



KANSALLINEN  
KOULUTUKSEN  
ARVIOINTIKESKUS

# A-ENGLANNIN OPPIMISTULOKSET 7. LUOKAN ALUSSA 2018

Marita Härmälä  
Mari Huhtanen  
Mika Puukko  
Jukka Marjanen

# A-ENGLANNIN OPPIMISTULOKSET 7. LUOKAN ALUSSA 2018

Marita Härmälä  
Mari Huhtanen  
Mika Puukko  
Jukka Marjanen



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus  
Julkaisut 13:2019

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)

KUVAT Kuvitelmia, Hanna Tarkiainen

TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-511-7 nid.

ISBN 978-952-206-512-4 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)

ISSN 2342-4184 (verkojulkaisu)

ISSN 2342-4176

PAINATUS PunaMusta Oy, Tampere

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

## Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

## Julkaisun nimi

A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018

## Tekijät

Marita Härmälä, Mari Huhtanen, Mika Puukko ja Jukka Marjanen

Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulosten arviointiin syksyllä 2018 osallistui yhteensä 4 633 oppilasta 132 koulusta. Oppilaista tyttöjä oli 2 132 ja poikia 2 101<sup>1</sup>. Oppilaista 4 076 kävi suomenkielistä ja 557 ruotsinkielistä koulua.

Arviointi kohdistui 7. vuosiluokan alussa olleisiin oppilaisiin ja siinä arvioitiin englannin kielen osaamista ylä- ja alakoulun nivelvaiheessa. Samojen oppilaiden osaamista ja sen kehittymistä arvioidaan uudelleen vuonna 2021 oppilaiden ollessa perusopetuksen päättövaiheessa vuosiluokalla 9.

Oppimistuloksilla tarkoitetaan tässä arvioinnissa kolmea asiaa: oppilaiden kielitaitoa ja kielienopiskelutaitoja sekä oppilaan käsityksiä englannin opiskelusta, sen hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta.

Arvioinnissa mitattiin oppilaiden englannin kielen taitoa opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) sisältöalueilla Taito tulkita tekstejä (kuullun ja luetun ymmärtäminen) ja Taito tuottaa tekstejä (puhuminen ja kirjoittaminen). Taito toimia vuorovaikutuksessa -sisältöaluetta oli mahdollista mitata vain rajallisesti. Oppilaiden vahvin osataito oli tulosten perusteella kuullun ymmärtäminen, jossa 70 % oppilaista ylsi vähintään hyvän osaamisen taitotasolle A2.1, seuraavaksi vahvin osataito oli luetun ymmärtäminen (59 %), sitten puhuminen (53 %) ja kirjoittaminen (52 %). Oppilaiden tulkintataidot olivat keskimäärin hiukan vahvemmat kuin heidän tuottamistaitonsa.

70 % oppilaista saavutti tulkintataidoissa taitotason A2.1, joka vastaa **hyvää osaamista** ja kouluarvosanaa kahdeksan. Vastaava osuus tuottamistaidoissa oli 61 %.

**Erinomaisen osaamisen** saavutti tulkintatehtävissä 44 % ja tuottamistehtävissä 36 % oppilaista. Noin joka kolmas oppilas jäi tulkintataidoissa **tydyttävälle** tasolle, tuottamistaidoissa neljä oppilasta kymmenestä.

---

1 37 oppilasta: muu sukupuoli; 73 ei halunnut sanoa, 290 ei vastannut

Oppilaiden tyypillisin taitotaso kuullun ymmärtämis-, puhumis- ja kirjoittamistehtävissä oli A2.1, mikä vastaa opetussuunnitelman perusteissa (2014) peruskielitaidon alkuvaihetta. Luetun ymmärtämistehtävissä oppilaiden tyypillisin taitotaso oli yhden tason alhaisempi ja se jäi näin ollen toimivan alkeiskielitaidon tasolle.

Oppilaiden osaamiseen vahvimmin yhteydessä ollut **taustatekijä** oli äidin koulutustausta. Korkeakoulutaustan omaavien äitien lapset selviytyivät muita hiukan paremmin kaikissa osataidoissa. Eniten äidin koulutustaustariippuvaista oli luetun ymmärtämistäidot. Sen sijaan tyttöjen ja poikien englannin osaamisessa ei ollut juurikaan eroja. Ainoat vähäiset erot sukupuolten välillä olivat luetun ymmärtämistehtävissä, joissa poikien osuus ylimmillä taitotasoilla oli tyttöjen osuutta jonkin verran suurempi. Vastaavasti alemmilla taitotasoilla oli tyttöjä jonkin verran enemmän kuin poikia.

**Oppimisympäristön** piirteistä vahvin yhteys osaamiseen oli koulun opetuskielellä. Ruotsinkielisten koulujen oppilaiden paremmuus näkyi kaikissa osataidoissa, sillä he saivat keskimäärin lähes puoli taitotasoa parempia tuloksia kuin suomenkielisten koulujen oppilaat.

**Alueittain ja kuntaryhmittäin** tarkasteltuna oppilaiden tuloksissa oli jonkin verran eroja: Etelä-Suomen oppilaat menestyivät muiden **AVI-alueiden** oppilaita aavistuksen verran paremmin kaikissa osataidoissa. **Kuntatyypeittäin tarkasteltuna** kaupunkikoulujen oppilaiden englannin osaaminen oli hieman parempaa kuin taajaan asutuissa kunnissa ja maaseudulla.

**Oppimista tukevista työskentelytaidoista** vahvimmin yhteydessä oppilaiden tuloksiin oli englannin kielen harrastaminen koulun ulkopuolella. Englannin kielen ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö (esim. musiikin kuuntelu, videoklippien katseleminen) selitti oppilaiden välisiä osaamiseroja noin puoli taitotasoa.

Oppilaiden **käsitykset** omasta osaamisestaan, englannin hyödyllisyydestä ja englannin opiskelusta olivat keskimäärin myönteiset. Englantia pidettiin ennen kaikkea hyödyllisenä oppiaineena. Vahvimmin yhteydessä eri osataitojen tuloksiin oli käsitys omasta osaamisesta, puhumistaidoissa myös englannin kokeminen hyödylliseksi. 67 % oppilaista piti itseään hyvänä englannin kielessä.

Oppilaiden osaamisen vaihtelusta osa selittyi koulujen välisillä eroilla, jotka erityisesti puhumistehtävissä olivat suuret (18,5 %). Eroja oppilaiden osaamisessa ei kuitenkaan voitu tässä arvioinnissa selittää millään yksittäisellä koulutason muuttujalla, kuten esimerkiksi opettajan vaikutuksella, sillä arvioitiin osallistuneista seitsemäsluokkalaisista osa oli juuri vaihtanut koulua ja englannin opettajaa siirtyessään alakoulusta yläkouluun.

Saatujen tulosten valossa englannin kielen opetuksen kehittämistarpeet liittyvät ennen kaikkea puhumistaidon harjoittamiseen oppilaille mielekkäissä kielenkäyttötilanteissa ja nykyteknologian mahdollisuuksia hyödyntäen. Tulokset osoittivat, että seitsemäsluokkalaiset ovat tietoisia englannin osaamisen tärkeydestä ja he käyttävät englantia runsaasti vapaa-ajallaan varsinkin kielen ymmärtämiseen keskittyvissä tilanteissa, harvemmin kaverien kanssa puhumiseen. Englannin kielen opetuksessa tulisi näin ollen miettiä nykyistä monipuolisempia tapoja hyödyntää oppilaiden itseohjautuvaa englannin kielen harrastamista osana opetusta ja osaamisen arviointia.

Huomionarvoista on, että vaikka 39 % otosoppilaista saavutti arvosanaa 8 vastaavan osaamisen kaikissa neljässä osataidossa, ei lähes viidennes kaikki neljä osataitoa tehneistä oppilaista yltänyt taitotasolle A2.1 missään osataidossa. Tulisikin pohtia, miten heikommin pärjääviä oppilaita voitaisiin tukea niin, että englannin kielen osaaminen yläkoulussa ei polarisoituisi esimerkiksi oppilaan jatko-opintosuunnitelmien perusteella (Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014).

**Avainsanat:** A-englanti, oppimistulosten arviointi, 7. vuosiluokka, koulutuksellinen tasa-arvo

## Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

## Publikationens namn

A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018

## Författare

Marita Härmälä, Mari Huhtanen, Mika Puukko och Jukka Marjanen

Sammanlagt 4 633 elever från 132 skolor deltog i utvärderingen av lärresultat i A-lärokursen i engelska hösten 2018. Av de elever som deltog i utvärderingen var 2 132 flickor och 2 101 pojkar<sup>2</sup>. Av eleverna gick 4 076 i finskspråkig skola och 557 i svenskspråkig skola.

Utvärderingen riktade sig till elever som kort innan hade börjat i årskurs 7 och syftet var att utvärdera elevernas kunskaper i engelska i samband med övergången från årskurs 6 till årskurs 7. Samma elevers kunskaper kommer att följas upp och utvärderas på nytt år 2021, då eleverna går i årskurs 9 och befinner sig i slutskedet av den grundläggande utbildningen.

Med lärresultat menas i denna utvärdering tre saker: elevernas språkkunskaper, färdigheter för språkstudier samt elevernas uppfattningar om sitt eget kunnande, nyttan med engelska, och hur mycket de tycker om engelska.

I utvärderingen mättes elevernas kunskaper i engelska i läroplansgrundernas (LP 2014) innehållsområden Förmåga att tolka texter (hör- och läsförståelse) och Förmåga att producera texter (muntlig och skriftlig färdighet). Innehållsområdet Förmåga att kommunicera kunde endast delvis utvärderas. Elevernas starkaste delområde på basis av resultaten var hörförståelse, där 70 % av eleverna nådde minst kunskapsnivån A2.1 som motsvarar goda kunskaper. Det näst starkaste delområdet var läsförståelse (59 %), följt av de muntliga (53 %) och skriftliga färdigheterna (52 %). Elevernas färdigheter i att tolka texter var i genomsnitt lite starkare än deras produktiva färdigheter.

Av eleverna nådde 70 % kunskapsnivån A2.1 i att Tolka texter. Det motsvarar **goda kunskaper** och skolvitsordet åtta. Motsvarande andel för de produktiva färdigheterna var 61 %.

**Utmärkta kunskaper** nådde 44 % av eleverna i tolkningsuppgifterna och 36 % i de produktiva uppgifterna. Ungefär var tredje elev nådde endast en **nöjaktig nivå** i tolkningsfärdigheter. Motsvarande andel för de produktiva färdigheternas del var fyra elever av tio.

---

<sup>2</sup> 37 elever: något annat kön; 73 ville inte säga; 290 besvarade inte frågan

Den vanligaste kunskapsnivån som eleverna uppnådde i hörförståelse, muntliga uppgifter och skrivuppgifter var A2.1, vilket enligt läroplansgrunderna (2014) motsvarar den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje. I läsförståelseuppgifterna var elevernas vanligaste kunskapsnivå en nivå lägre, på nivån för fungerande elementär språkfärdighet, enligt läroplansgrunderna.

Den **bakgrundsfaktor** som korrelerade starkast med elevernas kunnande var moderns utbildningsnivå. De elever vars mor hade högskolebakgrund klarade sig lite bättre än de andra eleverna i alla fyra delområden. Den färdighet som korrelerade mest med moderns utbildningsbakgrund var läsförståelse. Däremot fanns det knappt några skillnader mellan flickornas och pojkarnas kunnande. De enda små skillnaderna mellan könen framgick i läsförståelseuppgifterna där andelen pojkar var lite högre än andelen flickor på de högsta kunskapsnivåerna. På motsvarande sätt var andelen flickor lite högre på de lägsta kunskapsnivåerna.

Av de faktorer som gällde **lärmiljön** hade skolans undervisningsspråk den starkaste korrelationen med resultatet. Att eleverna i de svenskspråkiga skolorna var bättre syntes i alla färdigheter eftersom eleverna uppnådde ett resultat på nästan en halv kunskapsnivå högre än eleverna i de finskspråkiga skolorna.

Vid en resultatgranskning enligt **område och kommuntyp** framkom skillnader i elevresultaten: Eleverna i Södra Finland klarade sig en aning bättre i alla delområden än eleverna i de andra **regionerna**. En granskning av resultaten enligt **kommuntyp** visade att eleverna i stadskolorna kunde engelska litet bättre än eleverna i tät bebodda och i landsortsliknande kommuner.

Bland de faktorer som gällde **färdigheter för språkstudier** korrelerade engelska som fritidsintresse starkast med elevresultaten. Att använda engelska med fokus på förståelse (att lyssna på musik, att titta på videoklipp) förklarade ungefär en halv kunskapsnivå av elevskillnaderna.

Elevernas **uppfattningar** om sitt eget kunnande, nyttan med engelska och nyttan av att studera engelska var i genomsnitt positiva. Engelska ansågs framför allt som ett nyttigt skolämne. Den faktor som starkast korrelerade med resultaten i de olika delområdena var uppfattningen om det egna kunnandet. I de muntliga uppgifterna fanns det också ett samband mellan resultatet och uppfattningen om nyttan med engelska. Av eleverna ansåg 67 % att de var bra på engelska.

En del av variationen i resultatet mellan eleverna kan förklaras med skillnader mellan skolorna. Skillnaderna mellan skolorna var speciellt stora (18,5 %) i de muntliga uppgifterna. Elevskillnaderna i denna utvärdering kan inte förklaras med någon enskild variabel, till exempel lärarens inflytande, eftersom en del av de sjätteklassare som deltog i utvärderingen nyligen i samband med övergången från årskurs 6 till årskurs 7 hade bytt skola och lärare i engelska.

I ljuset av utvärderingsresultaten handlar de största utvecklingsbehoven om att träna språkanvändning i situationer som är betydelsefulla för eleverna och med hjälp av möjligheter som den moderna teknologin erbjuder. Resultaten visar att sjundeklassarna är medvetna om vikten av att kunna engelska och de använder engelska rikligt på sin fritid. Det gäller speciellt situationer som handlar om att förstå språket, mer sällan om situationer där de skulle tala med sina kompisar. I



undervisningen av engelska borde man således fundera på hur man mer mångsidigt kunde utnyttja elevernas självstyrda aktiviteter och använda engelskan på fritiden som en del av undervisningen och bedömningen.

Även om 39 % av sampeleleverna nådde det kunnande som motsvarar skolvitsordet 8 i de fyra delområdena, är det anmärkningsvärt att var femte elev av dem som gjorde uppgifterna i alla fyra delområden inte nådde kunskapsnivån A2.1. Man borde fundera på åtgärder för att stödja de svagt presterande eleverna på så sätt att kunnandet i engelska inte ytterligare polariseras under årskurserna 7–9. Den föregående utvärderingen av niondeklassarnas engelska visade att polariseringen i elevernas resultat också syntes i elevernas fortsatta studieplaner (Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014).

**Nyckelord:** A-lärokursen i engelska, utvärdering av lärresultat, årskurs 7, jämställdhet i utbildningen

**Publisher**

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

**Title of publication**

A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018

**Authors**

Marita Härmälä, Mari Huhtanen, Mika Puukko and Jukka Marjanen

A total of 4,633 pupils from 132 schools participated in the evaluation of learning outcomes in the A syllabus of English in autumn 2018. Of these pupils, 2,132 were girls and 2,101 boys<sup>3</sup>, while 4,076 of them attended a Finnish-speaking school and 557 a Swedish-speaking school.

The evaluation focused on pupils who had just started grade 7 of comprehensive school and it assessed their proficiency in the English language at the transition phase between primary and lower secondary school. The proficiency of the same pupils and the development of their skills will be re-assessed in 2021 when they are in the final stage of basic education in grade 9.

In this evaluation, learning outcomes refer to three things: pupils' language proficiency, language-learning skills, and pupils' opinions on their own skills, the usefulness of English and liking English.

In the evaluation, pupil's proficiency in English was measured in the content areas Text interpretation skills (listening and reading comprehension) and Text production skills (speaking and writing), described in the National core curriculum for basic education (EDUFI 2014). The content area of Interaction skills could only be measured to a limited extent. Based on the results, pupils' strongest skill component was listening comprehension, in which 70% of pupils achieved at least the proficiency level A2.1. The next strongest skill component was reading comprehension (59%), then speaking (53%) and writing (52%). Pupils' interpretation skills were on average slightly stronger than their productive skills.

The proficiency level A2.1, which corresponds to a **good level of performance** and the school grade 8 on a scale of 4–10, was achieved in interpretation skills by 70% of the pupils. The corresponding proportion in language production skills was 61%.

---

3 37 pupils: other gender; 73 did not want to say, 290 did not respond

An **excellent level of performance** was achieved in the interpretation assignments by 44% and in the language production assignments by 36% of the pupils. The interpretations skills of about one in three pupils and the language production skills of four in ten pupils remained at a **satisfactory** level.

The most typical proficiency level attained by pupils in the listening comprehension, speaking and writing assignments was A2.1, which corresponds to the first stage of basic proficiency described in the National core curriculum for basic education (2014). In the reading comprehension assignments, the most typical proficiency level was one level lower, and thus remained at the level of functional elementary proficiency.

The **background factor** most strongly connected with pupils' proficiency was the mother's educational background. Children whose mothers had a degree in higher education performed slightly better than other children in all of the skill components. The skills that most depended on the mother's educational background was reading comprehensions skills. On the other hand, there were few differences in the proficiency in English between girls and boys. The only, minor differences between the sexes were seen in the reading comprehension assignments, in which the proportion of boys was slightly larger at the highest proficiency levels than that of girls. Similarly, girls accounted for a slightly larger proportion of pupils at lower competence levels.

The school's language of instruction was the feature of the **learning environment** that had the strongest connection with proficiency. The better proficiency of pupils of Swedish-speaking schools was visible in all of the skill components because their results were almost half a proficiency level higher than the results of pupils of Finnish-speaking schools.

There were small differences in pupils' results when examined by **region or type of municipality**: pupils from southern Finland performed slightly better in all of the skill components. In the comparisons by type of municipality, pupils from schools in urban municipalities performed slightly better than pupils living in densely populated municipalities and rural municipalities.

Of the **language-learning skills**, an interest in the English language outside school was the skill most strongly connected with pupils' results. The use of English focusing on understanding the language (e.g. listening to music, watching video clips) explained a difference of about half a proficiency level in the differences in performance between pupils.

The **opinions** expressed by pupils regarding their own skills, the usefulness of the English language and English studies were on average positive. English was above all regarded as a useful school subject. Pupils' opinion on their own proficiency was the factor that was most strongly connected with the results they achieved in the different skill components; in speaking skills the perceived usefulness of the English language was also connected. Sixty-seven per cent of the pupils considered their skills in English to be good.

Part of the variation in pupils' performance was explained by differences between schools, which were considerable especially in the speaking assignments (18.5%). However, the differences in pupils' performance could not be explained in this evaluation by any individual variable at the

school level, such as the influence of the teacher, as some of the seventh-graders participating in the evaluation had just changed schools and their English teacher had changed when moving from primary school to lower secondary school.

In the light of the results, the development needs in the teaching of the English language are above all related to practicing speaking skills in situations that are meaningful to pupils while also taking advantage of the opportunities provided by modern technology. The results showed that seventh-graders are aware of the importance of knowing English and use English a lot in their free time, especially in situations in which the focus is on understanding the language, but less often to speak to their friends. Therefore, more diverse ways of making use of pupils' independent interest in the English language as a part of teaching and assessment of competence should be considered.

It is worth noting that although the majority of the sample pupils achieved the proficiency corresponding to school grade 8, one in five pupils did not achieve proficiency level A2.1 in any of the skill components. It should therefore be considered how weaker pupils could be supported so that proficiency in English would not be polarised in lower secondary school for example on the basis of pupil's plans for further studies (Härmälä, Huhtanen and Puukko 2014).

