa esimerkiksi

tilanteissa, joissa arviointia on tarkoitus tehdä näkyväksi esimerkiksi oppilaalle itselle arviointikeskusteluissa. Haasteita koettiin formatiivisen arvioinnin systemaattisessa dokumentoinnissa, jolloin arviointia koettiin haastavaksi jättää pelkästään formatiivisen arvioinnin varaan.

Mikäli opettaja ei ollut tehnyt suullisen kielitaidon käytöstä systemaattisesti merkintöjä esimerkiksi Wilmaan tai muuhun dokumenttiin, koettiin arvioinnin perustuminen pelkästään formatiiviseen arviointiin haasteellisena esimerkiksi oikeusturvan kannalta.

Jos ei mulla ole muuta kun näyttää niin kun oppituntien suullista kielitaitoa oppilaalta, että mulla ei ole dokumentoitu sitä mihinkään Wilman kokeisiin, että siellä on vaan kirjallisia kokeita, niin sitten siitä on myöskin aika tai siitä ei voi laskea alaspäinkään sitä arviointia – Elikä jos aikoisin ottaa sitä enemmän, niin sitten pitäisi niitä oikeesti järjestää, että suullisia kokeita niin että olisi jotain näyttöä – (H2)

Samanlaisia haasteita koettiin liittyvän myös suullisten kokeiden arviointiin. Mikäli suorituksia ei taltioitu, perustui arviointi opettajan suorituksen aikaisiin havaintoihin ja niistä kirjattuihin muistiinpanoihin.

7 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää kielenopettajien näkemyksiä suullisen kielitaidon arvioinnista englannin oppiaineessa peruskoulussa. Tutkielmassa keskityttiin erityisesti arvioinnin konkreettiseen toteuttamiseen, suullisen kielitaidon asemaan sekä siihen, millaisia haasteita kielenopettajat kokivat suullisen kielitaidon arvioinnissa tällä hetkellä olevan. Tässä luvussa tuloksia pohditaan aikaisemman tutkimuksen valossa, käsitellään tutkimuksen luotettavuutta sekä tarjotaan tuloksien pohjalta muodostuneita käsityksiä jatkotutkimustarpeista ja tutkielman käyttömahdollisuuksista.

7.1 Suullisen kielitaidon arvioinnin asema

Tarkasteltujen heikkouksien ja opettajien näkökulmien kautta käy ilmi, että suullisen kielitaidon arvioinnin asema englannin opetuksessa on tällä hetkellä jokseenkin heikko. Opettajien käsitys suullisen kielitaidon opetuksen ja itse arvioinnin roolien välillä voidaan luonnehtia olevan ristiriidassa. Suullinen kielitaito koettiin tärkeänä ja opetuksen kannalta keskeisenä, mutta suullisen kielitaidon arvioinnin rooli jäi tässä yhteydessä pienemmäksi. Suullisen kielitaidon opettamisen perinteet ovat Suomessa jo vakiintuneita ja samanlaista kehitystä tulisi syntyä myös arvioinnin näkökulmasta.

Opettajat kertoivat kuitenkin toteuttavansa arviointia, mutta silti kokivat sen aseman vähäiseksi. Tämä ristiriita on siitä syystä mielenkiintoinen, että opettajat kuitenkin kokivat suullisen kielitaidon arvioinnin tärkeäksi erityisesti niiden oppilaiden kannalta, joille kirjalliset tehtävät ovat haastavia, ja jotka pääsevät suullisissa suorituksissa loistamaan. Ristiriitaa on myös suullisen arvioinnin painotuksessa. Suullisen kielitaidon painoarvolle oli erilaisia näkemyksiä yhtä monta, kuin tutkimuksessa oli osallistujia.

Ristiriitoja tulisi pohtia esimerkiksi arvioinnin oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Suuri vaihtelu siinä, miten suullista kielitaitoa arvioinnissa painotetaan tekevät arvioinnista oppilaiden näkökulmasta epäjohtonmukaista. Opettajat kokivat englannin oppiaineessa olevan paljon tasoeroja. Onkin mielenkiintoista, että arvioinnin painotuksessa on myös valtavasti eroja ja voidaankin pohtia, miten tällaiset myös arvioinnin sisältämät epäjohtonmukaisuudet vaikuttavat esimerkiksi juuri tasoeroihin tai esimerkiksi arvioinnin tasa-arvoon. Olisi hyvä pohtia, johtaako arvioinnin joustavuus epätasa-arvoon oppilaiden keskuudessa.