**Key words** A syllabus of English, evaluation of learning outcomes, grade 7, educational equity

Tiivistelmä .....	3
Sammandrag.....	7
Summary .....	11
Esipuhe .....	19
<b>1 Oppimistulosten arviointi englannin kielen A-oppimäärässä 7. vuosiluokan alussa 2018 .....</b>	<b>21</b>
1.1 Englannin A-oppimäärän arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi .....	24
1.2 Arvioinnin tavoitteet .....	26
1.3 Arvioinnin toteutus.....	28
1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut.....	28
1.3.2 Otanta .....	29
1.3.3 Arvioinnin aikataulu.....	30
1.3.4 Tiedonhankinta.....	31
1.3.5 Aineiston analyysimenetelmät .....	34
<b>2 Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset .....</b>	<b>39</b>
2.1 Arvioinnin osallistajat ja heidän taustatietonsa .....	40
2.2 Tehtävät.....	44
2.3 Oppilaiden kielitaito: Taito tulkita tekstejä ja Taito tuottaa tekstejä.....	47
2.3.1 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon.....	57
2.3.2 Oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteys kielitaitoon.....	66
2.4 Englannin oppimista tukevat työskentelytaidot ja niihin liittyvät tekijät.....	82
2.4.1 Oppimista tukevat työskentelytaidot koulussa ja koulun ulkopuolella .....	83
2.4.2 Oppilaan taustatekijöiden ja oppimisympäristön piirteiden yhteydet työskentelytaitojen harjoittamiseen .....	88
2.5 Oppilaiden käsitykset.....	92
2.5.1 Englannin kielen hyödyllisyys, käsitys omasta osaamisesta ja englannista pitäminen .....	92
2.5.2 Oppilaiden taustatekijöiden ja oppimisympäristön piirteiden yhteydet käsityksiin .....	96

2.6	Kielitaidon, oppimista tukevien työskentelytaitojen ja käsitysten keskinäisiä yhteyksiä.....	98
2.6.1	Kielitaito ja oppimista tukevat työskentelytaidot .....	98
2.6.2	Kielitaito ja oppilaan käsitykset.....	99
2.6.3	Oppimista tukevat työskentelytaidot ja oppilaan käsitykset .....	100
2.7	Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja .....	101
<b>3</b>	<b>Arvioinnin validiusnäkökulmia.....</b>	<b>109</b>
3.1	Hyödyllisyys.....	110
3.2	Reliabiliteetin varmennus .....	112
3.3	Arvioinnin ja taitotasojen asettamisen luotettavuus.....	113
3.4	Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnista.....	114
3.4.1	Rehtorien palaute.....	114
3.4.2	Opettajien palaute .....	116
3.4.3	Oppilaiden palaute.....	122
<b>4</b>	<b>Päätelmiä ja kehittämisehdotuksia .....</b>	<b>127</b>
	<b>Liitteet.....</b>	<b>131</b>
Liite 1.	Opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitetekstit A-englannissa, vuosiluokat 3–6. ....	131
Liite 2.	Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko .....	137
Liite 3.	A-englannin oppimistulosten arvioinnin asiantuntijat.....	140
	<b>Lähteet .....</b>	<b>141</b>
	<b>Kuviot</b>	
Kuvio 1.	A-englannin oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät.....	28
Kuvio 2.	Oppimistulosarviointien metodologinen prosessi (Metsämuuronen 2009).....	30
Kuvio 3.	Oppilaiden taitotasot kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä. ....	48
Kuvio 4.	Oppilaiden taitotasot kirjoittamistehtävissä.....	50
Kuvio 5.	Oppilaiden taitotasot puhumistehtävissä. ....	52
Kuvio 6.	Oppilaiden Taito tulkita tekstejä ja Taito tuottaa tekstejä. ....	55
Kuvio 7.	Oppilaiden tulokset luetun ymmärtämistehtävissä sukupuolen mukaan. ....	58
Kuvio 8.	Taito tulkita tekstejä äidin koulutustaustan mukaan.....	60

Kuvio 9.	Taito tuottaa tekstejä äidin koulutustaustan mukaan. ....	61
Kuvio 10.	Taito tulkita tekstejä äidin koulutustaustan ja oppilaan sukupuolen mukaan. ....	62
Kuvio 11.	Taito tuottaa tekstejä äidin koulutustaustan ja oppilaan sukupuolen mukaan. ....	63
Kuvio 12.	Kouluarvosanan yhteys Taito tulkita tekstejä -sisältöalueeseen. ....	64
Kuvio 13.	Kouluarvosanan yhteys Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueeseen. ....	64
Kuvio 14.	Taito tulkita tekstejä AVI-alueittain. ....	67
Kuvio 15.	Taito tuottaa tekstejä AVI-alueittain. ....	68
Kuvio 16.	Vähintään taitotason A2.1 eri osataidoissa saavuttaneet osataidoittain ja AVI-alueittain. ....	68
Kuvio 17.	Taito tulkita tekstejä koulun opetuskielen ja alueellisen sijainnin mukaan jaoteltuna. ....	69
Kuvio 18.	Taito tuottaa tekstejä koulun opetuskielen ja alueellisen sijainnin mukaan jaoteltuna. ....	70
Kuvio 19.	Taito tulkita tekstejä kuntatyypeittäin. ....	71
Kuvio 20.	Taito tulkita tekstejä sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan jaoteltuna. ....	72
Kuvio 21.	Taito tuottaa tekstejä kuntatyypeittäin. ....	73
Kuvio 22.	Taito tuottaa tekstejä sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan jaoteltuna. ....	73
Kuvio 23.	Taito tulkita tekstejä opetuskielen mukaan jaoteltuna. ....	75
Kuvio 24.	Taito tuottaa tekstejä opetuskielen mukaan jaoteltuna. ....	76
Kuvio 25.	Kouluarvosanan yhteys tulkintataitoihin koulun opetuskielen mukaan jaoteltuna. ....	78
Kuvio 26.	Kouluarvosanan yhteys tuottamistaitoihin koulun opetuskielen mukaan jaoteltuna. ....	79
Kuvio 27.	Kielenopiskelutaidot ja kielitietoisuus oppilasvastauksissa. ....	84
Kuvio 28.	Monipuoliset opiskelumenetelmät (M) ja opettajajohtoiset työtavat (O) oppilasvastauksissa. ....	85
Kuvio 29.	Ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö oppilasvastauksissa. ....	87
Kuvio 30.	Tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö oppilasvastauksissa. ....	88
Kuvio 31.	Oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan. ....	93
Kuvio 32.	Oppilaiden käsitykset englannin hyödyllisyydestä. ....	94
Kuvio 33.	Oppilaiden pitäminen englannista. ....	95
Kuvio 34.	Taito tulkita tekstejä: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta. ....	104

Kuvio 35.	Taito tuottaa tekstejä: Koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.....	105
Kuvio 36.	Opettajien (n=238) palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta.....	117
Kuvio 37.	Opettajien (n=238) palaute tehtävien opetussuunnitelmavastaavuudesta. ....	118
Kuvio 38.	Oppilaiden palaute tehtävien vaikeustasosta.....	123
Kuvio 39.	Oppilaiden vastaukset itsearviointiväittämiin.....	124

## Taulukot

Taulukko 1.	Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen 6. vuosiluokan päättyessä (S1). ....	24
Taulukko 2.	Kielenopiskelutaidot 6. vuosiluokan päättyessä (S2).....	24
Taulukko 3.	A-englannin keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 3–6 (S3).....	25
Taulukko 4.	Hyvän osaamisen taitotaso A-englannissa 6. vuosiluokan päättyessä. ....	25
Taulukko 5.	A-englannin oppimistulosten arvioinnin kysymykset, muuttujat ja niille lasketut tunnusluvut.....	29
Taulukko 6.	Kyselylomakkeiden sisältö.....	33
Taulukko 7.	Efektikoon rajat (Cohen d ja Cohen f).....	35
Taulukko 8.	Otosoppilaiden englannin arvosanat 6. luokan lopussa.....	42
Taulukko 9.	Opettajien (n=223) arvio omasta englannin kielen taidostaan. ....	43
Taulukko 10.	Kuullun ymmärtämistehtävät.....	45
Taulukko 11.	Luetun ymmärtämistehtävät.....	45
Taulukko 12.	Puhumistehtävät.....	46
Taulukko 13.	Kirjoittamistehtävät.....	46
Taulukko 14.	Tavoitteiden saavuttaminen Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella. ....	54
Taulukko 15.	Vähintään hyvään osaamiseen yltäneiden osuudet osataidoittain ja opetuskielen mukaan jaoteltuna. ....	77
Taulukko 16.	Hyvä osaaminen suhteessa kouluarvosanaan ja sukupuoleen.....	80
Taulukko 17.	Kielellisten osataitojen selitysmalli.....	103
Taulukko 18.	A-englannin osataitojen selitysasteet vuonna 2018.....	105
Taulukko 19.	Koulun keskimääräisen oppilasarvosanan ja arviointitehtävissä menestymisen yhteys.....	106
Taulukko 20.	Aihepiirien kattavuus osataidoittain.....	111
Taulukko 21.	Suunniteltu ja toteutunut otos osataidoittain.....	113



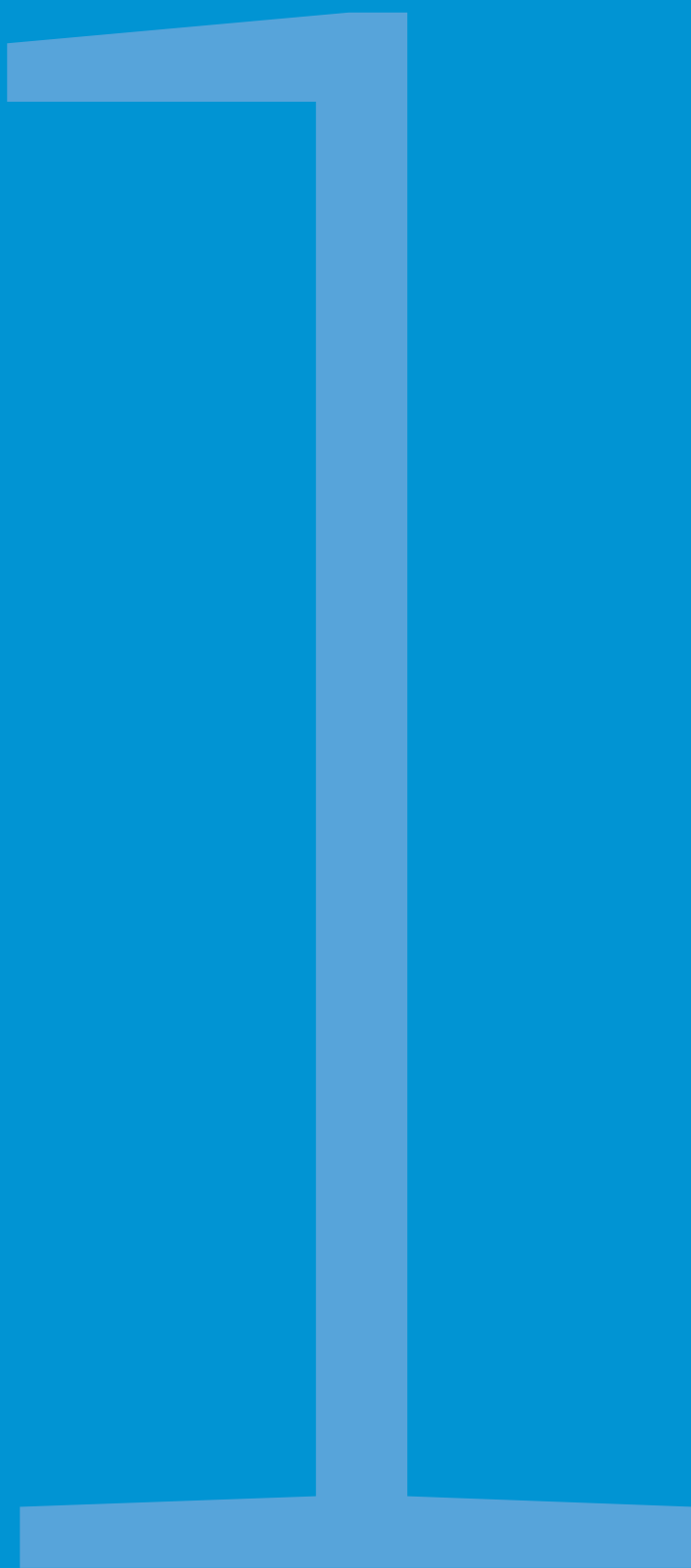
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti syksyllä 2018 A-englannin oppimistulosten arvioinnin 7. luokan oppilaille. Arviointi oli ensimmäinen vaihe pitkittäisarviointia, jossa selvitetään A-englannin osaamisen kehittymistä yläkoulun aikana. Samat oppilaat arvioidaan uudelleen keväällä 2021 perusopetuksen päättövaiheessa.

Arviointihanke käynnistyi syksyllä 2017, jolloin projektipäällikkö ja arviointisuunnittelija alkoivat koota asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmiä. Tehtävät esikokeiltiin keväällä 2018, ja varsinainen arviointi järjestettiin kouluissa syyskuussa 2018. Aineistot analysoitiin vuodenvaihteessa 2018/2019, ja kouluille ja järjestäjille lähetettiin koulukohtaiset tulokset helmikuun lopussa. Raportti hankkeen päätuloksista valmistui huhtikuussa 2019, ja se julkaistiin sähköisenä Karvin nettisivuilla toukokuussa 2019.

Hankkeen toteutuksesta vastannut ryhmä (liite 3) ansaitsee suurkiitokset taitavasta ja hyvässä hengessä tehdystä yhteistyöstä ajoittaisen kiireenkin keskellä. Erityiskiitokset aineiston perinpohjaisesta analysoinnista ja hankkeen käytännön järjestelyissä auttamisesta kuuluvat erikoissuunnittelija Mari Huhtaselle ja arviointiasiantuntija Mika Puukolle, joiden pitkä ja laaja-alainen asiantuntemus oppimistulosarviointien toteuttamisessa on ollut hankkeen onnistumisen kannalta ensisijaisen tärkeää. Kiitokset myös Karvin digitalisaatiohankkeen projektipäällikkönä toimineelle Laura Pihalalle, jonka peräänantamattoman uuttera työpanos arvioinnin digitalisoinnissa oli enemmän kuin tarpeen. Karvin yleissivistävän koulutuksen osaamisyksikön päällikön Elina Harjusen ja Karvin johtajan Harri Peltoniemen tuki hankkeen eri vaiheissa sekä erikoisasiantuntijan Jukka Marjasen tilastollinen näkemys ovat myös osaltaan edesauttaneet hankkeen ensimmäisen vaiheen loppuunsaattamista. Kiitos myös arviointisuunnittelija Mikko Viitalalle kuvioiden ja tiivistelmäjulkaisun viimeistelystä sekä muille nimeltä mainitsemattomille Karvin työntekijöille, jotka ovat olleet tukenani hankkeen välillä hiukan myrskyisinäkin hetkinä.

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

Helsingissä 8.5.2019  
Marita Härmälä  
Projektipäällikkö



Oppimistulosten  
arviointi  
englannin kielen  
A-oppimäärässä  
7. vuosiluokan  
alussa 2018

# 1



Englannin kielen osaamista pidetään nykyisin jokaisen perustaitona. Englannin kieltä tarvitaan kasvavassa määrin työelämässä, opiskelussa ja vapaa-ajalla. Englannin valta-asema näkyy myös perusopetuksen kielivalinnoissa. Syyslukukaudella 2016 englantia oli yleisimmin opiskeltu vieras kieli peruskoulun vuosiluokilla 1–6, missä sitä opiskeli 71 % oppilaista joko kaikille yhteisenä tai vapaaehtoisena vieraana kielenä. Muita vieraita kieliä opiskeli samaan aikaan 18 % oppilaista. Vuosiluokilla 7–9 englantia opiskelivat käytännössä kaikki oppilaat. (Tilastokeskus 2017.)

Englannin oppimistuloksia perusopetuksessa on arvioitu useaan otteeseen. Ensimmäiset englannin oppimistulosarvioinnit tehtiin peruskoulun alkutaipaleella (Takala 1971; Havola-Pitkänen 1974). Sittemmin englannin osaamista on tutkittu opetussuunnitelmien uudistuessa (Havola & Saari 1993; Tuokko 2000; Takala 2004; Härmälä, Puukko & Huhtanen 2014). Vuonna 2013 toteutettu vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arviointi (ks. esim. Härmälä, Huhtanen ja Puukko 2014) oli ensimmäinen kieliaineiden oppimistulosten arviointi, jossa taitotasovertailua sovellettiin kaikkiin kielellisiin osataitoihin arviointiprosessin eri vaiheissa. Myös Tuokon vuoden 1999 aineistoon perustunut väitöskirjatutkimus (2007) kuvasi englannin oppimistuloksia taitotasojen kautta.

Vuoden 2013 vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnissa 9. vuosiluokalla olleiden oppilaiden englannin kielen taitoa mitattiin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävillä sekä kirjoittamistehtävillä. Osa oppilaista (43 %) suoritti myös puhumistaitoa mittaavat tehtävät. Oppilaiden tulokset kielitaidon eri osa-alueilla olivat hyvät, osalla jopa erinomaiset. Oppilaiden tuloksiin vahvimmin yhteydessä ollut taustatekijä oli oppilaan jatko-opintosuunnitelmat. Lukioon aikovat menestyivät kaikissa osataidoissa ammatilliseen koulutukseen pyrkineitä paremmin, heillä oli myös keskimäärin myönteisimmät asenteet englannin hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja englannin opiskelusta (Härmälä ym. 2014; Härmälä, Leontjev & Kangasvieri 2017.). Muita tuloksiin yhteydessä olleita tekijöitä olivat englannin harrastaminen koulun ulkopuolella, koulun opetuskieli ja huoltajien koulutustausta. Alueittain ja kuntaryhmittäin tarkasteltuna oppilaiden tuloksissa oli eroja: parhaiten menestyivät Etelä-Suomen kaupunkimaisten kuntien oppilaat. Englannin oppitunneilla harjoitetuilla oppimista tukevilla työskentelytavoilla (esim. tieto- ja viestintätekniiikan käyttö, itsearviointi) ja läksyjen teon säännöllisyydellä ei ollut selkeää yhteyttä oppimistuloksiin. Suurimmat kehittämistarpeet englannin opiskelussa liittyivät tuntityöskentelyssä käytettyjen työtapojen monipuolistamiseen, tieto- ja viestintätekniiikan käytön lisäämiseen sekä itse- ja vertaisarvioinnin tukemiseen. Lisäksi esitettiin tuottamistaidoissa (puhuminen ja kirjoittaminen) hyvän osaamistason nostamista taitotasolle B1.1, jolloin hyvän osaamisen taso olisi sama kielitaidon kaikilla osa-alueilla (Härmälä ym. 2014).

Tässä arvioinnissa selvitetään A-englannin oppimistuloksia suhteessa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattuun hyvään osaamiseen (Opetushallitus 2014). Arviointi eroaa aiemmista A-englannin oppimistulosarvioinneista siinä, että se kohdistuu ala- ja yläkoulun nivelvaiheeseen ja kohderyhmänä ovat perusopetuksen 7. vuosiluokan vastikään aloittaneet oppilaat. Kyseessä on pitkittäisarviointi, sillä A-englannin oppimistulokset arvioidaan uudelleen keväällä 2021 oppilaiden ollessa 9. vuosiluokalla. Näin saadaan tietoa oppilaiden englannin kielen osaamisesta ja sen kehittymisestä yläkoulun aikana ja myös siitä, miten opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) tavoitteet esimerkiksi kielikasvatukseen ja kielitietoisuuden lisäämiseen liittyvillä sisältöalueilla ovat toteutuneet.

## 1.1 Englannin A-oppimäärän arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi

Opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostuu kielen tärkeys kaikessa oppimisessa ja ajattelussa. Kieltä käytetään eri tilanteissa, ja siksi opetuksen tulee tukea oppilaiden monikielisyttä hyödyntämällä myös oppilaan vapaa-ajalla käyttämiä kieliä (Opetushallitus 2014, 124).

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään englannin A-oppimäärälle arvosanaan kahdeksan vaadittavat hyvän osaamisen arviointikriteerit 6. vuosiluokan päättyessä (Opetushallitus 2014, 222–223). Ne koostuvat kolmesta sisältöalueesta, jotka ovat kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (S1), kielenopiskelutaidot (S2) ja kehittyvä kielitaito (S3).

### Sisältöalueiden 1–3 arviointikriteerit

Opetussuunnitelman perusteissa kielten opiskelu nähdään elinikäisenä prosessina. Kieliä opitaan myös koulun ulkopuolella ja vuorovaikutuksessa eri kielialueilta ja eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Opetuksen tulee siksi tukea oppilaiden monikielisyttä ja vahvistaa luottamusta omiin kykyihin oppia ja käyttää eri kieliä rohkeasti (Opetushallitus 2014, 196). Alla olevissa taulukoissa on tiivistetty sisältöalueiden 1–3 sisällöt 6. vuosiluokan päättyessä englannin kielen A-oppimäärässä.

**TAULUKKO 1. Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen 6. vuosiluokan päättyessä (S1).**

<b>Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen</b>	
T1 Kielellisen ympäristön hahmottaminen	taito havaita lähiympäristön ja maailman kielellinen ja kulttuurinen runsaus sekä englannin asema globaalin viestinnän kielenä
T2 (osa itsearviointia)	taito arvostaa omaa kieli- ja kulttuuritaustansa sekä maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta taito kohdata ihmisiä ilman arvottavia ennako-odotuksia
T3 Kielellinen päättely	taito havaita kieliä yhdistäviä ja erottavia ilmiöitä sekä tukea oppilaan kielellisen päättelykyvyn kehittymistä
T4 Englannin kielisen aineiston löytäminen	taito ymmärtää saatavilla olevan englanninkielisen aineiston runsaus ja taito valita niistä omaa oppimista edistävää, sisällöltään ja vaikeustasoltaan sopivaa aineistoa

**TAULUKKO 2. Kielenopiskelutaidot 6. vuosiluokan päättyessä (S2).**

<b>Kielenopiskelutaidot</b>	
T5 Tietoisuus tavoitteista ja toiminta ryhmässä	taito kuvata opiskelun tavoitteita ja osallistua ryhmän yhteisten tehtävien tekoon
T6 Kielenopiskelutavoitteiden asettaminen ja löytäminen	taito asettaa tavoitteita kielenopiskelulle taito opiskella kieliä myös tv:tä käyttäen taito arvioida taitojaan

Sisältöalueen 3 osaamista ei kuvata kielellisinä osaitoina (kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, puhuminen, kirjoittaminen) vaan Taitona toimia vuorovaikutuksessa, Taitona tulkita tekstejä ja Taitona tuottaa tekstejä. Arvioinnissa otetaan kuitenkin huomioon kielitaidon osa-alueet. Arviointikriteeristö perustuu Eurooppalaiseen viitekehukseen (jatkossa EVK) ja sen pohjalta laadittuun suomalaiseen sovellukseen (Hildén & Takala 2007). Suomalaisessa asteikossa on kymmenen tasoa, joilla on mahdollista kuvata perusopetuksessa vähin erin karttuvaa kielitaitoa paremmin kuin EVK:n 6-portaisella asteikolla. Sisältöalueen 3 kuvaukset (Opetushallitus 2014, 222–223) on tiivistetty alla olevaan taulukkoon.

**TAULUKKO 3. A-englannin keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 3–6 (S3).**

<b>Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa</b>	
T7 Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	taito toimia aihepiirittään monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa viestinnän mahdollisista katkoksista huolimatta
T8 Viestintästrategioiden käyttö	taito pitää yllä viestintätilannetta monenlaisia viestinnän jatkamisen keinoja käyttäen
T9 Viestinnän kulttuurinen sopivuus	taito toimia monenlaisissa sosiaalisissa tilanteissa kulttuurisesti sopivalla tavalla
<b>Kehittyvä kielitaito, Taito tulkita tekstejä</b>	
T10 Tekstien tulkintataidot	taito työskennellä vaativuudeltaan monentasoisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien parissa käyttäen erilaisia ymmärtämisstrategioita
<b>Kehittyvä kielitaito, Taito tuottaa tekstejä</b>	
T11 Tekstien tuottamistaidot	taito tuottaa puhetta ja kirjoitusta laajasta aihepiiristä kiinnittäen huomiota myös keskeisiin rakenteisiin ja ääntämisen perussääntöihin

Vuosiluokan 6 päättyessä oppilaat ovat saaneet A1-englannin opetusta vähintään 9 vuosiviikkotuntia, mikä vastaa 342 tuntia (Valtioneuvoston asetus 422/2012). Arvosanaan hyvä (8) edellytetty taitotaso englannin A-oppimäärässä on tällöin seuraava:

**TAULUKKO 4. Hyvän osaamisen taitotaso A-englannissa 6. vuosiluokan päättyessä.**

Taito toimia vuorovaikutuksessa	A2.1 Kehittyvä kielitaito – vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa – viestintästrategioiden käyttö – viestinnän kulttuurinen sopivuus
Taito tulkita tekstejä	A2.1 Kehittyvä kielitaito – tekstien tulkintataidot
Taito tuottaa tekstejä	A2.1 Kehittyvä kielitaito – tekstien tuottamistaidot

Syksyn 2018 arvioinnissa arvioitiin ensisijaisesti kielitaitotavoitteiden toteutumista Taito tuottaa ja Taito tulkita tekstejä -sisältöalueilla. Opetussuunnitelman perusteissa Taito toimia vuorovaikutuksessa on kuvattu pääosin suullista kielitaitoa koskevaksi osaamiseksi, minkä vuoksi se jätettiin arvioinnissa vähemmälle huomiolle, sillä kouluja ei haluttu kuormittaa liikaa kaikille otosoppilaille erikseen järjestettävillä suullisilla paritilanteilla (vrt. Härmälä ym. 2014).

## 1.2 Arvioinnin tavoitteet

Arvioinnin tavoitteena oli tuottaa luotettavaa, kansallista tietoa opetussuunnitelman perusteissa 2014 asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Kansallisen oppimistulosten arviointijärjestelmän tavoitteiden mukaisesti arvioinnilla seurataan erityisesti kansalaisten koulutuksellisen oikeusturvan ja tasa-arvon toteutumista (Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä 1998, 1). Opetuksen järjestäjillä on Perusopetuslain (628/1998) mukaan velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua oman toimintansa ulkopuoliseen arviointiin (§ 21, 30.12.2013/1296). Arviointitieto on tarkoitettu hyödynnettäväksi sekä valtakunnallisessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa että koulutuksen kehittämisessä sekä paikallisesti koulutuksen järjestäjän, rehtorin, opettajien ja oppilaiden jokapäiväisessä työskentelyssä (1061/2009, § 2 ja 3). Arvioinnin tuloksia käytetään myös tutkimus- ja kehittämistarkoituksiin.

Arvioinnissa vastataan seuraaviin kysymyksiin:

1. Missä määrin englannin kielen A-oppimäärän hyvän osaamisen tavoitteet on saavutettu?
  - 1.1 Mikä on oppilaiden kielitaito (Taito tulkita tekstejä, Taito tuottaa tekstejä)?
  - 1.2 Mitä englannin kielen oppimista tukevia työskentelytaitoja oppilaat harjoittavat koulussa ja sen ulkopuolella?
  - 1.3 Mitä käsityksiä oppilailla on englannin hyödyllisyydestä, englannin opiskelusta ja omasta osaamisestaan?
  - 1.4 Mitä keskinäisiä yhteyksiä eri tavoitealueilla saavutettujen tulosten välillä havaitaan (kielitaito, työskentelytaidot ja käsitykset)?
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun oppimistuloksia rinnastetaan oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?
  - 2.1 Mitä yhteyksiä ja eroja oppimistulosten ja oppilaan taustatekijöiden (esim. sukupuoli, huoltajien koulutustausta) välillä on?
  - 2.2 Mitä yhteyksiä ja eroja oppimistulosten ja oppimisympäristön piirteiden (esim. koulun opetuskieli, alueellinen sijainti) välillä on?
3. Missä määrin arvioinnin digitaalisuus vaikutti arvioinnin toteutukseen ja saatuihin tuloksiin?
  - 3.1 Mitä palautetta oppilaat, opettajat ja rehtorit antoivat digitaalisesta järjestelmästä?
  - 3.2 Miten arvioinnin digitaalisuus vaikutti tuloksiin?



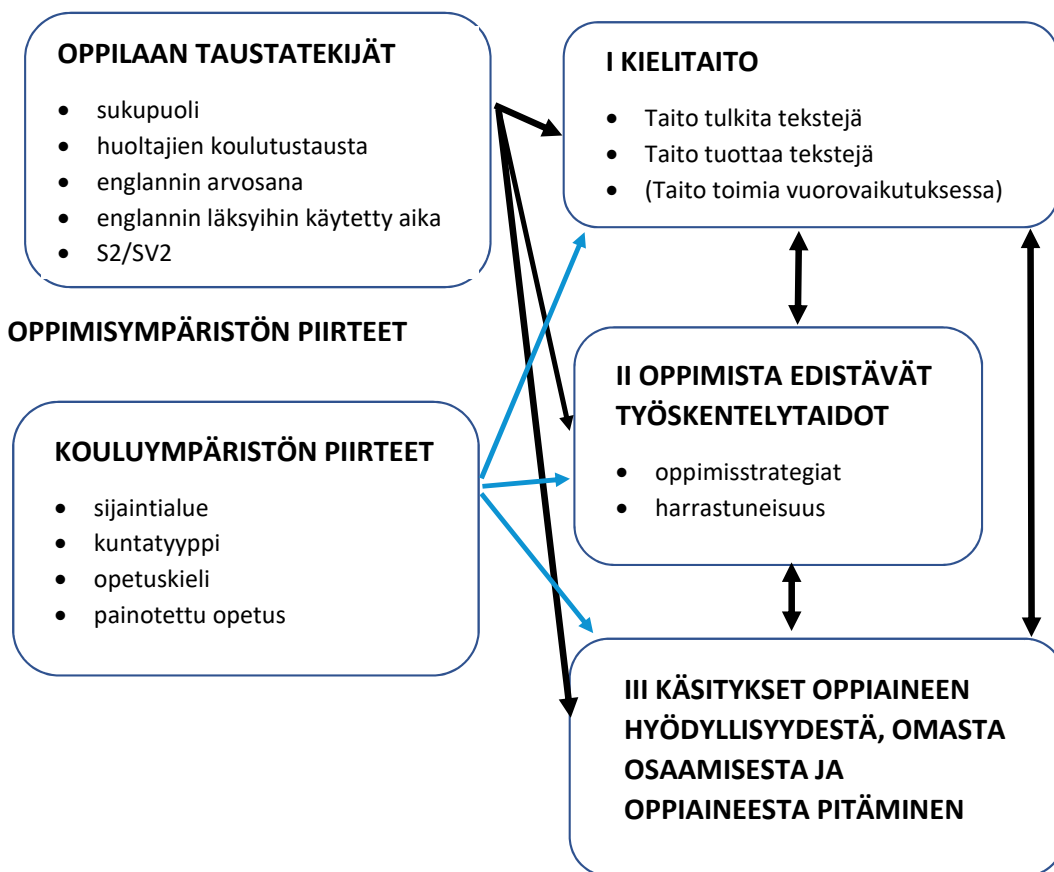
Kysymys 1 on kuvaileva, ja siinä edellytetyt kielitaidon alueet ja kielenopiskelutaidot sisältyvät opetussuunnitelman perusteisiin englannin kielen A-oppimäärän tavoitteina. Kielellisissä oppimistavoitteissa korostuu oppilaan kyky toimia vuorovaikutuksessa jokapäiväisissä, itselle tärkeissä viestintätilanteissa.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

Kysymys 2 on vertaileva. Alakysymysten avulla oppilaiden oppimistuloksia verrattiin oppilaan ja hänen oppimisympäristönsä piirteisiin. **Oppilaan taustatekijöistä** selvitettiin sukupuoli, kotikieli, huoltajien koulutustausta, oppilaan viimeisin englannin kielen arvosana ja englannin läksyihin käytetty aika. **Oppimisympäristön piirteistä** tarkasteltiin koulun opetuskielen, painotettuun opetukseen osallistumisen ja koulun alueellisen sijainnin yhteyttä osaamiseen. Opettajan piirteiden ja opetuskäytänteiden yhteyttä oppimistuloksiin ei tässä 7. vuosiluokan alussa toteutetussa arvioinnissa voitu käyttää oppilaiden osaamista selittävänä tekijänä, sillä osa oppilaista oli vaihtanut koulua ja/tai englannin opettajaa oppilaan siirtyessä yläluokille.

Kysymys 3 on kuvaileva ja siihen liittyvä rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnin digitaalisuudesta raportoidaan pääosin arvioinnin luotettavuutta käsittelevässä luvussa 3. Digitaalisuuden vaikutusta tuloksiin raportoidaan osin oppilaiden kielitaitoa kuvailevassa luvussa, sillä se näkyi paitsi koulujen mahdollisuuksissa järjestää arviointi digitaalisena (tietokoneiden, kuulokkeiden, mikrofoniin saatavuus jne.) myös itse arvioinnin aikana, esimerkiksi verkkoyhteyksien toimivuudessa. Alla oleva kuvio havainnollistaa arviointiasetelmaa.

## SELITTÄVÄT TEKIJÄT

## OPPIMISTULOKSET



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

## 1.3 Arvioinnin toteutus

Seuraavaksi kuvaillaan arviointiaineiston hankintaa ohjanneita kysymyksiä, otantaa ja sen tekemistä sekä arvioinnin toteutusvaiheita ja aikataulua.

### 1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut

Kielellisiä viestintätaitoja mitattiin oppilaille suunnatuin tehtävin. Lisäksi tietoa kerättiin kyselyin, joihin vastasivat rehtorit, 7. vuosiluokan opettajat ja oppilaat. Rehtori- ja opettajakyselyiden tulokset raportoidaan vain niiltä osin, kuin ne koskevat arvioinnin yleisiä järjestelyitä. Muuta

kerättyä aineistoa hyödynnetään arvioinnin toisessa vaiheessa keväällä 2021, jolloin oppilaat ovat opiskelleet kolme vuotta arviointiin osallistuvassa koulussa. Tällöin on mahdollista seurata muun muassa kielenopiskelun resurssien, opettajien kelpoisuuden, ammatillisen identiteetin, arvojen ja käsitysten sekä työskentelytaitojen kehittymistä.

Oppilaskyselyssä pureuduttiin Karvin oppimistulosarviointien vakiintuneiden taustatietojen ja käsityksiä koskevan osuuden lisäksi oppilaiden alakoulun englannin oppitunneilla käyttämiin työtapoihin ja koulun ulkopuoliseen englannin kielen harrastamiseen. Arvioinnin tulosten pohjalta pyritään selittämään oppimistulosten vaihtelua, tekemään johtopäätöksiä ja antamaan kehittämisehdotuksia englannin opetuksen pedagogiseen kehittämiseen.

### 1.3.2 Otanta

Kansalliset oppimistulosarvioinnit toteutetaan otantapohjaisina, jolloin yleensä 5–10 % oppilasikäluokasta kuuluu otantaan. Otokseen tulevat koulut valitaan niin, että ne edustavat maan eri osia (aluehallintoviranomaisten toimialajako, AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat). Myös koulujen opetuskieli (suomi ja ruotsi) huomioidaan. Ahvenanmaa ei kuulu arvioinnin piiriin, koska siellä noudatetaan omaa opetussuunnitelmaa.

A-englannin 7. vuosiluokalle tulossa olevien oppilaiden määrä lukuvuonna 2018–2019 selvitettiin rehtoreille lähetetyn kyselyn avulla. Kouluja, joissa toimivia opettajia kuului tehtävien laatijaryhmään tai jotka olivat osallistuneet tehtävien esikokeiluun, ei jääviyssyistä otettu mukaan otokseen.

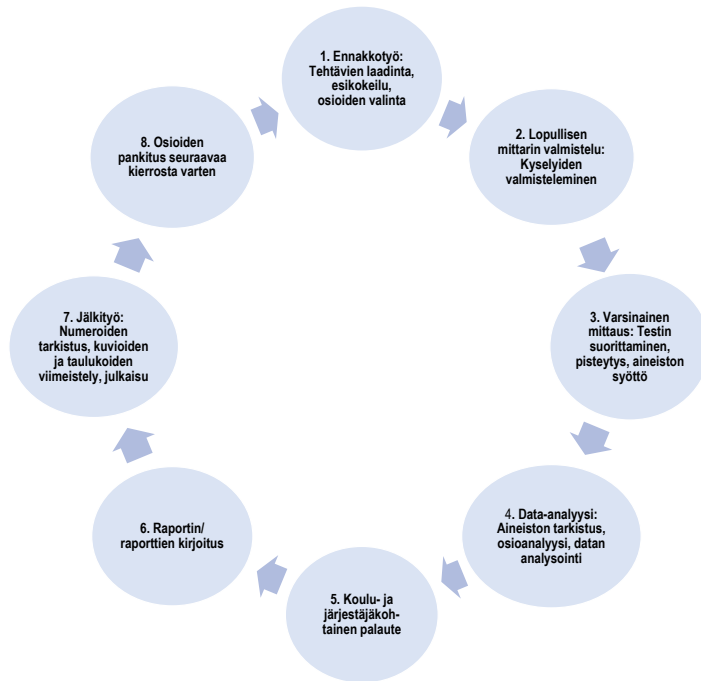
Lopulliseen otokseen valikoitui yhteensä 132 koulua, joista suomenkielisiä oli 116 ja ruotsinkielisiä 16. Lisäksi kouluissa tehtiin sisäinen otanta seuraavasti: jos 7. vuosiluokalla oli A-englantia opiskelevia oppilaita 50 tai vähemmän, otokseen tulivat kaikki oppilaat. Jos oppilaita oli 51–100, niin rehtori poimi aakkostetusta oppilaslistasta joka toisen oppilaan. Mikäli oppilaita oli enemmän kuin 100, joka kolmas oppilas poimittiin otokseen. Mikäli otosoppilas oli poissa koulusta arviointipäivänä, hänen tilalleen ohjeistettiin ottamaan aakkosista seuraava oppilas.

---

4 Piilotettu teksti avautuu, kun napsautat vihreää palkkia. Teksti sulkeutuu, kun napautat piilotettua tekstiä.

### 1.3.3 Arvioinnin aikataulu

Arvioinnin aikataulu ja toteutus noudattelivat Karvin toimeenpanemien arviointien vakiintunutta kulkua, jota alla oleva kuvio havainnollistaa.



KUVIO 2. Oppimistulosarviointien metodologinen prosessi (Metsämuuronen 2009).

Arviointihanke käynnistyi elokuussa 2017 asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmän kokoamisella. Ryhmissä oli kielitaidon arvioinnin asiantuntijoita ja englantia perusopetuksessa opettavia henkilöitä eri puolilta Suomea (liite 3). Ryhmät kokoontuivat yhteensä kuusi kertaa syksyn 2017 ja kevään 2018 aikana. Arviointitehtävät esikokeiltiin maaliskuussa 2018.

Otos valmistui joulukuussa 2017, minkä jälkeen otoskoulujen rehtoreille ja opetuksen järjestäjille lähetettiin ensimmäinen tiedote (19.–22.1.2018). Siinä kerrottiin tulossa olevasta arvioinnista, sen alustavasta ajankohdasta, arviointitulosten käyttömahdollisuuksista ja koulukohtaisesta arviointipalautteesta. Lisäksi opetuksen järjestäjä ja kouluja informoitiin mahdollisuudesta ostaa arviointi otoksen ulkopuolelle jääneille oppilaille. Toinen ja kolmas rehtorikirje (14.8.2018 ja 29.1.2019) antoivat tarkemmat ohjeet arvioinnin aikataulusta, tarvittavista laitteista ja arvioinnin yleisistä järjestelyistä.

Varsinainen arviointi järjestettiin syyskuussa, viikolla 37. Koulut saivat alustavan palautteen maaliskuussa 2019.