On oletettavaa, että tutkimukseen on tällä erää osallistunut sellaisia opettajia, jotka kokevat suullisen kielitaidon arvioinnin tärkeänä ja toteuttavat sitä osana opetustaan. Tästä syystä voidaan vain spekuloida sitä, että onko Suomessa esimerkiksi opettajia, jotka eivät arvioi suullista kielitaitoa laisinkaan. Suullisen kielitaidon arvioinnin asema ja rooli tuntuvat olevan lähemmän tarkastelun tarpeessa, kuten Ilola (2020) on aikaisemmin nostanut aihetta esille (s.145–155).

Opettajat selkeästi tunnustivat tarpeen kehittää arviointia ja arvioinnin asemaa, mutta toisaalta he kokivat tarpeellisenä säilyttää arviointiin liittyvän ammatillisen autonomian. Resurssien näkökulmasta voitaisiin siis pohtia sitä, että tulisiko opettajille esimerkiksi antaa resursseja jatkokoulutukseen tai vaihtoehtoisesti tulisiko opettajankoulutusta kehittää. On selvää, että opettajien arviointiosaamista tulisi kehittää, jotta suullisen kielitaidon arvioinnin asema kasvaisi yhtäläisessä tahdissa suullisen kielitaidon aseman kanssa.

Opettajat keskittyivät käsityksissään suullisesta kielitaidosta usein kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen. Onkin mielenkiintoista, että opettajat kertoivat keskittävänsä arviointia luokkahuoneessa tapahtuvaan observointiin. Opettajat kertoivat saavansa parhaan käsityksen oppilaan kielitaidosta kuunnellessaan oppijan suullista tuotosta esimerkiksi oppituntien aikana tai opettajan läsnä ollessa tehdyissä suullisissa kokeissa. Tällaiset vuorovaikutukselliset aidot kielenkäyttötilanteet ovat kommunikatiivisen kompetenssin arvioinnin kannalta merkittäviä (Canale & Swain, 1980; Purpura, 2016). Kommunikatiivista kompetenssia saattaa kuitenkin olla haastavampaa arvioida esimerkiksi opettajien usein hyödyntämässä äänityksissä, joita oppilaat suorittavat itsenäisesti. On oletettavaa, että oppilaat harjoittelevat äänitettyjä suorituksia, joten autenttisen kielenkäytön osuus saattaa näissä suorituksissa olla pienempi.

7.2 Arvioinnin haasteet

Opettajien näkemykset arviointia ohjaavien dokumenttien pirstaloituneisuudesta olivat linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (Ilola, 2020). Kielitaidon arvioinnin näkökulmasta suullisen kielitaidon arvioinnin rooli on jäänyt vähäiseksi. Suullinen kielitaito sisällytetään opetussuunnitelmassa kirjoitettujen tekstien kanssa samaan kategoriaan (Opetushallitus, 2015), mikä mahdollistaa sen että suullisen kielitaidon roolin voi jättää opetuksen arvioinnissa pienemmäksi. Suullisen kielitaidon näkökulmasta puhumisen yhdistäminen kirjoitettuihin teksteihin tuo arviointiin haasteita. Puhutun kielen arviointikriteerit tulisi opettajien vastauksien, sekä aikaisemman tutkimuksen perusteella esittää yksiselitteisesti arviointia

ohjaavissa dokumenteissa (Ilola, 2020). Olemassa olevia dokumentteja tarkasteltaessa esimerkiksi sujuvuuden näkökulmasta arvioinnin kriteerit ovat Eurooppalaisessa viitekehyksessä ja sen suomalaisessa sovelluksessa epäselvät (Olkkonen & Peltonen, 2017).

Opettajat nostivat esille sen, että ohjaavien dokumenttien pirstaloituneisuus johtaa siihen, että opettaja on vahvasti oman harkintansa varassa siinä, miten hän suullisen kielitaidon suorituksia arvioi esimerkiksi suullisen kielitaidon osa-alueiden näkökulmasta. Tämä on monipuolisen arvioinnin näkökulmasta ongelmallista. Jonkinlainen yhtenäistäminen ja keskittäminen olisi tästä näkökulmasta tarpeellista. Tämä on tutkimuksen tulosten perusteella mielenkiintoinen rakenteellinen haaste, joka esiintyy arviointia ohjaavien dokumenttien ja materiaalien pohjalta.