Erona edellisiin vieraiden kielten arviointeihin (esim. Härmälä ym. 2014) oli, että syksyn 2018 arviointi toteutettiin digitaalisesti, ja että kaikki otosoppilaat tekivät myös puhumistaitoja mittaavat tehtävät. Arvioinnin digitaalisuus tarkoitti tässä arvioinnissa ennen kaikkea ennakkojärjestelyjen ja arvioinnin digitaalisuutta. Kouluissa syötettiin ensin arviointiin osallistuvat oppilaat ja heidän taustatietonsa Karvin arviointialustalle, minkä jälkeen opettajat kirjautuivat järjestelmään omilla tunnuksillaan ja tutustuivat arvioinnin järjestämistä koskeviin ohjeisiin. Varsinaisessa arviointitilanteessa kukin oppilas vastasi taustakyselyyn, harjoitteli tehtävätyyppettä (arvioinnin osa 1) ja teki varsinaiset arviointitehtävät tietokoneella sekä antoi palautetta kokeesta (arvioinnin osa 2). Tämän jälkeen opettajat arvioivat koulun oppilaiden suoritukset järjestelmässä Karvissa tuotettujen arviointiohjeiden ja maamerkkisuoritusten avulla. Lopuksi arvioinnit palautuivat Karviin analysoitavaksi ja sensoroitavaksi. Opettajien arvioitua koulun kaikki suoritukset, he pystyivät lataamaan tulokset taulukkomuodossa (ymmärtämistaitojen pistemäärät ja tuottamistehtävien taitotasot).

Arviointitehtävien kattavuuden varmistamiseksi jokainen arviointiin osallistuva oppilas suoritti kaikkien kielitaidon osa-alueiden osaamista mittaavat tehtävät, myös puhumistehtävät. Puhumiskokeen järjestäminen kaikille arviointiin osallistuville oppilaille on todettu haastavaksi jo Takalan 1971-arvioinnissa (Takala 1971), mutta koulujen tietotekniset valmiudet ovat parantuneet huomattavasti sen jälkeen. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) puhuttujen tekstien tuottaminen ja taito toimia vuorovaikutuksessa ovat niin keskeisiä oppimistavoitteita, että puhumisosan teettäminen vain osalla otosoppilaista ei olisi antanut luotettavaa kuvaa opetuksen tavoitteiden saavuttamisesta. Arvioinnissa haluttiin myös selvittää, missä määrin kouluissa on kyetty reagoimaan kielellisen viestinnän muuttuneeseen toimintaympäristöön, jossa suullisella kielitaidolla on keskeinen rooli.

Puhumis- ja kirjoittamissuoritusten arvioinnin tueksi Karvissa tuotettiin malliarvioiteja, jotka kolme englannin arviointihankkeen asiantuntija- ja projektitiimin jäsentä valitsivat kesäkuussa 2018. Malliarvioinnit koottiin esikokeilusuorituksista, ja ne edustivat eri taitotasoja. Malliarviointien ja muun arviointiaineiston kokoamisessa ja viimeistelyssä avusti englannin pääaineopintojen loppuvaiheessa oleva korkeakouluharjoittelija, joka oli suorittanut myös kielitaidon arviointiin ja Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) taitotasoihin keskittyneitä opintoja (liite 3).

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

### 1.3.4 Tiedonhankinta

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

## Kielitaitoa mittaavien tehtävien laadinta, esikokeilu ja valinta

Kielitaidon tavoitealue (S3) opetussuunnitelman perusteissa jakaantuu kolmeen sisältöalueeseen, joista jokaisella on sama hyvän osaamisen taitotaso (A2.1). Tämä taitotaso oli tehtävien laadinnan ja suoritusten arvioinnin perustana. Arvioitavana olivat kuullun ja luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen, joita varten laadittiin eri tehtäväsarjat. Ymmärtämistaitoja mitattiin yhteensä 56 osiolla, puhumistaitoja kolmella ja kirjoittamistaitoja kahdella erityyppisellä tehtävällä. Tehtäväsarjaan sisältyi myös osioita 9. vuosiluokan arvioinnista vuodelta 2013. Näiden ns. linkkitehtävien avulla on mahdollista arvioida oppilaiden kielitaidon kehittymistä arvioinnin toisessa vaiheessa vuonna 2021.

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

Esikokeilut järjestettiin suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa maaliskuussa 2018, ja niihin osallistui ensisijaisesti kuudesluokkalaista, jotka olivat oppilaina tehtävänlaatijoiden kouluissa. Molemmat tehtäväsarjat teki noin 200 oppilasta viidestä suomenkielisestä ja kolmesta ruotsinkielisestä koulusta. Lopulliset tehtävät valittiin useiden tekijöiden perusteella. Valinnassa otettiin huomioon osioiden määrälliset indikaattorit (erottelukyky, ratkaisuosuus), opettajien näkemykset tehtävien toimivuudesta esikokeilussa sekä tehtävien relevanssi ja kattavuus opetussuunnitelman perusteisiin.

Varsinainen arviointi toteutettiin verkkoselaimen välityksellä, ja se jakaantui kahteen osaan. Osassa 1 testattiin koulujen verkkoyhteyden ja laitteiston toimivuutta. Oppilaille oli tällöin myös mahdollisuus harjoitella mikrofonin puhumista ja eri tehtävätyyppejä. Harjoittelutehtävien lisäksi oppilaat vastasivat taustakyselyyn, joka sisälsi myös itsearviointikysymyksiä oppilaiden englannin kielen osaamiseen liityen. Osan 1 pituus oli ajastettu 30 minuutiksi.

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

## Kyselyt rehtorille, opettajalle ja oppilaalle

Oppilaskysely oli osan 1 yhteydessä, opettajien ja rehtorien kysely arvioinnin jälkeen Webropol-kyselynä. Kyselyjen sisällöt on koottu alla olevaan taulukkoon.

TAULUKKO 6. Kyselylomakkeiden sisältö.

	Oppilaskysely	Opettajakysely	Rehtorikysely
Taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> <li>sukupuoli</li> <li>syntymäaika (kk/v)</li> <li>koulunkäynnin aloittamisikä</li> <li>koulumatkan pituus</li> <li>englannin arvosana</li> <li>huoltajien koulutustausta</li> <li>läksyihin käytetty aika</li> <li>suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen osallistuminen</li> <li>painotettuun opetukseen osallistuminen</li> <li>huoltajien kiinnostus koulunkäynnistä</li> <li>puhelimien, tabletin/ tietokoneen käyttöaika vapaa-ajalla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>työsuhteen laatu</li> <li>kelpoisuus (tutkinto, opintojen laajuus, pedagoginen kelpoisuus)</li> <li>oma kielitaito</li> <li>opetuskokemus</li> <li>kielenopettajakollegoiden määrä</li> <li>opettajayhteistyö</li> <li>opetusryhmät (koko, ryhmittely)</li> <li>tvt-laitteet (saatavuus, käyttö)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>koulun luokka-asteet</li> <li>oppilasmäärä</li> <li>työkokemus rehtorina</li> <li>täydennyskoulutus</li> </ul>
Oppimista tukevat työskentelytaidot / kielenopiskelutaidot	<ul style="list-style-type: none"> <li>kouluopiskelu 6. vuosiluokalla</li> <li>koulun ulkopuolinen toiminta (englannin ja muiden kielten käyttö)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>opetuskäytänteet (opetus ja arviointi)</li> <li>ammattillinen kehittyminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>opetussuunnitelman toteutus</li> <li>koulun resurssit: tilat, välineet, henkilöstö</li> <li>yhteistoiminta, ilmapiiri ja verkostoituminen</li> </ul>
Käsitykset	<ul style="list-style-type: none"> <li>englannin kieli ja sen osaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ammattillinen kehittyminen</li> <li>tukitarpeet</li> <li>ops ja sen toteutuminen (tavoitteet ja arviointi)</li> <li>koulu, opetussuunnitelma ja kielenopetus</li> <li>palaute arviointitehtävistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>asenteita ja arvostuksia</li> <li>tulevaisuuden näkymiä</li> <li>palaute arvioinnista</li> </ul>
Kielitaitotehtävien tulokset (pistemäärät ja taitotasot)	<ul style="list-style-type: none"> <li>kuullun ymmärtäminen (oppilas täyttää)</li> <li>luetun ymmärtäminen (oppilas täyttää)</li> <li>puhuminen (opettaja täyttää)</li> <li>kirjoittaminen (opettaja täyttää)</li> </ul>		

Oppilaita koskevia muuttujia (taulukko 6) käytettiin selittämään oppilaiden oppimistuloksia. Perusraportissa selitetään keskeiset tulokset, ja laajan kyselyaineiston antia avataan myöhemmin arviointihankkeen toisessa vaiheessa sekä syventävissä julkaisuissa. Perusraportissa käsitellään opettajilta ja rehtoreilta kerättyä tietoa niiltä osin, kuin se liittyy oppilaiden oppimistuloksiin, muu kerätty aineisto raportoidaan arvioinnin toisen vaiheen yhteydessä.

### 1.3.5 Aineiston analyysimenetelmät

Tässä luvussa selostetaan niitä menetelmiä, joilla kielitaitoa mittaavien tehtävien tuloksia sekä oppilaiden työskentelytaitoja ja käsityksiä kartoittaneita taustakyselyn tietoja analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti. Tärkein apuväline kielitaitoa koskevien tulosten jäsentämisessä oli kielitaidon tasojen kuvausasteikko, joka sisältyy opetussuunnitelmien perusteiden lisäaineistoihin (liite 2) sekä vuoden 2004 perusteissa oleva yksityiskohtaisempi kuvausasteikko. Ne ovat järjestysasteikkoja, jotka kuitenkin mahdollistavat monenlaiset tilastolliset analyysit. Kyselyaineisto käsiteltiin vakiintuneita tilastollisia ja laadullisia menetelmiä soveltaen.

#### Kielitaitoa mittaavat tehtävät

Opettajat arvioivat puhumisen ja kirjoittamisen suoritukset suoraan opetussuunnitelman perusteisiin (2004 ja 2014) sisältyvillä taitotasosteikoilla. Arviointia ohjeistettiin mallisuoritusten avulla, ja kouluilta palautuneista oppilassuorituksista rinnakkaisarvioitiin (sensoroitiin) noin 10 %. Arviointiaineistosta laskettiin suorat jakaumat ja erilaisia tunnuslukuja tilastollista päättelyä varten.

Ymmärtämistaidoissa määriteltiin eri taitotasojen katkaisukohtat eli pistemäärät, joiden avulla eri taitotasolle kuuluvat oppilaat eroteltiin toisistaan. Rajojen asettamiseksi koottiin keväällä 2018 paneeli, johon kutsuttiin 10 EVK:n taitotasosteikkoihin ja sen suomalaisen sovellukseen perehtynyttä henkilöä (liite 3). Heistä osa oli asiantuntijaryhmän jäseniä, osa englannin kielen opettajia perusopetuksessa.

#### Käytetyt termit ja analyysimenetelmät

A-englannin oppimistulosten arvioinnissa käytettiin pääosin kvantitatiivisia menetelmiä, ja arvioinnissa pyrittiin koko perusjoukkoon yleistettäviin tuloksiin. Kielitaitoon liittyvät tulokset kuvataan raportissa pääsääntöisesti taitotasoina.

Tuloksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa käytetään frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä tavallisimpia keski- ja hajontalukuja. Jatkossa keskiarvosta käytetään lyhennettä ka. Kyselyssä opettajilta kysyttiin kokemuksia ja kannanottoja opetussuunnitelman toimeenpanosta, oppiaineyhteistyöstä, ja opetusmenetelmistä. Näitä sekä oppilaiden asenteita mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Väittämässä arvo 1 edusti kielteisintä ja arvo 5 myönteisintä suhtautumista tai asennoitumista.

Kahden ryhmän (esim. tytöt ja pojat) väliset keskimääräiset keskiarvoerot on analysoitu t-testillä ja usean ryhmän väliset erot yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Tässä raportissa tilastollinen merkitsevyys (p-arvo) tarkoittaa pääsääntöisesti enintään yhden prosentin riskiä tehdä virhepäätelmiä ( $p < 0,001$ ). Ero ryhmien välillä voi olla tilastollisesti merkitsevä, eli ryhmien välillä on varmasti eroa, mutta ero ei ole välttämättä suuri. Efektikoko kertoo, kuinka suuri ero



ryhmien välillä on, eli tarkemmin, kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esim. tyttöjen ja poikien jakaumat) ovat päällekkäin. Jos eri ryhmien väliset keskiarvot ovat samat ja jakaumat samanlaiset, efektikoko on nolla. (Metsämuuronen 2009a, 57.) Efektikoon mittana käytetään Cohenin  $f$ - ja  $d$ -indikaattoreita. Karkeat rajat edellä mainituille efektikoon suuruudelle on esitetty alla olevassa taulukossa.

**TAULUKKO 7. Efektikoon rajat (Cohen  $d$  ja Cohen  $f$ )**

Efektikoon indikaattori	Pieni efektikoko	Keskisuuri efektikoko	Suuri efektikoko
Cohenin $d$	< 0,20	noin 0,40–0,45	> 0,80
Cohenin $f$	< 0,10	noin 0,20	> 0,40

Määrällisten muuttujien vertaamiseen on käytetty korrelaatiokerrointa. Jos verrataan korrelaatiota ja Cohenin  $d$ :tä, saadaan näkemys siitä, kuinka suuri korrelaatio on merkitsevä. Efektikoko huomioiden yli 0,37:n korrelaatiota voidaan pitää merkittävänä, vaikka selitysaste jää 17 prosenttiin. (Metsämuuronen 2009b, 478.) Korrelaatioiden kuvailussa käytettiin seuraavia raja-arvoja (Cohen & Manion 1995):

Arvo	Sanallinen kuvaus
0.20– alle 0.35	heikko
0.35– alle 0.65	kohtalainen
0.65–0.85	korkea
yli 0.85	erittäin korkea

Oppilaiden käsityksiä koskevien väittämien ja opettajakyselyn eri teemoihin liittyvien kokonaisuuksien (esim. oppimista tukevat työskentelytaidot) tiivistämiseen käytettiin faktorianalyysiä. Niistä muodostettiin keskiarvomuuttujia.

Karvin oppimistulosten arviointiaineistot koostuvat vähintään kahdesta tasosta (koulutaso ja oppilastaso). Kun aineisto rakentuu hierarkkisesti, voidaan tulosten analysoinnissa hyödyntää monitasomallinnusta. Tällöin yksittäisten oppilaiden suoritukset riippuvat toisistaan. Esimerkiksi pitkään samassa koulussa, samalla luokalla ja samojen opettajien opetuksessa olleiden oppilaiden testisuoritukset riippuvat toisistaan enemmän kuin satunnaisesti valikoitujen oppilaiden testisuoritukset. Ilmiön nimi on ryvastyminen; tämä tuo aineistoon sisäkorrelaatioksi kutsutun ilmiön. Mitä suurempi sisäkorrelaatio on, sitä enemmän oppimistulosten vaihtelu selittyy koulujen välisillä eroilla. Monitasomallinnuksen avulla sisäkorrelaatiota pystytään hyödyntämään aineiston analyysissä.

Tässä raportissa monitasomallinnus on suoritettu SPSS-ohjelmistolla. Eroja oppilaiden osaamisessa ei tässä arvioinnissa voida kuitenkaan selittää koulutason muuttujilla, esimerkiksi opettajan vaikutuksella, vaan ennen kaikkea kouluun valikoitumisen kautta. Tämän vuoksi tulokset analysoitiin ja raportoidaan painotettuina. Tällöin kukin oppilas painotetaan suhteessa hänen edustamaansa perusjoukkoon koulun kielen, AVI-alueen ja tilastollisen kuntaryhmytyksen osalta.



– Tulokset raportoidaan painotettuina, jolloin kukin oppilas painotetaan suhteessa hänen edustamaansa perusjoukkoon koulun kielen, AVI-alueen ja kuntaryhmytyksen osalta.

Arvioinnissa saavutetut tulokset suhteutetaan opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuihin **kielitaitotavoitteisiin** taitotasoinnain seuraavin ilmaisin:

Tavoitteet ovat toteutuneet...	...kun enemmistö (> 50 %) oppilaista
heikosti	alittaa hyvän osaamisen taitotason kahdella taitotasolla
tydyttävästi	alittaa hyvän osaamisen taitotason yhdellä taitotasolla
hyvin	ylittää vähintään hyvän osaamisen (8) taitotasolle
erinomaisesti	ylittää hyvän osaamisen taitotason vähintään yhdellä taitotasolla

Tuloksien raportoinnissa käytetään myös ilmaisuja 'tyypillisin taitotaso' ja 'keskimääräinen taitotaso'. Tyypillisin taitotaso tarkoittaa taitotasoa, jonka prosentuaalisesti suurin osuus oppilaisista saavutti. Keskimääräinen taitotaso puolestaan viittaa kaikkien saavutettujen taitotasojen keskiarvoon.

**Oppimista tukevien työskentelytaitojen tavoitteet** suhteutetaan opetussuunnitelman perusteisiin seuraavin ilmaisin:

Tavoitteet ovat toteutuneet...	...työskentelytaitojen osalta, kun keskiarvomuuttuja (1–5 asteikolla) saa arvon
heikosti	1–2,49
tydyttävästi	2,50–3,49
hyvin	3,50–4,49
erinomaisesti	4,50–5,00

**Käsityksiä** kuvataan seuraavin ilmaisin:

<b>Käsitykset ovat...</b>	<b>...kun keskiarvomuuttuja (1–5 asteikolla) saa arvon</b>
erittäin kielteiset	-2,00 – -1,50
kielteiset	-1,49 – -0,50
neutraalit/epävarmat	-0,49 – 0,49
myönteiset	0,50 – 1,49
erittäin myönteiset	1,50 – 2,00

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



# Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset

# 2



Tässä luvussa raportoidaan A-englannin oppimistulokset, joilla tarkoitetaan paitsi (1) kielitaitoa myös (2) englannin kielen oppimista tukevia työskentelytaitoja ja (3) oppilaiden käsityksiä englannin kielestä, sen hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta. Kunkin tavoitealueen tulokset esitellään omissa alaluvuissaan. Lisäksi tarkastellaan näiden kolmen tavoitealueen keskinäisiä yhteyksiä.

## 2.1 Arvioinnin osallistajat ja heidän taustatietonsa

Seuraavaksi kuvaillaan otosoppilaiden taustatietoja niiden oppilaiden osalta, jotka vastasivat kuhunkin kysymykseen. Vastaajien lukumäärä vaihteli varsin paljon kysymyksittäin. Lisäksi on syytä huomata, että kysymyksissä, joissa tiedusteltiin perheen ja kaverien kanssa käytettyjä kieliä oppilas saattoi valita useamman vaihtoehdon.

Arviointiin osallistui yhteensä 4 633 **oppilasta** 132 koulusta. Kouluista 116 oli suomenkielistä ja 16 ruotsinkielistä. Otosoppilaista 4 076 (88 %) kävi suomenkielistä ja 557 (12 %) ruotsinkielistä koulua. Tyttöjä ja poikia oli otoksessa lähes yhtä paljon (tytöt 49 %, pojat 48 %)<sup>5</sup>. Toteutunut otos oli noin 96 % suunnitellusta.

Oppilaista valtaosa (65 %) oli aloittanut koulunkäynnin Suomessa 7-vuotiaana, vajaa kolmannes 6-vuotiaana. Yleisin koulumatkan pituus oli alle 30 minuuttia (84 %), oppilaista noin 14 %:lla 30–60 minuuttia.

Lähes puolet otosoppilaista (46 %) oli aloittanut englannin opiskelun kolmannella luokalla, jonkin verran harvempi (39 %) neljännellä. Joukossa oli myös oppilaita (8 %), jotka olivat opiskelleet englantia koko alakoulun ajan. Oppilaat olivat opiskelleet englantia keskimäärin 3,76 vuotta, ruotsinkielisillä oppilailla yleisin aika oli kolme vuotta, suomenkielisillä neljä.

Suomea tai ruotsia toisena kielenä (S2 ja SV2) opiskelevia oppilaita oli aineistossa 6 % ja lähes kaikki heistä (91 %) olivat saaneet S2-opetusta yhden vuoden ajan. 16 % oli saanut oman äidinkielen opetusta. Kieli- tai kielikylpyluokalla, musiikki- tai liikuntapainotteisella luokalla opiskeli kullakin noin 3 % oppilaista. Kysymykseen, jossa tiedusteltiin oppilaan perheen kanssa käyttämiä kieliä, valtaosa oppilaista (94 %) ilmoitti käyttävänsä kotona suomen kieltä<sup>6</sup>. Suomea ja ruotsia käytti noin 10 % otosoppilaista, samoin 10 % vain ruotsia. Seuraavaksi yleisimmät kotokielet olivat venäjä (3 %) ja viro (1 %). Arabiaa, somalia, daria, farsia, tai persiaa käytti alle prosentti. Myös kaverien kanssa käytetyin kieli oli suomi (97 %), seuraavaksi käytetyin ruotsi (10 %).



– Oppilaat olivat opiskelleet englantia noin 4 vuotta, ruotsinkieliset oppilaat yhden vuoden suomenkielisiä vähemmän.

– Oppilaista noin 6 %:lla oli jokin muu ensikieli kuin suomi tai ruotsi.

Otosoppilaiden viimeisin englannin kielen arvosana ilmenee alla olevasta taulukosta. Runsaalla neljänneksellä oppilaista oli hyvän osaamisen tasoa vastaava arvosana kahdeksan, yli puolella kiitettävä tai erinomainen. Välttäviä tai hylättyjä arvosanoja oli saanut noin yksi prosentti oppilaista. Kouluarvosanojen perusteella noin kahdeksan oppilasta kymmenestä oli näin ollen ylittänyt hyvän osaamisen taitotasolle tai ylittänyt sen. Pojista hyvään osaamiseen oli ylittänyt hieman harvempi kuin tytöistä.

5 37 oppilasta jokin muu sukupuoli; 73 ei halunnut sanoa; 290 ei vastannut

6 864 oppilasta ei vastannut kysymykseen

TAULUKKO 8. Otosoppilaiden englannin arvosanat 6. luokan lopussa.

Kouluarvosana	Osuus (%)	Pojat, osuus (%)	Tytöt, osuus (%)
4-5	1,0	1,3	0,7
6	5,3	5,5	5,1
7	14,3	16,3	13,2
8	27,9	28,4	27,6
9	34,0	33,6	35,4
10	17,5	15,0	18,1
<b>Yhteensä</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Otosoppilaiden englannin arvosanojen keskiarvo oli 8,4 (mediaani 9,0; keskihajonta 1,15). Tyttöjen keskimääräinen arvosana (8,46) oli poikien arvosanaa jonkin verran korkeampi (8,32).<sup>7</sup>

Oppilaiden tyypillisin englannin läksyihin käyttämä aika oli alle puoli tuntia (53 %), lähes neljä oppilasta kymmenestä (39 %) käytti läksyihin alle 15 minuuttia. Tyttöjen ja poikien läksyihin käyttämässä ajassa oli tilastollisesti merkitseviä eroja ( $p < 0,001$ ). Pojat käyttivät läksyihin keskimäärin vähemmän aikaa kuin tytöt. Lisäksi niistä, jotka ilmoittivat, että eivät käytä englannin läksyihin aikaa lainkaan, oli 82 % poikia ja 18 % tyttöjä. Yli 60 minuuttia läksyihin käyttäneistä puolestaan 58 % oli tyttöjä ja 42 % poikia.



– Valtaosalla oppilaita englannin kielen kouluarvosana oli 8 tai 9/10.

– Oppilaat käyttivät englannin läksyihin keskimäärin alle puoli tuntia, tytöt jonkin verran poikia enemmän.

Oppilaan taustakyselyssä kysyttiin myös huoltajien koulutustaustaa, mitä varten rehtorille toimitettiin mallikirje, jolla oppilaat voivat kysyä asiaa kotona. Tästä huolimatta 29 % oppilaista ei tiennyt äidin eikä 35 % isän koulutustaustaa. Lisäksi noin 8 % oppilaista jätti vastaamatta äidin/ isän koulutustaustaa koskeneisiin kysymyksiin.

Ne oppilaat, jotka ilmoittivat huoltajien koulutustaustan, vastasivat äidin koulutukseksi yleisimmin yliopiston (22 %), ammatillisen koulutuksen (17 %) tai ammattikorkeakoulun (18 %). Isän yleisin koulutus oli ammatillinen koulutus (22 %), ammattikorkeakoulu (17 %) tai yliopisto (15 %). Äitien koulutus oli kokonaisuudessaan isien koulutusta jonkin verran korkeampi: äideistä 29 %:lla oli perus- tai toisen asteen tutkinto ja 40 %:lla korkea-asteen tutkinto. Isillä erityisesti korkea-asteen tutkinto oli äitejä huomattavasti harvinaisempi (32 %).

Yhdeksän oppilasta kymmenestä koki, että huoltajat olivat jonkin verran tai hyvin kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Vajaa 5 % ilmoitti kuitenkin, että huoltajat eivät olleet lainkaan tai vain hyvin vähän kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Noin 5 %:lla ei ollut selkeää kantaa asiaan.

<sup>7</sup>  $p < 0,001$  ja  $d = 0,12$



Koska A-englannin arviointi toteutettiin digitaalisesti, haluttiin oppilailta myös tiedustella, kuinka paljon he käyttävät päivittäin tieto- ja viestintäteknikkaa koulun ulkopuolella. Kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat *en käytä–alle tunnin–1–2 tuntia–3–4 tuntia–yli 5 tuntia*. Älykännykäs- tä, tablettitietokoneesta ja läppäristä/pöytätietokoneesta oppilaat käyttivät eniten kännykkää: lähes puolet (44 %) käytti kännykkää 1–2 tuntia päivässä, hieman harvempi 3–4 tuntia (34 %). Oppilaista 11 % ilmoitti käyttävänsä kännykkää yli viisi tuntia päivässä. Tablettitietokone oli oppilaiden vähiten käyttämä laite: kaksi oppilasta kolmesta (64 %) ei käyttänyt tablettitietokonetta päivittäin ja noin viidennes alle tunnin päivässä. Sen sijaan läppäri/pöytäkoneen käyttäminen vaihteli: 32 % oppilaista ei käyttänyt läppäriä tai pöytätietokonetta joka päivä, 24 % alle tunnin ja 26 % tunnista kahteen. Keskimääräiset käyttöajat eri laitteille olivat: puhelin 1–2 tuntia, tabletti ja läppäri/pöytätietokone alle tunti päivässä.



– Oppilaiden eniten käyttämä tietotekninen laite oli kännykkä.

– Kolmannes oppilaista ei käyttänyt läppäriä tai pöytätietokonetta joka päivä.

Opettajilta ja rehtoreilta kerättyä taustatietoa ei tässä arvioinnissa voitu vielä yhdistää oppilaiden osaamista selittäväksi tekijäksi, sillä ainakin osa oppilaista oli vaihtanut koulua siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Opettajien ja rehtorien osallistuminen arvioinnin käytännön järjestämiseen ja suoritusten arviointiin oli kuitenkin ensiarvoisen tärkeä tekijä arvioinnin onnistumisessa, ja siksi tässä yhteydessä on perusteltua kertoa myös heidän sekä arviointiin osallistuneiden koulujen taustatietoja.

**Opettajakyselyyn** vastausprosentti oli varsin hyvä, sillä siihen vastasi 238 opettajaa 124 koulusta. Vastanneista opettajista valtaosa (87 %) opetti suomenkielisessä koulussa. Yhdeksällä opettajalla kymmenestä oli englannin kielen opettajapätevyys. Kyselyssä tiedusteltiin myös opettajien omaa käsitystä englannin kielen taidostaan Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikolla ilmaistuna. Valtaosa opettajista arvioi englannin kielen taitonsa eri osataidoissa vähintään taitotasolle B2.2, joskin joukossa oli myös opettajia, joiden arvio omasta englannin osaamisestaan oli alle B1.1. Ymmärtämistaidoissa opettajat kokivat olevansa tuottamistaitoja vahvempia. Alla olevaan taulukkoon on koottu opettajien itsearviointitulos osataidoittain.

**TAULUKKO 9. Opettajien (n=223) arvio omasta englannin kielen taidostaan.**

Taito	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1 tai korkeampi
kuullun ymmärtäminen	4	3	-	1	11	35	169
puhuminen	5	2	-	5	17	45	149
luetun ymmärtäminen	4	2	1	1	6	36	173
kirjoittaminen	4	3	-	2	13	52	149

Opettajat olivat hyvin kokeneita englannin opettajia, sillä lähes puolet heistä oli opettanut englantia perusopetuksessa 16 vuotta tai enemmän. Alle vuoden opettaneista oli seitsemän ja 1–5 vuotta opettaneita 37. Opettajien työsuhde oli yleisimmin toistaiseksi voimassa oleva työsuhde. Opettajien työyhteisössä oli yleisimmin kolme tai neljä englannin opettajaa, ja he tekivät viikoittain opetukseen liittyvää yhteistyötä. Kolmannes opettajista teki viikoittain yhteistyötä myös koulun muiden opettajien kanssa. Eniten yhteistyötä englannin opettajat tekivät erityisopettajan kanssa. Yhteistyö liittyi muun muassa opetuksen käytännön järjestelyihin tuntien yhteissuunnitteluun. Silloin kun englannin opettajat tekivät yhteistyötä muiden aineiden opettajien kanssa, liittyi se usein tavalla tai toisella ilmiöpohjaisen opetuksen suunnitteluun ja kielten yhdistämiseen muihin oppiaineisiin.

**Rehtorikyselyyn** vastasi yhteensä 61 rehtoria, heistä 49 oli suomenkielisistä ja 12 ruotsinkielisistä kouluista. Neljännes rehtoreista oli toiminut rehtorina nykyisessä koulussaan 1–5 vuotta, viidennes 11–15 vuotta. Rehtoreilta kysyttiin muun muassa englannin vuosiviikkotuntimääriä, tukiopetusmahdollisuuksia ja englannin opettajien täydennyskoulutusmahdollisuuksia. Vastauksista ilmeni, että enemmistössä kouluja (74 %) A-englannin vuosiviikkotuntimäärä koulun 7. vuosiluokalla oli kaksi tuntia. Runsaassa puolessa kouluja oppilaan oli mahdollista lähes aina päästä englannin tukiopetukseen heti vaikeuksien ilmaannuttua. Lisäksi oppilaiden vanhemmille tarjottiin mahdollisuus tavata koulun kieltenopettajia yleisimmin 1–2 kertaa lukuvuodessa. Koulun englannin opettajilla oli rehtorin mukaan mahdollisuus osallistua kielenopetuksen kehittämistä käsittelevään täydennyskoulutukseen ilman ansionmenetystä yleisimmin 1–2 kertaa lukuvuodessa (44 %), noin viidenneksessä kouluja kolme kertaa lukuvuodessa.

## 2.2 Tehtävät

Seuraavaksi kuvaillaan tarkemmin niitä tehtäviä, joilla oppilaiden englannin kielen taitoja mitattiin. Tekstien tulkintataitoja arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävillä, tekstien tuottamistaidoja puhumis- ja kirjoittamistehtävillä.



– Kielitaito = Taito tulkita tekstejä, Taito tuottaa tekstejä ja Taito toimia vuorovaikutuksessa

– Tekstien tulkintataidot = kuullun ja luetun ymmärtäminen

– Tekstien tuottamistaidot = puhuminen ja kirjoittaminen

### Taito tulkita tekstejä

Tekstien tulkintataitoja arvioitiin monivalintatehtävien, oikein/väärin -tehtävien ja lyhyiden avotehtävien avulla. Monivalintatehtävissä oppilas valitsi kolmesta koulun opetuskielillä olevasta vaihtoehdosta lukemansa tai kuulemansa perusteella parhaan. Avotehtävissä hänen tuli kirjoit-

taa kysymykseen lyhyt vastaus koulun opetuskielellä. Oikein-väärin-tehtävässä oppilas valitsi kahdesta vaihtoehdosta oikean.

**Kuullun ymmärtäminen** koostui 10 tehtävästä, jotka sisälsivät yhteensä 28 osiota. Tehtävistä kaksi oli ns. linkkitehtäviä 9. vuosiluokan arviointiin vuodelta 2013. Maksimipistemäärä kuullun ymmärtämistehtävistä oli 29 pistettä<sup>8</sup>.

Hyvän osaamisen taitotaso 6. vuosiluokan lopussa on A-englannissa A2.1, joten suurin osa lopullisista tehtävistä valittiin ko. taitotasolta. Hyvän osaamisen taitotasolla tekstin tulkintataitojen katsotaan riittävän arkielämän perustilanteissa selviytymiseen. Taitotasokuvaimin ilmaistuna tämä tarkoittaa sitä, että oppilas

- ymmärtää helppoja, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sekä selkeää puhetta sisältäviä tekstejä
- ymmärtää lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien viestien ydinsisällön ja tekstin pääajatuksukset tuttua sanastoa sisältävästä, ennakoitavasta tekstistä
- pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn asiayhteyden tukemana

Myös **luetun ymmärtäminen** koostui 10 tehtävästä ja 28 osiosta. Tehtävätyypit olivat samoja kuin kuullun ymmärtämistehtävissä.

## Taito tuottaa tekstejä

Taito tuottaa tekstejä koostui puhumis- ja kirjoittamistehtävistä. Puhumistehtävät tehtiin heti osan 2 alussa, ja opettaja ohjeistettiin huolehtimaan siitä, että kaikki aloittivat tehtävät yhtä aikaa. Näin pyrittiin varmistamaan, että kenenkään ei tarvitsisi arkailla joutuessaan puhumaan yksin. Samaan aikaan oltiin kuitenkin tietoisia siitä, että puhumistehtävät olisivat oppilaille arvioinnin jännittävin ja eniten ahdistusta aiheuttava osa-alue.

<sup>8</sup> 12 mv + 4 ov + 12 avo. Mv-osiot antoivat kukin 1 pistettä, OV-osiot yhteensä 0–1 pistettä, avokysymykset kukin 0–1–2 pistettä.

<sup>9</sup> Teksti avautuu verkkoselaimessa.

<sup>10</sup> Teksti avautuu verkkoselaimessa.





## 2.3 Oppilaiden kielitaito: Taito tulkita tekstejä ja Taito tuottaa tekstejä



- Oppilaiden vahvin taito oli kuullun ymmärtäminen (70 % oppilaista vähintään taitotasolla A2.1), seuraavaksi luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen.
- Tekstien tulkinta- ja tuottamistaidoissa opetussuunnitelman perusteissa ilmaistut tavoitteet toteutuivat hyvin.
- Taitoa toimia vuorovaikutuksessa voitiin arvioida vain yhdellä tehtävällä ja epäsuorasti. Simuloitu vuoropuhelu bussin kuljettajan kanssa oli oppilaille puhumistehtävistä vaikein: runsas puolet oppilaista jäi siinä tyydyttävään osaamiseen.

Oppilaiden kielitaito esitetään seuraavassa ensin sisältöalueittain. Taito tuottaa tekstejä koostuu luetun ja kuullun ymmärtämistehtävistä, Taito tulkita tekstejä puhumis- ja kirjoittamistehtävistä. Tulokset raportoidaan kaikilla osa-alueilla taitotasoina.

Asiantuntijaneelin (ks. luku 1.3.5) Taito tulkita tekstejä -sisältöalueelle määrittelemien katekaisu-kohtien lisäksi erotettiin tulosten raportointivaiheessa vielä taitotasojen A2.1 ja A2.2

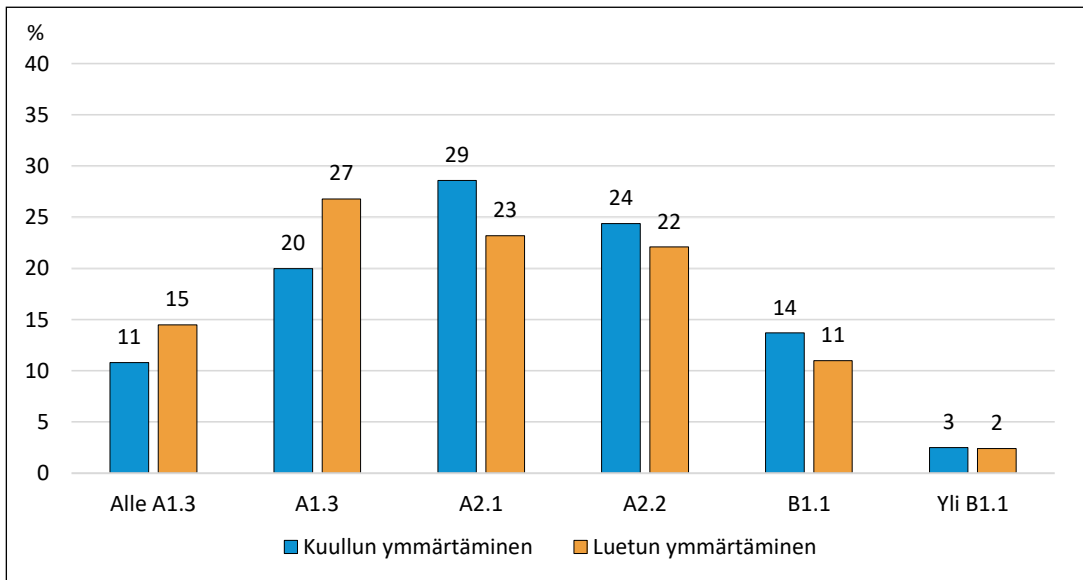
katkaisukohta, jotta saataisiin tarkempi kuva nimenomaan hyvän osaamisen saavuttaneiden oppilaiden prosentuaalisesta osuudesta. Lisäksi erotettiin asteikon alkupäästä ne oppilaat, jotka saivat tulkintataidoissa niin vähän pisteitä, että sen ei katsottu antavan riittävästi näyttöä minäkään tasoisesta englannin osaamisesta (ns. arvaamiskynnys). Samoin tehtiin asteikon yläpäässä: ne oppilaat, jotka saivat täydet, tai lähes täydet pisteet, erotettiin omaksi ryhmäkseen. Näiden tarkempien taitotasorajojen asettamisessa käytettiin Karvin metodikkojen ja projektipäällikön asiantuntemusta. Lopputulemana saatiin tekstien tulkintataidoille 6 taitotasoluokkaa, jotka olivat: alle A1.3, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1 ja B1.1 tai enemmän.

## 1. Taito tulkita tekstejä

Oppilaiden tekstin tulkintataitojen tulokset esitetään ensin osataidoittain, sitten taitojen summana.

Kuullun ymmärtämistehtävissä noin 70 % oppilaista saavutti vähintään hyvän osaamisen ja 16 % ylsi jopa taitotasolle B1.1. Hyvän osaamisen alapuolelle jäi vajaa kolmannes oppilaista. Oppilaiden tyypillisin taitotaso kuullun ymmärtämistehtävissä oli A2.1 eli arvosanaa 8 kuvaava osaaminen.

Luetun ymmärtämistehtävissä tulokset olivat hiukan heikkommat: vähintään hyvään osaamiseen ylsi noin 59 % oppilaista ja sen alle jäi hieman useampi oppilas kuin kuullun ymmärtämistehtävissä. Oppilaiden keskimääräinen taitotaso luetun ymmärtämistehtävissä oli A2.1, tosin taitotasolle A1.3 jäi runsas neljännes oppilaista. Alla olevassa kuviossa on esitetty kuullun ja luetun ymmärtämistaitojen jakaumat taitotasoina.



KUVIO 3. Oppilaiden taitotasot kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä.

Yhteenvedon tulokintataidoista voidaan todeta, että oppilaat saavuttivat opetussuunnitelman perusteissa kuvatun hyvän osaamisen hyvin, sillä oppilaiden keskimääräinen taitotaso tulkintataidoissa oli taitotaso A2.1.



– Oppilaiden keskimääräinen taitotaso kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä oli A2.1.