Puutteet oppikirjoissa korostuivat tässä yhteydessä myös vahvasti. Opettajat, jotka opettavat useampaa kieltä samaa aikaa kokivat, että toisten kielten suullisen arvioinnin materiaalit olivat laadukkaampia verrattuna englannin materiaaleihin. Tässä yhteydessä voidaan spekuloida sitä, että englannin opetuksen materiaalit ovat jääneet ajassa jälkeen. Englantia on Suomessa opetettu muita vieraita kieliä pidempään, joten esimerkiksi opettajien mainitsemat espanjan ja ranskan materiaalit ovat englannin materiaaleihin verrattuna ”tuoreempia”. Tästä näkökulmasta englannin oppimateriaalien päivittäminen verrattuna muihin vieraan kielen oppikirjoihin nähden olisi tarpeen.

Edellä mainitut haasteet materiaaleissa ja arviointia ohjaavissa dokumenteissa ovat rakenteellisia ongelmia. Nämä ongelmat vaikuttavat osaltaan siihen, että opettajat kokevat, että arviointia ohjaavat suuntaviivat ovat tällä hetkellä heikot. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa havaitut puutteet ovat mielenkiintoisia myös siitä syystä, että perusteissa suullisen kielitaidon käyttöön kannustetaan vahvasti, mutta arvioinnin rooli jää siinä silti vähäiseksi. Oppimateriaalien puutteita opettajat voivat tukea käyttämällä omaa ammattitaitoaan, etsimällä esimerkiksi materiaaleja muualta tai hyödyntämällä kollegoiden tukea, mutta esimerkiksi arviointia ohjaavien dokumenttien rakenteellisia haasteita opettajat eivät voi ratkoa.

Tuloksien valossa ilmeni kuitenkin myös sellaisia suullisen kielitaidon arvioinnin haasteita, joihin ei välttämättä ole suoria ratkaisuja tällä hetkellä. Esimerkiksi suullisen kielitaidon delikaattius on arviointia hankaloittava tekijä, mutta jota ei välttämättä voida mitenkään ratkaista. Puhuminen, kielen käyttäminen ja siihen liittyvät sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat monista jännittäviä. Suullisen kielitaidon käyttötilanteet ovat lähtökohtaisesti

jännittävämpiä verrattuna esimerkiksi kirjallisiin tehtäviin, sillä ne ovat luonteeltaan hyvin erilaisia tilanteita (Hemphill, 2011). Suullisen kielitaidon arviointi on myös delikaattiuden näkökulmasta haastavaa siitä syystä, että arvioinnilla pyritään kannustavuuteen, mutta samalla arvioinnin avulla tulisi kuitenkin tuottaa oppilaalle tärkeää tietoa kielitaidon realistisesta tasosta (Gurzynski-Weiss, 2022).

Oppilaiden erityistarpeet tai oppimisen haasteet ovat myös asioita, joille ei välttämättä ole ratkaisua. Esimerkiksi mutismin tuomat haasteet vaativat opettajilta erilaisia eriyttämistapoja, mutta kaikki oppilaat eivät siltikään välttämättä pysty tuottamaan suullisia suorituksia arviointia varten. Tällaiset tilanteet vaativat moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan kanssa, sekä esimerkiksi pohdintaa oppiaineen sisältöalueiden painottamisesta.

7.3 Tutkielman luotettavuus

Tämä tutkielma on toteutettu siten, että siinä on pyritty käsittelemään tutkittavaa ilmiötä, suullisen kielitaidon arviointia, mahdollisimman monipuolisesti, jolla on pyritty lisäämään tutkielman reliaabeliutta (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkielmassa hyödynnettiin haastattelumenetelmiä, jotka mahdollistivat sen, että tutkielmaan osallistui kieltenopettajia ympäri Suomea. Tämä etäyhteyksien hyödyntäminen sekä kokemukseltaan monipuolinen osallistujia-aines lisää analysoitujen näkemyksien monipuolisuutta.

Tutkielman luotettavuuden näkökulmasta tutkielmassa on pyritty lisäämään tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä hyödyntämällä aineistoesimerkkejä koodaamisesta sekä analyysistä (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkielman analyysissä on pyritty objektiivisuuteen, mutta tutkielma on toteutettu vain yhden tutkijan toimesta, mikä voi vaikuttaa tutkielman analyysin objektiivisuuteen. Käsiteltäessä ihmisten näkemyksiä, joista tutkija tekee tulkintoja, tulee aina ottaa huomioon se, että tulkinnat ovat aina ihmissidonnaisia (Puusa & Julkunen, 2020).