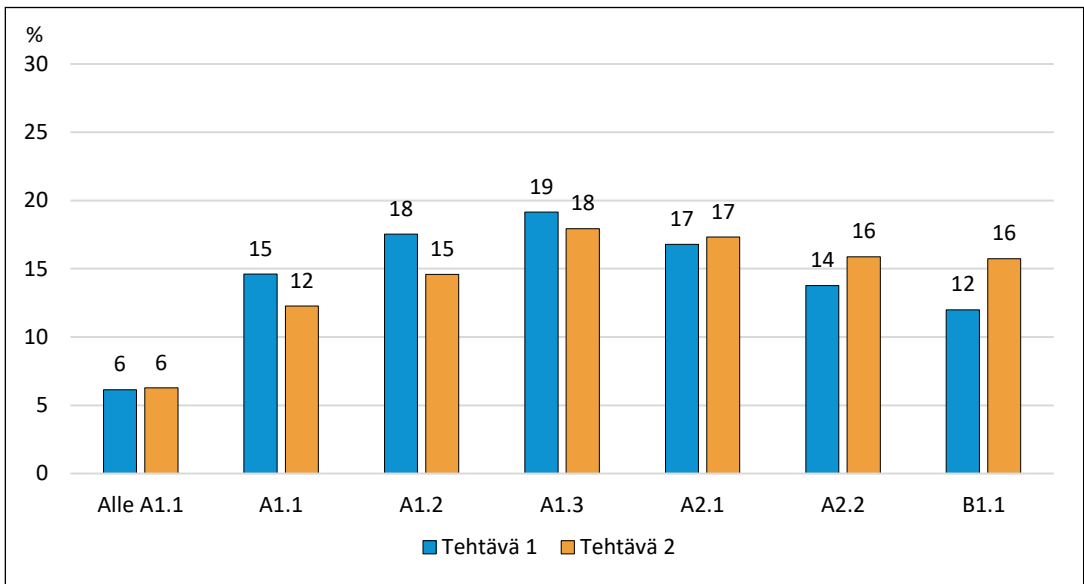
## 2. Taito tuottaa tekstejä

Oppilaiden tulokset tekstin tuottamisen taidoissa raportoidaan vain niiden oppilaiden osalta, jotka suorittivat molemmat kirjoittamistehtävät ja vähintään kaksi puhumistehtävää kolmesta<sup>11</sup>. Oppilaiden osaaminen esitetään ensin tehtävittäin.

**Kirjoittamistehtäviä** oli kaksi. Tehtävä 2, jossa oppilaiden tuli kirjoittaa ystävilleen kutsu kotibileisiin, oli oppilaille keskimäärin helpompi kuin nettilomakkeelle laadittava kirjoituskilpailuteksti eläintarhan hyvistä puolista (tehtävä 1). Tehtävässä 2 puolet oppilaista ylsi vähintään hyvään osaamiseen, tehtävässä 1 hieman harvempi. Molemmissa tehtävissä kahta heikointa taitotasoa edustavien oppilaiden osuus oli kutakuinkin sama. Erot osaamisessa olivat näin ollen korkeimpia taitotasoa saaneiden prosentuaalisissa osuuksissa.

Oppilaiden tyypillisin taitotaso oli kummassakin kirjoitustehtävässä A1.3, joskin tehtävässä 2 taitotasolle A1.3 ja A2.1 yltäneitä oppilaita oli lähes yhtä paljon.

<sup>11</sup> Osa puhumissuorituksista jäi puuttumaan johtuen mm. suoritusten tallentamiseen liittyneistä ongelmista kouluissa (ks. luku 3.2).



KUVIO 4. Oppilaiden taitotasot kirjoittamistehtävissä.

Hyvän osaamisen taitotasolla A2.1 oppilaan kirjoittamistaitojen katsotaan riittävän jokapäiväisistä kielenkäyttötilanteista selviytymiseen (Opetushallitus 2014, 220). Taitotasokuvaimin ilmaistuna tämä tarkoittaa, että oppilas

- pystyy kirjoittamaan muutaman lyhyen lauseen harjoitelluista aiheista
- hallitsee hyvin suppean perussanaston, muutaman tilannesidonnaisen ilmauksen ja peruskieliopin aineksia



---

12 Opettajan ja sensorin arvio ko. suorituksista on yhteneväinen.

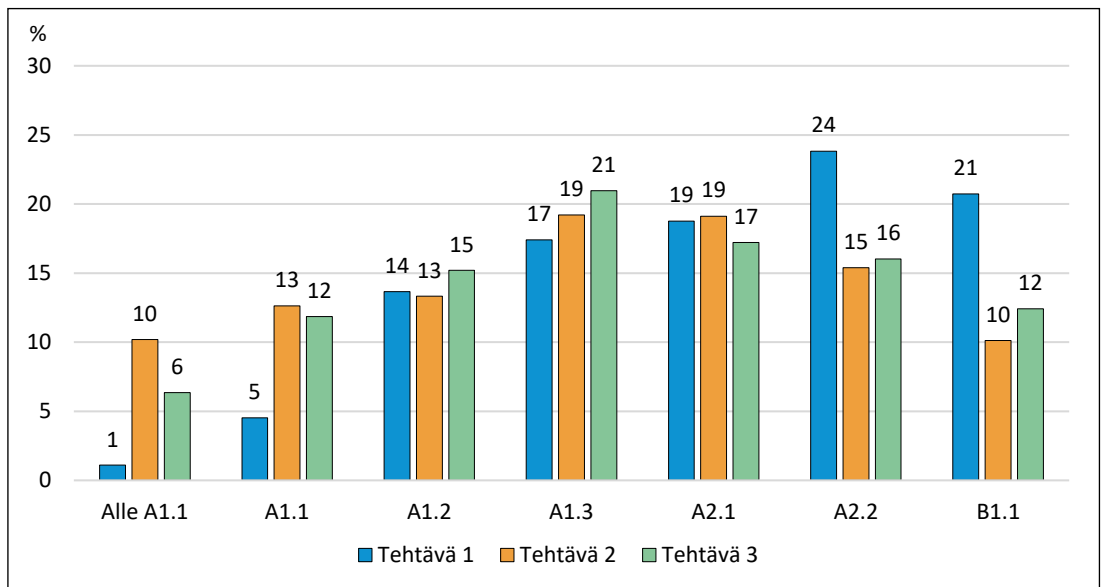
**Puhumistehtäviä** oli kolme ja niistä oppilaille helpoin oli tehtävä 1. Oppilaista 63 % ylsi siinä vähintään taitotasolle A2.1. Tässä oppilaiden ääntämistä mitanneessa tehtävässä oppilaiden osaaminen oli opettajien arviointien mukaan jopa erinomaista (B1.1) viidenneksellä oppilaista.



– Oppilaat osasivat ääntää englantia hyvin, osa jopa erinomaisesti.

Tehtävä 2, jossa pyrittiin edes jossain määrin arvioimaan oppilaiden taitoa toimia vuorovaikutuksessa, oli oppilaille puhumistehtävistä vaikein. Runsas puolet oppilaista jäi siinä hyvän osaamisen alle, mutta neljännes ylsi siinäkin kiitettävään tai erinomaiseen osaamiseen (taitotasot A2.2 ja B1.1). Tehtävässä 2 oli myös eniten oppilaita, jotka jäivät kahdelle alimmalle taitotasolle. Tehtävä 3 oli oppilaille keskivaikkea, sillä siinä lähes puolet oppilaista ylsi vähintään hyvään osaamiseen.

Tyypillisimmät taitotasot tehtävittäin olivat tehtävässä 1 taitotaso A2.2 (erinomainen osaaminen), tehtävässä 2 taitotaso A1.3/A2.1 (hyvä osaaminen) ja tehtävässä 3 taitotaso A1.3 (tydyttävä osaaminen).



KUVIO 5. Oppilaiden taitotasot puhumistehtävissä.

Opetussuunnitelman perusteiden vuorovaikutustaitoja oli tässä arvioinnissa mahdoton mitata kattavasti. Puhumistehtävä 2 mittasi kuitenkin edes jossain määrin taitoa selviytyä arkielämän suullisissa vuorovaikutustehtävissä, vaikka vuorovaikutustilanne tapahtuikin koneen välityksellä. Opetussuunnitelman perusteiden hyvälle osaamiselle asetetut tavoitteet toteutuivat tämän tehtävän osalta vain tyydyttävästi, sillä alle puolet oppilaista ylsi siinä vähintään arvosanaan 8 vaadittuun osaamiseen.

Tehtävässä 3 oppilaan tuli kertoa annettujen vihjeiden avulla, mitä hän teki viime kesänä. Kuvia oli mahdollista käyttää apuna puheen sisällön miettimisessä.

Oppilaiden tuotokset olivat yleensä hyvin lyhyitä, mikä osaltaan kertoi siitä, että he olivat varsin tottumattomia myös tämäntyyppisiin monologitehtäviin.

---

13 Opettajan ja sensorin arviointi ko. suorituksista on yhteneväinen.

Oppilaiden kokonaisosaaminen puhumis- ja kirjoittamistehtävissä on koottu alla olevaan taulukoon. Opetussuunnitelman perusteissa määritelty hyvä osaaminen on tummennettu.

**TAULUKKO 14. Tavoitteiden saavuttaminen Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella.**

Taitotasot	Puhumistehtävät (%)	Kirjoittamistehtävät (%)
A1.1 tai alle	10,0	13,1
A1.2	15,8	16,2
A1.3	21,7	18,3
A2.1	23,5	19,9
A2.2	19,9	17,7
B1.1	9,2	14,8
Vähintään hyvän osaamisen taitotason saavuttaneet:		
A2.1 tai yli	52,5	52,4
Hyvän osaamisen taitotason alle jääneet:		
	47,5	47,6
Hyvän osaamisen tavoite saavutettiin	Hyvin	Hyvin

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueen osaamisesta voidaan todeta, että oppilaat saavuttivat siinä opetussuunnitelman perusteissa ilmaistut tavoitteet hyvin, sillä myös oppilaiden keskimääräinen taitotaso oli A2.1.



– Oppilaiden keskimääräinen taitotaso puhumis- ja kirjoittamistehtävissä oli A2.1.

### 3. Yhteenveto: Oppilaiden Taito tulkita tekstejä ja Taito tuottaa tekstejä

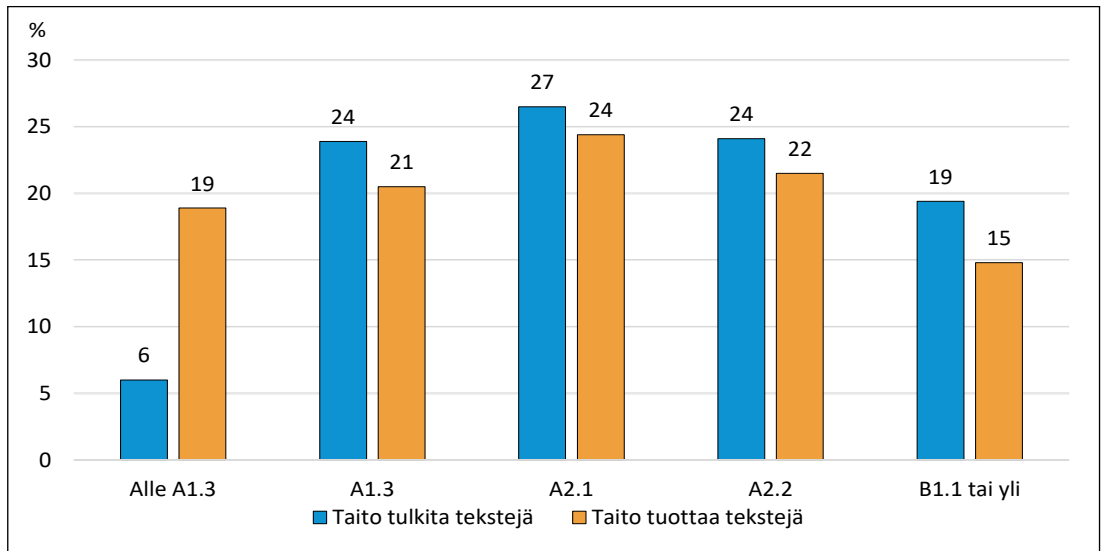
Oppilaiden tekstien tulkinta- ja tuottamistehtävissä saamat taitotasot on koottu alla olevaan kuvioon. Kuvioista kannattaa huomata, että siinä on yhdistetty tuottamistaitojen alimmat taitotasoluokat (A1.1. – A1.3). Samoin on yhdistetty tulkintataidoissa B1.1 ja yli B1.1, sillä tuottamistaidoissa ei voinut saada korkeampaa taitotasoa kuin B1.1. Näin menetellen tulkinta- ja tuottamistaitojen tulokset voitiin esittää yhdessä kuviossa yhteneväisin taitotasoluokin (A1.3 – B1.1).

Alla olevasta kuvioista ilmenee, että hyvän osaamisen alapuolelle jääneiden oppilaiden prosentuaalinen osuus on tuottamistaidoissa 10 prosenttiyksikköä korkeampi kuin tulkintataidoissa. Vastaavasti kiitettävään osaamiseen (A2.2 tai yli) ylsi tuottamistaidoissa 37 % ja tulkintataidoissa 43 % oppilaista.



– Oppilaiden tulkintataidot olivat keskimäärin hiukan paremmat kuin heidän tuottamistaitonsa.

Suurimmat erot tulkinta- ja tuottamistaidoissa olivat alle A1.3 jääneiden oppilaiden prosentuaalisissa osuuksissa. Heikkoon osaamiseen jäi tuottamistaidoissa 13 prosenttiyksikköä enemmän oppilaita kuin tulkintataidoissa.



KUVIO 6. Oppilaiden Taito tulkita tekstejä ja Taito tuottaa tekstejä

Kokonaisuutena voidaan todeta, että oppilaat saavuttivat hyvin opetussuunnitelman perusteiden hyvän osaamisen tulkitsemis- ja tuottamistaidoissa. Sen sijaan oppilaiden vuorovaikutustaidot olivat tyydyttävät. Tosin on muistettava, että niitä voitiin mitata vain epäsuorasti ja yhdellä puhumistehtävällä. Tulosten perusteella ja opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet huomioiden englannin oppitunneilla tulisi näin ollen lisätä vuorovaikutteisten arkielämän puhumistilanteiden harjoittelua oppilaille mielekkäissä kielenkäyttötarkoituksissa.

Se, että oppilaiden osaaminen oli parempaa tekstien tulkinta- kuin tuottamistaidoissa on todettu myös esimerkiksi 11-vuotiaiden flaamilaisnuorten kielitaitoa selvittäneessä tutkimuksessa (De Wilde & Eyckmans 2017). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat tekivät englannin kielen testin, jossa arvioitiin heidän osaamistaan kielitaidon kaikilla neljällä osa-alueella. Tuloksena oli, että oppilaiden tulkintataidot olivat heidän tuottamistaitojaan paremmat. Lisäksi lähes puolet oppilaista oli saavuttanut kuullun ymmärtämisessä EVK:n taitotason A2 jo alakoulun viimeisellä luokalla.

## 4. Kielitaitoprofililit

Sellaisilta otosoppilailta, jotka olivat tehneet kaikki neljä osataittoa mittaavat tehtävät (n=3 187), selvitettiin kielitaidon vahvuuksia. Heiltä katsottiin, millä eri taitoyhdistelmillä he saavuttivat hyvän osaamisen.

Kaikissa neljässä osataidossa vähintään taitotason A2.1 saavuttaneita oppilaita oli noin 40 %. Lähes viidennes kaikki osataidot tehneistä oppilaista ei saavuttanut yhdessäkään osataidossa hyvän osaamisen taitotasoa, mikä vastaa varsin hyvin otosoppilaiden arvosanajakaumaa alakoulun päättövaiheessa<sup>14</sup>.



– Lähes viidennes kaikki osataidot tehneistä oppilaista ei yltänyt missään osataidossa hyvään osaamiseen.

Jos oppilas saavutti yhdessä osataidossa hyvän osaamisen, oli kyseinen taito yleisimmin kuullun ymmärtäminen. Kaksi hyvän osaamisen taitotasoa saavutettiin yleisimmin tekstien tulkintataidoissa (kuullun ja luetun ymmärtäminen), kolme osataittoa yhdistelmällä tulkintataidot + puhuminen tai kirjoittaminen.

Osataidot, joissa H (8) saavutettiin (N=3 187)	Oppilaiden lukumäärä	Oppilaita %
<b>Ei yhtään H (8) taitotasoa</b>	569	17,9
<b>Yksi H (8) taitotaso</b>		
- kuullun ymmärtäminen	241	7,6
- luetun ymmärtäminen	43	1,3
- kirjoittaminen	43	1,3
- puhuminen	31	1,0
<b>Kaksi H (8) taitotasoa</b>		
- kuullun ymmärtäminen + luetun ymmärtäminen	215	6,7
- puhuminen + kuullun ymmärtäminen	78	2,4
- kirjoittaminen + kuullun ymmärtäminen	58	1,8
- kirjoittaminen + luetun ymmärtäminen	24	0,8
- puhuminen + kirjoittaminen	23	0,7
- puhuminen + luetun ymmärtäminen	6	0,2
<b>Kolme H (8) taitotasoa</b>		
- puhuminen + luetun ymmärtäminen + kuullun ymmärtäminen	251	7,9
- kirjoittaminen + luetun ymmärtäminen + kuullun ymmärtäminen	249	7,8
- puhuminen + kirjoittaminen + kuullun ymmärtäminen	68	2,1
- puhuminen + kirjoittaminen + luetun ymmärtäminen	33	1,0
<b>Kaikki H (8) taitotasot</b>	1255	39,4

<sup>14</sup> 20,6 % arvosanoja 5–7

Se, että oppilaat menestyivät hyvin nimenomaan kuullun ymmärtämistaidoissa, on odotettua, sillä oppilaat ilmoittivat harrastavansa englantia ennen kaikkea kuuntelemalla musiikkia ja katselemalla elokuvia/videoklippejä, mikä kehitti ymmärrettävästi heidän kuullun ymmärtämisen taitojaan. Tuloksissa kiinnittyy kuitenkin huomio niiden oppilaiden melko suureen osuuteen, jotka eivät saavuttaneet missään osataidossa hyvää osaamista. Noin viidennekselle otosoppilaista englannin oppiminen ei syystä tai toisesta ole ollut alakoulussa helppoa, mikä voi osaltaan vaikuttaa heidän jatkokoulutustoihisiinsa ja - mahdollisuuksiinsa perusopetuksen päättövaiheessa.

### 2.3.1 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon

Tässä luvussa eritellään tarkemmin oppilaan kielitaitoon yhteydessä olevia taustatekijöitä. Tällaisia olivat oppilaan sukupuoli, huoltajien koulutustausta, oppilaan viimeisin englannin arvosana ja englannin läksyihin käytetty aika.

#### Oppilaan sukupuoli ja kielitaito

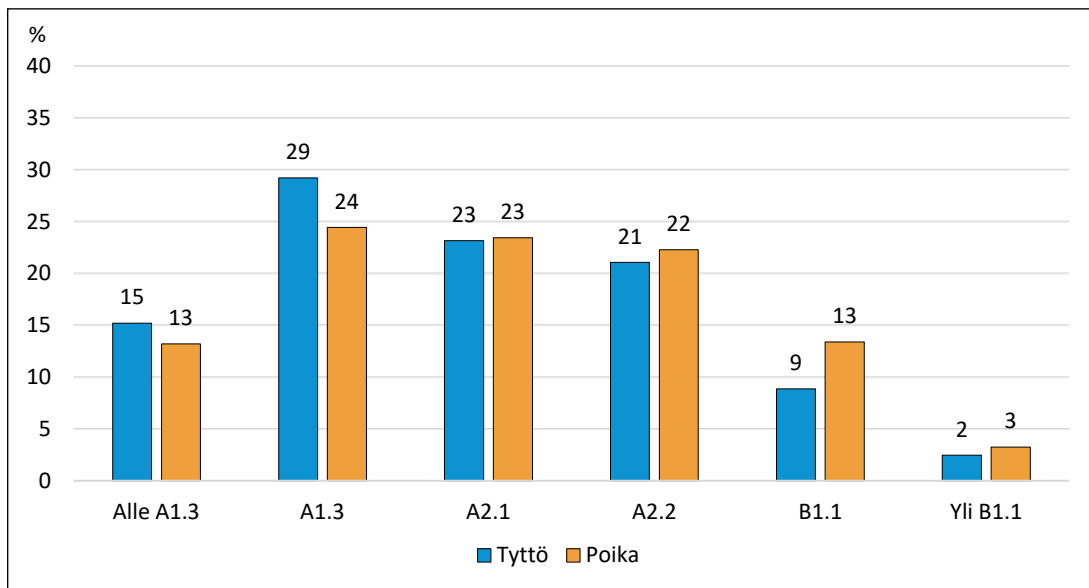
Oppilaiden kielitaidossa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Vastaa-  
vanlainen tulos saatiin myös edellisessä englannin oppimistulosten arvioinnissa perusopetuksen  
9. vuosiluokalla (Härmälä ym. 2014).