Tutkielman luotettavuutta lisää myös tutkimuseettisten näkökulmien huomioon ottaminen. Tutkielmassa on hyödynnetty Tutkimuseettisen neuvottelukunnan käytäntöjä liittyen osallistujien oikeuksiin sekä henkilötietojen käsittelyyn (TENK, 2019; Puusa & Julkunen, 2020). Osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja osallistujia on tiedotettu heidän oikeuksistaan tutkimusprosessin aikana. Osallistujille on pyritty kertomaan mahdollisimman tarkasti tutkielman tarkoitus sekä sen käytännön toteutus ennen haastatteluun osallistumista (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkielman toteutuksessa on noudatettu tarkasti myös osallistujille etukäteen

kerrottuja menetelmiä liittyen henkilötietojen käsittelyyn sekä ääni- ja videotallenteiden hävittämiseen.

7.4 Jatkotutkimukset ja tutkielman käyttömahdollisuudet

Suullisen kielitaidon arviointia peruskoulukontekstissa on tutkittu vielä kohtuullisen vähän ja lisätutkimuksille on tutkielman tulosten perusteella tarvetta. Tämä tutkielma toi hieman lisävaloa siihen, miten suullisen kielitaidon arviointia perusopetuksessa toteutetaan. Tämä luo mahdollisuuden siihen, että siitä voidaan jalostaa mahdollisesti jatkotutkimuksia. Tutkielma toi esille myös suullisen kielitaidon arvioinnin haasteita tällä hetkellä, joiden pohjalta esimerkiksi suullisen kielitaidon arvioinnin materiaaleja sekä sitä ohjaavia dokumentteja voidaan mahdollisesti kehittää.

Tutkielmaan osallistui yhdeksän kielenopettajaa, mikä tekee tutkimuksen aineistosta vielä suhteellisen kapean. Osallistujat olivat myös oletettavasti sellaisia, jotka kokivat suullisen kielitaidon arvioinnin merkityksellisenä sekä sellaisena, josta he kokivat pystyvänsä kertomaan osallistuessaan haastatteluun. Tutkielman pohjalta voitaisiin toteuttaa laajempaa tutkimusta siitä, miten suullista kielitaitoa arvioidaan ja millaisia haasteita sen arvioimisessa on suuremman otoksen näkökulmasta. Laajemman tutkimusnäkökulman asiaan toisi esimerkiksi vertailu siitä, miten esimerkiksi luokanopettajana kieltä opettavien näkökulmat ja käytänteet eroavat kielenopettajien näkemyksistä. Tämä näkökulma olisi merkittävää siitä syystä, että englannin kieltä opettavat yhä enenevässä määrin myös luokanopettajat peruskoulutasolla.

Tutkielma nosti esiin kielenopettajien näkemyksiä siitä, että arviointia ohjaavat dokumentit sekä materiaalit ovat kehittämisen tarpeessa. Esille nousutta tarvetta laadukkaammista materiaaleista voitaisiin hyödyntää esimerkiksi opetusmateriaalien kehityksessä. Tutkielman pohjalta englannin opetus- ja arviointimateriaaleja voitaisiin kehittää hyödyntämällä muiden vieraan kielen oppimateriaalien sisältämiä opettajien hyväksi kokemia käytäntöjä.

Näkemyksiä voidaan hyödyntää myös esimerkiksi täydennyskoulutusten näkökulmasta, sekä opetussuunnitelman kehittämisessä. Tutkielma nostaa esille tarpeen jonkinlaiseen yhtenäiseen ratkaisuun suullisen kielitaidon arvioinnin haasteiden ratkaisemiseksi, jotta englannin opetuksessa voidaan pyrkiä yhtenäisempään ja systemaattisempaan suullisen kielitaidon arviointiin.

Lähteet

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 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. Julkaisut 7:2019.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Aro, M. (2013). Kielen oppijasta kielen osaajaksi. Teoksessa T. E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation*. AFinLAN vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 71. Jyväskylä. s. 11–28.
- Biber, D., & Conrad, S. (2019). *Register, genre, and style (2nd ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108686136>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), s. 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Chun, D. M., & Levis, J. M. (2021) Prosody in second language teaching: methodologies and effectiveness. Teoksessa C. Gussenhoven & A. Chen (toim.), *The Oxford handbook of language prosody*. (s. 619–630). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832232.013.41>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eight edition). London; Routledge.