Tulkintataidoissa sekä tyttöjen että poikien keskimääräinen taitotaso oli hyvä osaaminen A2.1<sup>15</sup>.  
Huomionarvoista kuitenkin on, että luetun ymmärtämistehtävissä pojista saavutti kiitettävän/  
erinomaisen osaamisen viisi prosenttiyksikköä useampi kuin tytöistä (tytöt 32 %, pojat 37 %).  
Tyttöjen aavistuksen verran heikompi osaaminen luetun ymmärtämistehtävissä näkyi myös  
alemmilla taitotasolla, sillä tytöistä jäi hyvän osaamisen alapuolelle viisi prosenttiyksikköä  
enemmän kuin poikia.

Kuullun ymmärtämistehtävissä tyttöjen ja poikien välinen ero oli kolme prosenttiyksikköä poi-  
kien hyväksi.

---

15 Luetun ymmärtäminen,  $f=0,08$  ( $p<0,001$ )



KUVIO 7. Oppilaiden tulokset luetun ymmärtämistehtävissä sukupuolen mukaan.

Myöskään tuottamistaidoissa ei tyttöjen ja poikien keskimääräisessä osaamistasossa ollut eroja tyttöjen ja poikien välillä, sillä molemmilla sukupuolilla keskimääräinen taitotaso oli A2.1. Tyttöjen ja poikien välillä oli kuitenkin hienoisia eroja niiden oppilaiden prosentuaalisissa osuuksissa, jotka ylsivät kiitettävään tai erinomaiseen osaamiseen kirjoittamis- ja puhumistehtävissä. Tämä tarkoitti, että taitotasolla A2.2 ja B1.1 oli tyttöjä kaksi prosenttiyksikköä enemmän kuin poikia.



- Tyttöjen ja poikien kielitaidossa ei ollut merkittäviä eroja.
- Pojat olivat kuitenkin tyttöjä hieman parempia ymmärtämistehtävissä, tytöt tuottamistehtävissä.
- Poikien aavistuksen verran paremmat lukemistaidot näkyivät erityisesti ylimmillä taitotasolla (B1.1 tai enemmän).

Yhteenvedon voidaan todeta, että oppilaan sukupuolen yhteys kielitaitoon näkyi ennen kaikkea tekstien tulkintataidoissa. Kiitettävään tai erinomaiseen osaamiseen tulkintataidoissa yltäneissä oppilaissa poikien prosentuaalinen osuus oli neljä prosenttiyksikköä tyttöjen osuutta suurempi. Tekstin tuottamistaidoissa sukupuolten väliset erot kiitettävässä tai erinomaisessa osaamisessa olivat aavistuksen pienemmät (3 %).



## Huoltajien koulutustausta ja kielitaito

Huoltajien koulutustausta luokiteltiin tässä arvioinnissa kolmeen eri ryhmään, jotka olivat perusaste, toinen aste (yleissivistävä ja ammatillinen) ja korkea-aste (yliopisto ja ammattikorkeakoulu). Koulutustaustaa tarkasteltiin erikseen suhteessa äidin ja isän koulutustaustaan.

Tulosten perusteella isän koulutustaustalla oli heikompi yhteys lapsen osaamiseen kuin äidin koulutustaustalla. Äidin koulutustaustan yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ja keskiuuri kaikissa osataidoissa<sup>16</sup> ja myös Taito tulkita tekstejä ja Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueilla<sup>17</sup>.



– Äidin korkeakoulutaustan yhteys oppilaan osaamiseen näkyi ennen kaikkea tulkitsemistaidoissa.

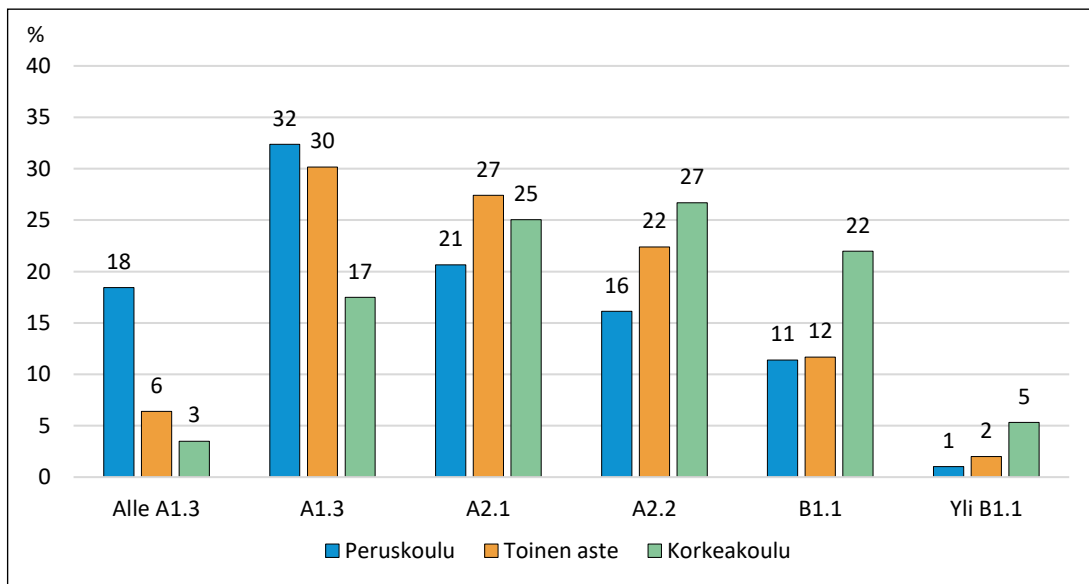
– Eniten äidin koulutustaustariippuvaista oli luetun ymmärtäminen, vähiten kirjoittaminen.

Tulkintataidoissa äidin koulutustausta näkyi oppilaiden tuloksissa sekä hyvän osaamisen alle jääneissä, että korkeimpia taitotasoja saavuttaneiden prosentuaalisissa osuuksissa. Taitotasoina tarkasteltaessa tämä tarkoitti, että perusasteen käyneiden äitien lapsista joka toinen jäi taitotason A2.1 alapuolelle, korkea-asteen käyneiden äitien lapsista viidennes. Kiitettävään osaamiseen yltäneissä oli puolestaan runsas neljännes korkea-asteen käyneiden äitien lapsia, perusasteen käyneiden äitien lapsia noin joka kymmenes.

Äidin koulutustaustan yhteys osaamiseen näkyi myös oppilaiden tyypillisimmissä taitotasossa: perusasteen ja toisen asteen käyneiden äitien lapsilla tyypillisin taitotaso tulkintataidoissa oli A1.3, korkea-asteen käyneiden äitien lapsilla peräti kaksi taitotasoa korkeampi (A2.2). Eron suuruus on huolestuttava havainto, sillä se ilmentää osaltaan oppilaiden varsin erilaista lähtötasoa yläkoulun alkuvaiheessa.

<sup>16</sup> Kuullun ymmärtäminen, f=0,21; luetun ymmärtäminen, f=0,22; kirjoittaminen, f=0,19; puhuminen, f=0,20. Vastaavat arvot isän koulutustaustan osalta: kuultu, f=0,17; luettu, f=0,17; kirjoittaminen, f=0,19; puhuminen, f=0,18

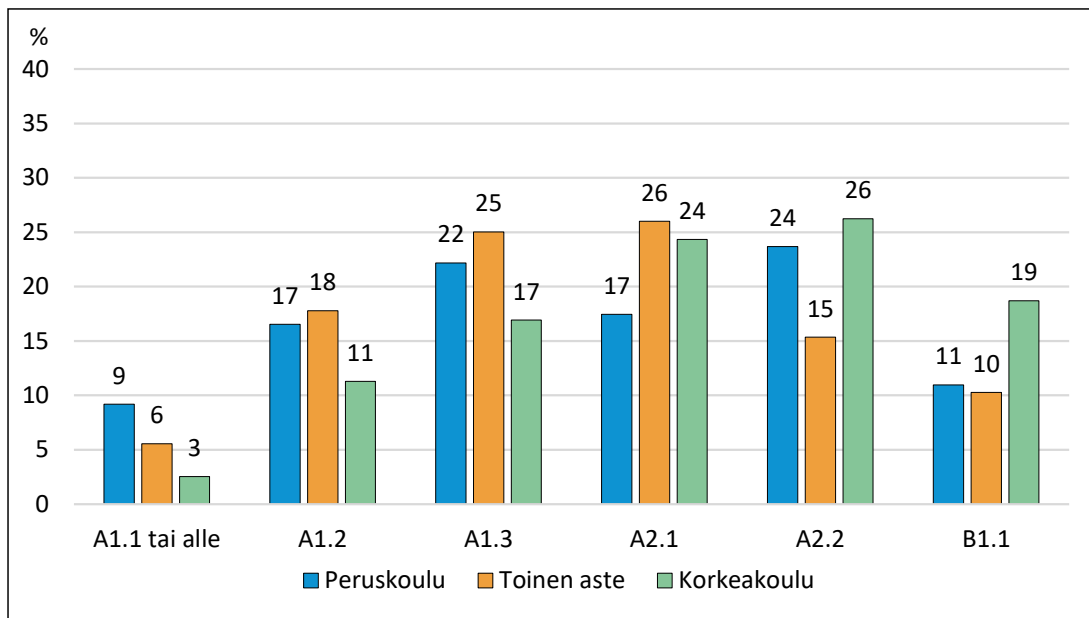
<sup>17</sup> Taito tulkita tekstejä, f=0,23; Taito tuottaa tekstejä, f=0,21



KUVIO 8. Taito tulkita tekstejä äidin koulutustaustan mukaan.

Tuottamistaidoissa myös isän koulutustausta vaikutti lapsen osaamiseen<sup>18</sup>. Huoltajien koulutustaustan mukaiset erot oppilaiden osaamisessa eivät kuitenkaan olleet tuottamistaidoissa yhtä suuret kuin tulkitsemistaidoissa. Kiinnostava yksittäinen havainto oli, että niin perusasteen kuin korkea-asteenkin käynteiden äitien lapsilla tyypillisin taitotaso oli A2.2. Vähintään hyvään osaamiseen ylsi perustason ja toisen asteen käynteiden äitien lapsista yhtä suuri osuus (52 %). Korkea-asteen käynteiden äitien lapsilla vastaava luku oli noin 17 prosenttiyksikköä korkeampi (69 %).

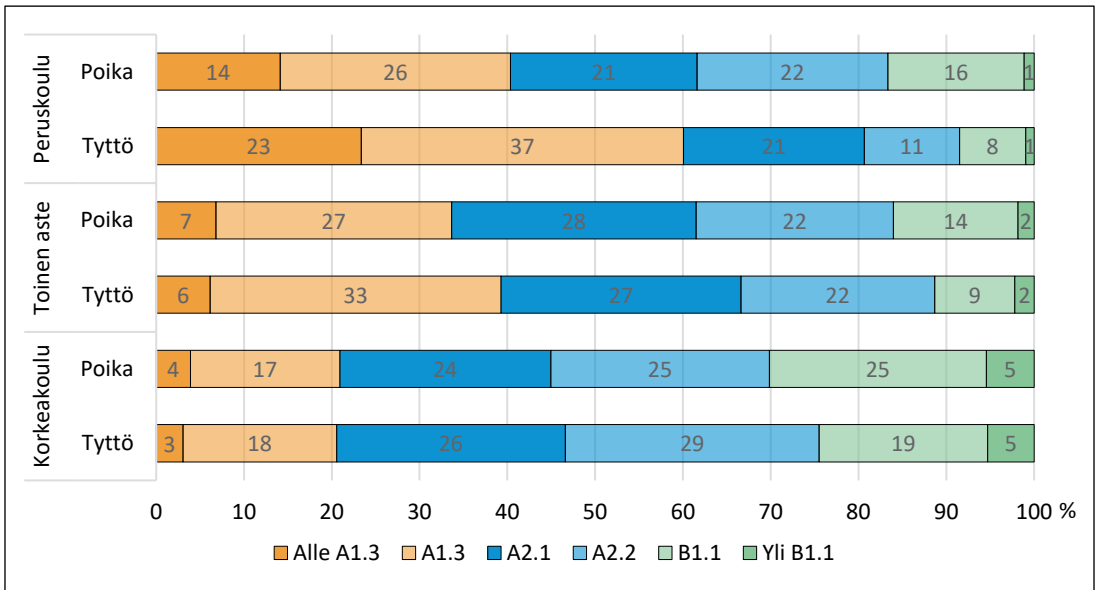
<sup>18</sup> Isä,  $f=0,20$ ; äiti  $f=0,21$



KUVIO 9. Taito tuottaa tekstejä äidin koulutustaustan mukaan.

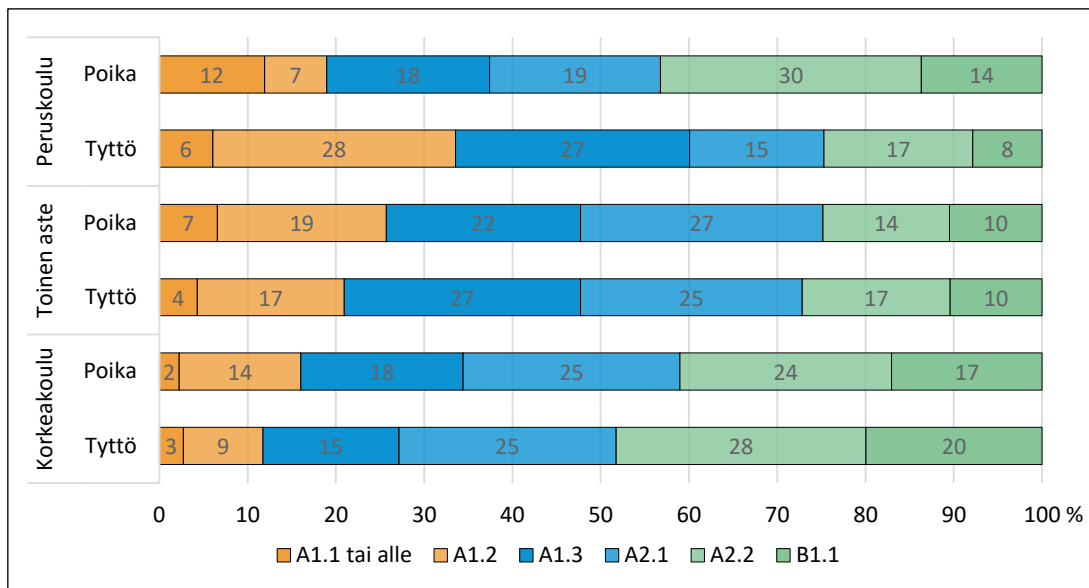
Osataidoittain tarkasteltuna äidin koulutustausta näkyi nimenomaan oppilaiden tyypillisimmissä taitotasossa. Kuullun ymmärtämistehtävissä ja puhumistehtävissä ei ollut eroja oppilaiden tyypillisissä taitotasossa (kuultu A2.1; puhuminen A2.1). Luetun ymmärtämistehtävissä korkea-asteen käyneiden äitien lapsilla tyypillisin taitotaso oli A2.2, muilla kaksi taitotasoa alhaisempi (A1.3).

Äidin korkeakoulutustaustalla oli selkeä yhteys osaamiseen myös tyttöjen ja poikien mukaan jaoteltuna. Tämä tarkoitti, että korkeakoulutettujen äitien pojista ja tyttärinä noin 80 % ylsi tulkitsemistaidoissa vähintään hyvän osaamisen taitotasolle, toisen asteen käyneiden äitien lapsista noin 60 %. Jos äidillä oli peruskoulutusta, vaihteli lapsen osaaminen jonkin verran sukupuolittain, sillä pojista 60 % ylsi vähintään taitotasolle A2.1, tytöistä 40 %. Näistä tytöistä lähes neljännes jäi jopa alle taitotason A1.3.



KUVIO 10. Taito tulkitta tekstejä äidin koulutustaustan ja oppilaan sukupuolen mukaan.

Tuottamistaidoissa tulokset olivat osin samansuuntaiset: eniten taitotason A2.1 ylittäjiä oli korkeakoulutaustaisten äitien tytöissä ja pojissa. Jos äidillä oli toisen asteen tutkinto, ylsi noin runsas puolet niin pojista kuin tytöistäkin vähintään hyvään osaamiseen. Vain peruskoulun käyneiden äitien lapsissa sukupuolten välillä oli selkeitä eroja: pojista 63 % ylsi vähintään hyvään osaamiseen, tytöistä selkeästi vähemmän (40 %). Ero näkyi selkeästi alimpia taitotasojaa saaneissa oppilaissa: kahdelle alimmalle taitotasolle jääneissä oli peruskoulutettujen äitien tyttäriä 15 prosenttiyksikköä enemmän kuin poikia.



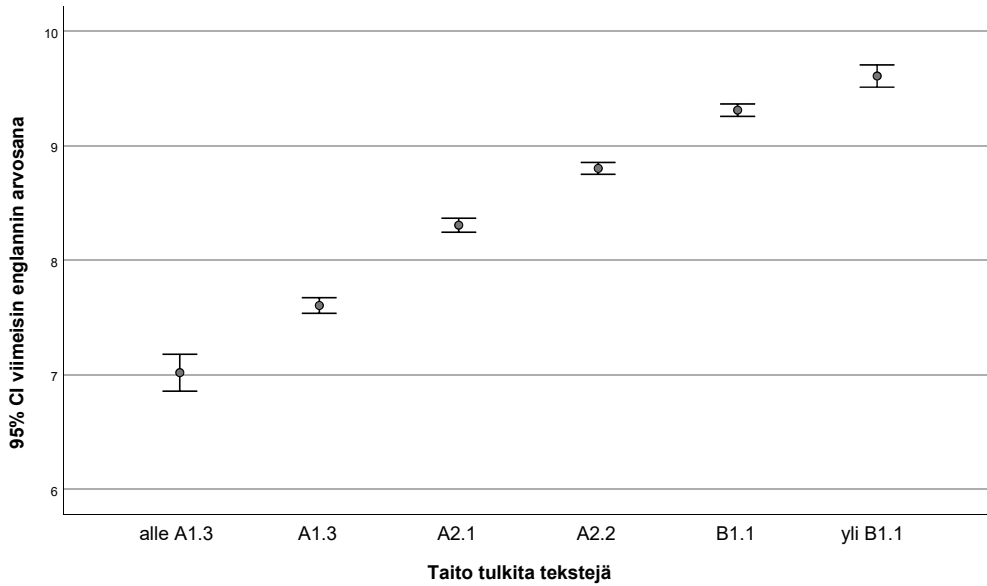
KUVIO 11. Taito tuottaa tekstejä äidin koulutustaustan ja oppilaan sukupuolen mukaan.

Yhteenvedon voidaan todeta, että huoltajan koulutustaustan yhteys oppilaan osaamiseen näkyi selkeimmin äidin koulutustaustan mukaan jaoteltuna. Korkea-asteen käyneiden äitien lapset saivat eri osataidoissa keskimäärin korkeampia taitotasojakin kuin perusasteen käyneiden äitien lapset. Perusasteen käyneiden äitien lasten suhteellinen osuus korostui puolestaan alempia taitotasojakin saaneiden osuuksissa. Pienin äidin koulutustaustan mukainen ero ryhmien välillä oli kirjoittamistehtävissä, suurin luetun ymmärtämistehtävissä.