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.
<https://doi.org/10.2307/3588486>
- Derwing, T.M., Munro, M. H., Thomson, R. I., & Rossiter, M. J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 533–557. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990015>
- Dufva, H. (2013). Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. *AFinLA-Teema*, 5. 59–73. Retrieved from <https://journal.fi/afinla/article/view/8739>
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: from research design to analysis and publication* (1st ed., Vol. 18) NYU Press.
- Given, L. M. (2008a). Codes and coding. In *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1, pp. 86–88). Thousand Oaks California: SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412963909.n48>
- Given, L. M. (2008b). Content analysis. In *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1, pp. 121–122). Thousand Oaks California: SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412963909.n65>
- Goulart, L., Gray, B., Stapels, S., Black, A., Shelton, A., Biber, D., Egbert, J., & Wizner, S. (2020). Linguistic perspectives on register. *Annual Review of Linguistics*, 6, 435–455.
<https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-012644>
- Gurzynski-Weiss, L. (2022). Individual difference factors for second language speaking. Teoksessa P. Hiver, S. Li & M. Papi (toim.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (s.347–363). New York: Routledge.
- Hemphill, L. (2011). Orality and literacy in sociolinguistics. Teoksessa R. Mesthrie (toim.), *The Cambridge handbook of sociolinguistics* (1 ed.) (s.71–82). Cambridge University Press.

- Howatt, A. P. R., & Smith, R. (2014). The History of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, 57(1), 75–95.
<https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Huhta, A., Leontjev, D., Honko, M., & Hildén, R. (2023). Kielitaidon arviointi koulussa: Language assessment in school. *AFinLA-Teema*, 16.
<https://doi.org/10.30660/afinla.126733>
- Huttunen, I., Jaakkola, H., Werner Söderström osakeyhtiö & Euroopan neuvosto. (2003). *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki. WSOY.
- Ilola, M. (2020). Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta – suuntaviivoja suullisen kielitaidon opetukseen ja arviointiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 129–172). Helsingin yliopisto.
- Kallio, H., Pietilä, A-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965.
<https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kallio, H., Šimko, J., Huhta, A., Karhila, R., Vainio, M., Lindroos, E., Hildén, R., & Kurimo, M. (2017). Towards the phonetic basis of spoken second language assessment: temporal features as indicators of perceived proficiency level. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 10, 193–213. <https://doi.org/10.30660/afinla.73137>
- Laitinen, M., Leppänen, S., Rautionaho, P., & Backman, S. (2023). *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla: Kohti joustavaa monikielisyyttä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:59
- Leavy, P. (2020). *The Oxford handbook of qualitative Research* (2nd ed). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.001.0001>

- Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21(3), 335-359. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt287oa>
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2013). Language communication and communicative competence: a view from contemporary classrooms. *Language and Education*, 27(5), 398-414. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.707658>
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2018). English language teaching: pedagogic reconnection with the social dimension. Teoksessa J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (toim.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (s. 61–73). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173>
- Molle, D., & Wilfrid, J. (2021). Promoting multilingual students' disciplinary and language learning through the WIDA framework for equitable instruction. *Educational Researcher*, 50(9), 585–594. <https://doi.org/10.3102/0013189X211024592>
- Mora, J. C. (2022). Aptitude and individual differences. Teoksessa T. M. Derwing, M. J. Munro & R. I. Thomson (toim.), *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking* (s. 67–82). New York: Routledge.
- Mäkipää, T., Hilden, R & Huhta, A. (2023). Oppimista tukeva arviointi kieltenopetuksessa – Assessment for supporting language learning. *AFinLA-Teema*, 15, 5–18. <https://doi.org/10.30660/afinla.126728>
- Olkkonen, S., & Peltonen, P. (2017). Mitä on toisen kielen sujuvuus? Näkökulmia kognitiivisen ja puhetuotoksen sujuvuuden tutkimuksesta. *AFinLA-e: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 10, 234–257. <https://doi.org/10.30660/afinla.73140>
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex.

https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628#chp_1__heading

Peltonen, P. (2017). L2 fluency in spoken interaction: a case study on the use of other-repetitions and collaborative completions. *AFinLA-e: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 10, 118–138. <https://doi.org/10.30660/afinla.73130>

Pollari, P. (2020). ”Mitä pitäisi kehittää ja miten?” Lukiolaisten kokemuksia arvioinnista ja sen menetelmistä englannin opinnoissa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 153–171). Helsingin yliopisto.

Purpura, J. (2016). Second and foreign language assessment. *The Modern Language Journal* 100(S1), 190–208. <https://doi.org/10.1111/modl.12308>

Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (luku 12) Helsinki: Gaudeamus.

Roiha, A., Nieminen, J., & Mäntylä, K. (2023). Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista: Foreign language teachers' practices and perceptions of differentiated assessment in upper secondary schools. *AFinLA-Teema*, 15, 97–123. <https://doi.org/10.30660/afinla.123009>

Ruusuvuori, J., & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (luku 21). Tampere: Vastapaino.

Räsänen, M. (2024). *Kielipolitiikan vuosi 2023*. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 81. https://kotus.fi/wp-content/uploads/2025/01/Kielipolitiikan_vuosi_2023.pdf

- Simard, D. (2022), Psycholinguistic processes in L2 oral production. Teoksessa T. M. Derwing, M. J. Munro & R. I. Thomson (toim.), *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking* (s. 24–38). New York: Routledge.
- Surtees, V., & Duff, P. (2022). Sociocultural approaches to speaking in SLA. Teoksessa T. M. Derwing, M. J. Munro & R. I. Thomson (toim.), *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking* (s. 54–67). New York: Routledge.
- Taavitsainen, I., & Pahta, P. (2003). English in Finland: globalisation, language awareness and questions of identity. *English Today*, 10(4), 3–15.
<https://doi.org/10.1017/S0266078403004024>
- Tarnanen, M., & Huhta, A. (2008). Interaction of language policy and assessment in Finland. *Current Issues in Language Planning*, 9(3), 262–281.
<https://doi.org/10.1080/14664200802139547>
- Tergujeff, E. (2012). English pronunciation teaching: four case studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 559–607.
<https://doi.org/10.4304/jltr.3.4.599-607>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019, 1–23. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Valtioneuvosto. (1998). *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998)*. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Virkkunen, P., & Toivola, M. (2020). Foneettinen osaaminen helpottaa vieraan kielen ääntämisen opettamista – kyselytutkimus suomalaisten kieltenopettajien käyttämistä ääntämisen opetusmenetelmistä. *Ainedidaktikka*, 4(1), 35–57.
<https://doi.org/10.23988/ad.85736>

- Virkkunen, P., & Toivola, M. (2023). Lukio-opiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen ääntämisen opetuksessa saadusta palautteesta: High school students' perceptions of feedback on foreign language pronunciation. *AFinLA-Teema*, 15. <https://doi.org/10.30660/afinla.121255>
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it make it work? Teoksessa C. A. Dwyer (toim.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 53–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315086545-3>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymyksiä:

Kuulumiset?

Millainen koulutustausta sinulla on?

Kauanko olet toiminut englannin opettajana?

Millaisia ryhmiä sinulla tällä hetkellä on?

Pääkysymykset:

Millaisia tehtäviä teetät suullisen kielitaidon arvioimiseksi?

- Suulliset kokeet?

Millaista itsearviointia toteutat suullisen kielitaidon näkökulmasta?

Millaista lähtötason arviointia (diagnostinen arviointi) toteutat suullisen kielitaidon näkökulmasta?

Mistä suullisen kielitaidon arviointiin saa materiaaleja?

Minkä koet tehokkaimpana/miellyttävänä/helppona tapana arvioida suullista kielitaitoa?

Miten suullisen kielitaidon arviointi näkyy oppitunneilla?

Millaisia asenteita kohtaat suullisen kielitaidon arviointiin liittyen?

-Miten oppilaat suhtautuvat suullisen kielitaidon arviointiin?

- Miten vanhemmat suhtautuvat suullisen kielitaidon arviointiin?

Missä määrin suullinen kielitaito vaikuttaa esimerkiksi päättöarvosanaan?

eli: Millainen painoarvo suullisella kielitaidolla on päättöarvioinnissa?

esim. kurssi tasolla vs. päättöarviointi 6/8 lk.

Millaisia haasteita suullisen kielitaidon arvioinnissa esiintyy? / Minkä koet haastavimpana asiana suullisen kielitaidon arvioinnissa?

Millaista tukea arviointiin on opettajille saatavilla?

- Millaisena koet tuen? – riittävää vai puutteellista
- Millaista tukea itse toivoisit?

Miten suullisen kielitaidon arviointi on otettu opetussuunnitelmassa mielestäsi huomioon?

Miten koet suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin roolin muuttuvan, jos suullinen kielitaito tulee osaksi ylioppilaskokeita?

Mikä asema suullisella kielitaidon arvioinnilla on tällä hetkellä?

Tuleeko jotain muuta aiheesta vielä mieleen?