Koska huoltajien koulutustausta on kuitenkin sellainen oppilaan taustatekijä, johon ei jälkikäteen ole mahdollista vaikuttaa, olisi englannin kielen tunneilla pyrittävä tukemaan erityisesti niitä oppilaita, joilla on vaikeuksia lukemistehtävissä. Sama koskee heikosti menestyvien tyttöjen englannin opiskelua. Vaikka tyttöjen ajatellaan yleensä olevan hyviä kieliaineissa, niin tässä ja myös edellisessä englannin oppimistulosarvioinnissa (Härmälä ym. 2014) havaittiin, että tytöistä osa menestyy englannissa heikosti, mikä näkyy myöhemmin muun muassa tyttöjen jatko-opintosuunnitelmissa.

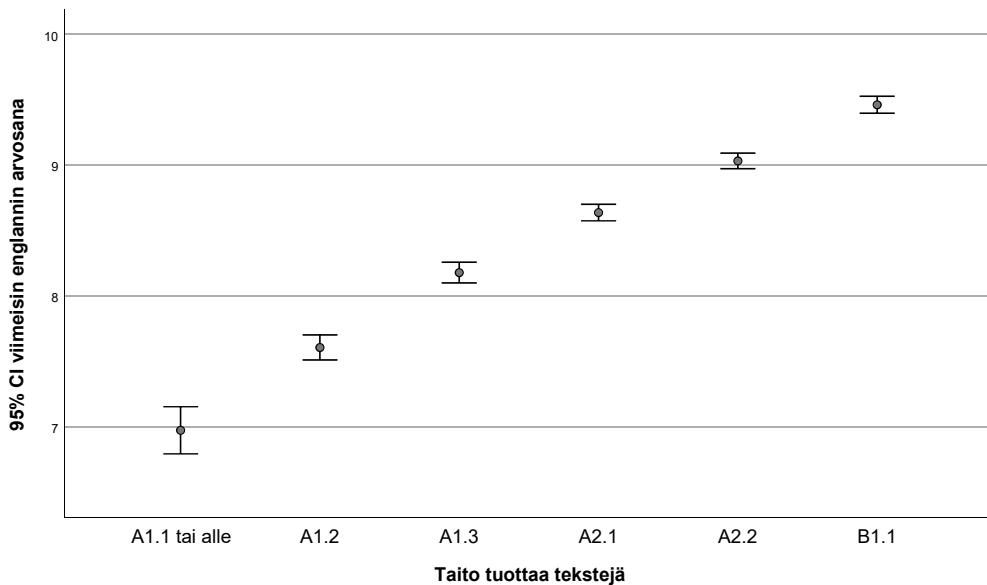
### Englannin kielen arvosana ja kielitaito

Kielitaitoa verrattiin myös oppilaan viimeksi saamaan englannin kielen arvosanaan. Kouluarvosanan yhteys oppilaiden saamiin taitotasoihin tekstien tulkintataidoissa on havainnollistettu alla olevassa kuviossa. Kuvioista käy ilmi, että esimerkiksi taitotasolle A2.1 yltäneiden oppilaiden arvosana oli keskimäärin yli 8. Taitotasolle A1.3 yltäneiden keskimääräinen arvosana oli 7,5 tai sitä korkeampi, taitotason A1.3 alle jääneillä se vaihteli arvosanan 7 molemmin puolin.



KUVIO 12. Kouluarvosanan yhteys Taito tulkita tekstejä -sisältöalueeseen.

Taitotason A2.1 saavuttamiseen (arvosanaan 8) oli alakoulussa vaadittu tuottamistaidoissa keskimäärin hiukan enemmän osaamista kuin tulkintataidoissa. Huomionarvoista on, että tuottamistaidoissa jo taitotasolle A1.3 pääsemiseksi vaadittiin keskimäärin yli kahdeksan arvosana.



KUVIO 13. Kouluarvosanan yhteys Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueeseen.

Oppilaiden arvosana selitti tulkinta- ja tuottamistaitoja yhtä paljon (39 %). Osataidoista arvosana selitti eniten luetun ymmärtämistehtävissä menestymistä (38 %) ja vähiten puhumistehtävissä menestymistä (32 %).<sup>19</sup>



– Puhumisessa ja kirjoittamisessa oppilailta vaadittiin arvosanaan 8 hiukan enemmän osaamista kuin kuullun ja luetun ymmärtämisessä.

### Läksyihin käytetty aika ja kielitaito

Oppilailta kysyttiin heidän englannin läksyihin käyttämänsä ajan pituutta asteikolla *en käytä aikaa läksyihin*–*alle 15 minuuttia*–*alle 30 minuuttia*–*31–60 minuuttia*–*yli 60 minuuttia*. Yleisin läksyihin käytetty aika oli alle 30 minuuttia (53 %) ja toiseksi yleisin alle 15 minuuttia (38 %).



– Läksyihin käytetyn ajan yhteys osaamiseen oli pieni.  
– Paljon aikaa läksyihin käyttäminen ei taannut parempia tuloksia.

Läksyihin käytetyn ajan pituudella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys osaamiseen, joskin yhteys oli käytännössä pieni<sup>20</sup>, eikä sen suuruus edennyt johdonmukaisesti. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että jos oppilas ilmoitti käyttävänsä aikaa englannin läksyihin, hän ei automaattisesti saanut parempia tuloksia, pojilla osin jopa päinvastoin.

Aineiston perusteella ei voi myöskään tietää, miksi osa oppilaista ilmoitti, että ei käytä läksyihin aikaa lainkaan, ja silti heidän osaamisensa oli keskimäärin samantasoista kuin niiden, jotka tekivät läksyjä 15 minuutista tuntiin. Oliko tähän syynä se, että näillä oppilailla ei ollut ollut alakoulussa englannin läksyjä? Ja miksi myös hyvistä oppilaista osa teki läksyt, osa ei? Tulos vahvisti kuitenkin entisestään havaintoa, että läksyjen tekeminen ei englannissa ole samanlaisessa yhteydessä osaamiseen kuin esimerkiksi ruotsin kielessä (Hildén & Rautopuro 2014) ja muissa vieraissa kielissä (Härmälä & Huhtanen 2014).

19 Korrelaatiot: kuullun ymmärtäminen 0,59; luetun ymmärtäminen 0,62; kirjoittaminen 0,60; puhuminen 0,57.

20 Taito tulkita tekstejä,  $f=0,15$ ; taito tuottaa tekstejä,  $f=0,12$ .

## Oppilaan ensikieli ja kielitaito

Arviointiin osallistui myös suomi/ruotsi toisena kielenä -oppilaita, jotka tekivät tehtävät koulun opetuskielillä, samoin kuin muutkin otosoppilaat. Oppilaan ensikieltä tiedusteltiin oppilaskyselyssä väittämällä, jossa oppilas vastasi, onko hän osallistunut S2/SV2-opetukseen.

Otosoppilaista 269 ilmoitti parhaillaan osallistuvansa S2/SV2-opetukseen, heistä 198 oli suomenkielisistä ja 71 ruotsinkielisistä kouluista. Kun S2/SV2-oppilaiden tuloksia verrattiin muiden oppilaiden tuloksiin, ei ryhmien välillä havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja. Tämä tarkoittaa, että S2/SV2-oppilaat selviytyivät arviointitehtävistä keskimäärin yhtä hyvin kuin muutkin oppilaat, vaikka eri osakokeiden tehtävänannot olivat joko suomeksi tai ruotsiksi. Ainoa pienehkö ero<sup>21</sup> S2/SV2-oppilaiden ja muiden otosoppilaiden välillä oli luetun ymmärtämistehtävissä, joissa S2/SV2-oppilaiden keskimääräinen taitotaso oli juuri ja juuri taitotaso A2.1<sup>22</sup>. Muilla oppilailla se oli selkeästi A2.1<sup>23</sup>.



– S2/SV2-oppilaat menestyivät tehtävissä yhtä hyvin kuin muutkin.

### 2.3.2 Oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteys kielitaitoon

Oppimisympäristön piirteistä tarkastellaan seuraavaksi koulun alueellisen sijainnin, kuntatyyppin, opetuskielen sekä painotettuun opetukseen osallistumisen yhteyksiä oppilaiden kielitaitoon.

#### Koulun alueellinen sijainti ja kielitaito

Koulujen alueellinen otanta tehtiin noudattaen aluehallintovirastojen (AVI-alueiden) ja kuntaryhmien toimialuejakoa. Tuloksista havaitaan, että oppilaiden osaamisessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja sekä AVI-alueittain että kuntaryhmittäin. Erot näkyivät kaikkien osataitojen tuloksissa. Suurimmat erot olivat tuottamistaidoissa, jossa eri AVI-alueiden väliset erot olivat keskisuuria.<sup>24</sup>

21  $f=0,90$

22  $ka\ 2,50$

23  $ka\ 3,00$

24 Taito tuottaa tekstejä,  $f=0,22$



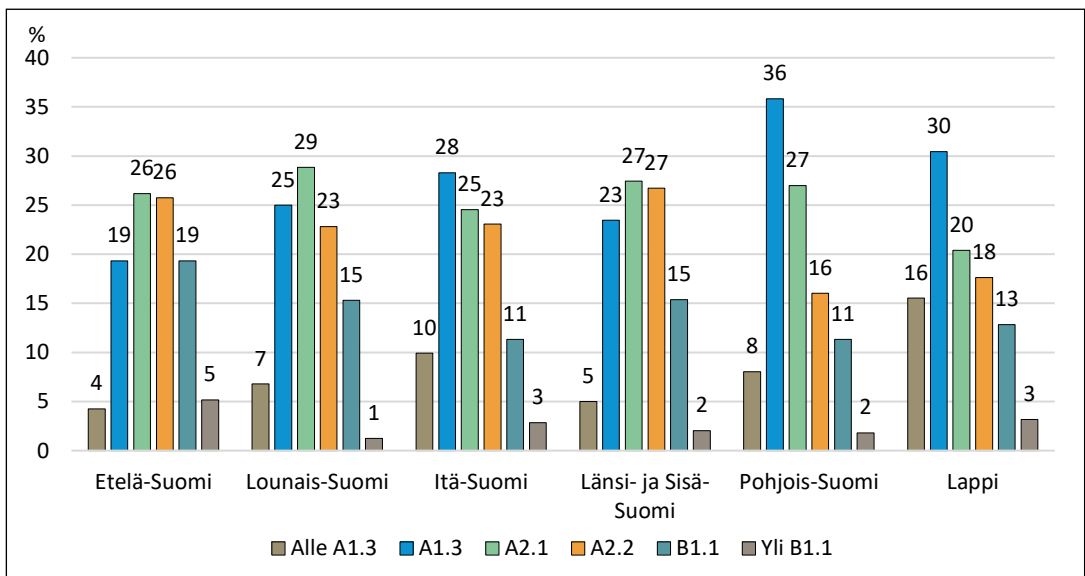


– Etelä-Suomen oppilaat menestyivät muiden AVI-alueiden oppilaita paremmin.

– Itä-Suomessa tyypillisin taitotaso puhumis- ja kirjoittamistehtävissä oli kaksi taitotasoa alhaisempi kuin Etelä-Suomessa.

Tulkintatehtävissä oppilaiden keskimääräinen taitotaso oli A2.1 kaikilla muilla AVI-alueilla paitsi Etelä-Suomessa, missä se oli A2.2. Ero oli tilastollisesti merkitsevä.<sup>25</sup>

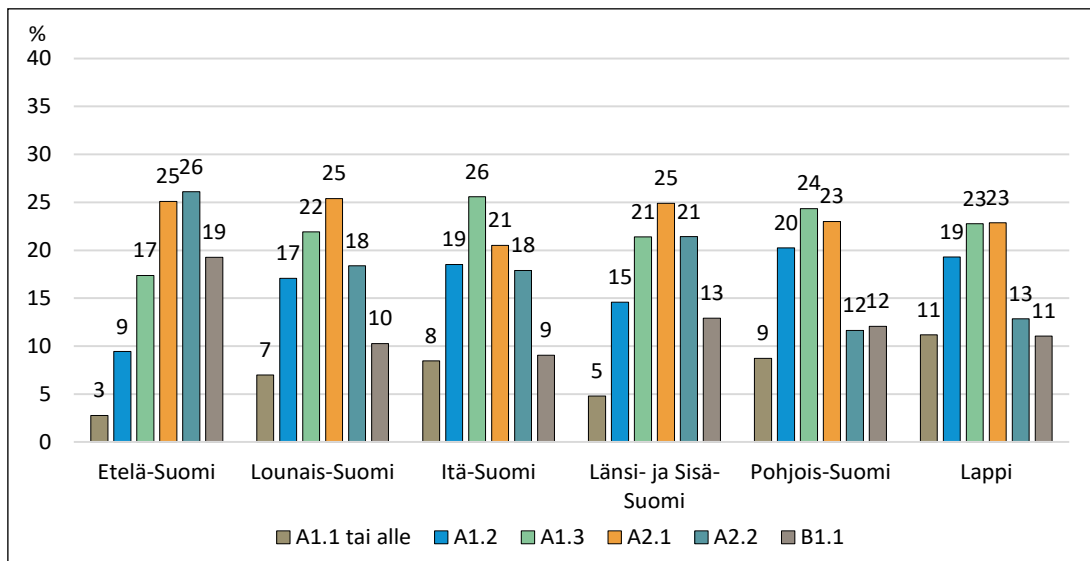
Oppilaiden tyypillisimmät taitotasot vaihtelivat AVI-alueittain. Pohjois- ja Itä-Suomessa sekä Lapissa tyypillisin taitotaso oli A1.3, muilla AVI-alueilla A2.1. Vähintään hyvän osaamisen saavuttaneita oli prosentuaalisesti eniten Etelä-Suomessa (76 %) ja Länsi- ja Sisä-Suomessa (72 %). Eniten arvosanan 8 alle jääneitä oli puolestaan eniten Lapissa (46 %) ja Pohjois-Suomessa (44 %).



KUVIO 14. Taito tulkita tekstejä AVI-alueittain.

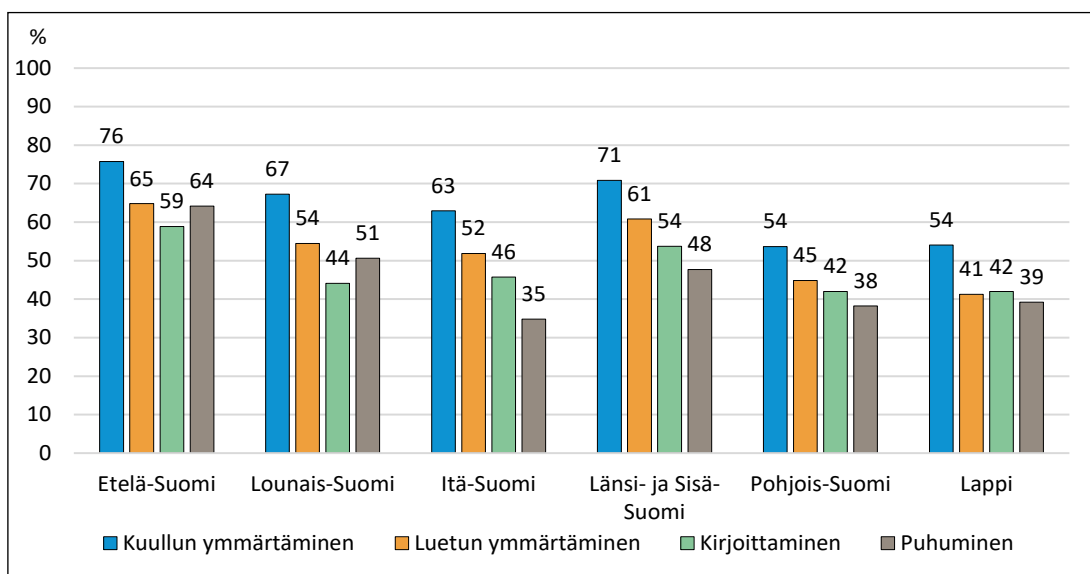
Tuottamistaidoissa oppilaiden tyypillisin taitotaso AVI-alueittain vaihteli kahden taitotason verran. Etelä-Suomessa tyypillisin taitotaso oli A2.2, Lounais- sekä Länsi- ja Sisä-Suomessa A2.1, Itä- ja Pohjois-Suomessa A1.3. Lapissa oli yhtä paljon taitotasoille A1.3 ja A2.1. yltäneitä. Vähintään hyvän osaamisen saavuttaneita oli prosentuaalisesti eniten Etelä-Suomessa (71 %), missä lähes seitsemän oppilasta kymmenestä ylsi vähintään kouluarvosanaan 8. Eniten hyvän osaamisen alle jääneitä oli Lapissa, Itä-Suomessa ja Pohjois-Suomessa (kaikissa 53 %).

<sup>25</sup>  $d=0,27, p<0,001$



KUVIO 15. Taito tuottaa tekstejä AVI-alueittain.

Jos osaamista tarkastellaan osataidoittain, oli vähintään hyvän osaamisen saavuttaneita AVI-alueittain eniten kuullun ymmärtämistehtävissä. Prosentuaalinen ero kuullun ymmärtämistehtävissä parhaiten ja heikoiten menestyneen AVI-alueen välillä oli 22 %. Vähiten hyvään osaamiseen yltäneitä oli puhumistehtävissä, joissa erot parhaiten ja heikoiten menestyneiden välillä olivat vielä hiukan suuremmat (29 %).



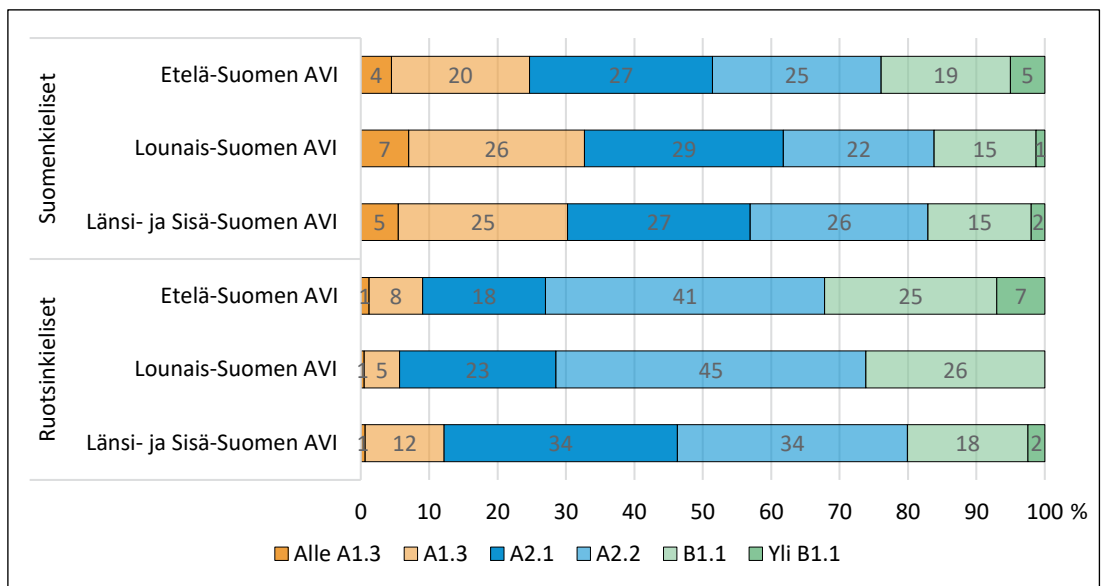
KUVIO 16. Vähintään taitotason A2.1 eri osataidoissa saavuttaneet osataidoittain ja AVI-alueittain.

Kun kielitaitotavoitteen toteutumista tarkasteltiin samanaikaisesti alueittain ja koulun opetuskielen mukaan niillä kolmella AVI-alueella, joissa oppilaita oli enemmän kuin 10<sup>26</sup>, havaittiin, että tekstien tulkintataidoissa Lounais-Suomen ruotsinkielisistä oppilaista lähes kaikki (94 %) ylsivät vähintään hyvän osaamisen taitotasolle, Etelä-Suomessakin 91 %.



– Lounais-Suomen ruotsinkielisten koulujen oppilaista lähes kaikki saavuttivat vähintään hyvän osaamisen sekä tulkintataitoissa.

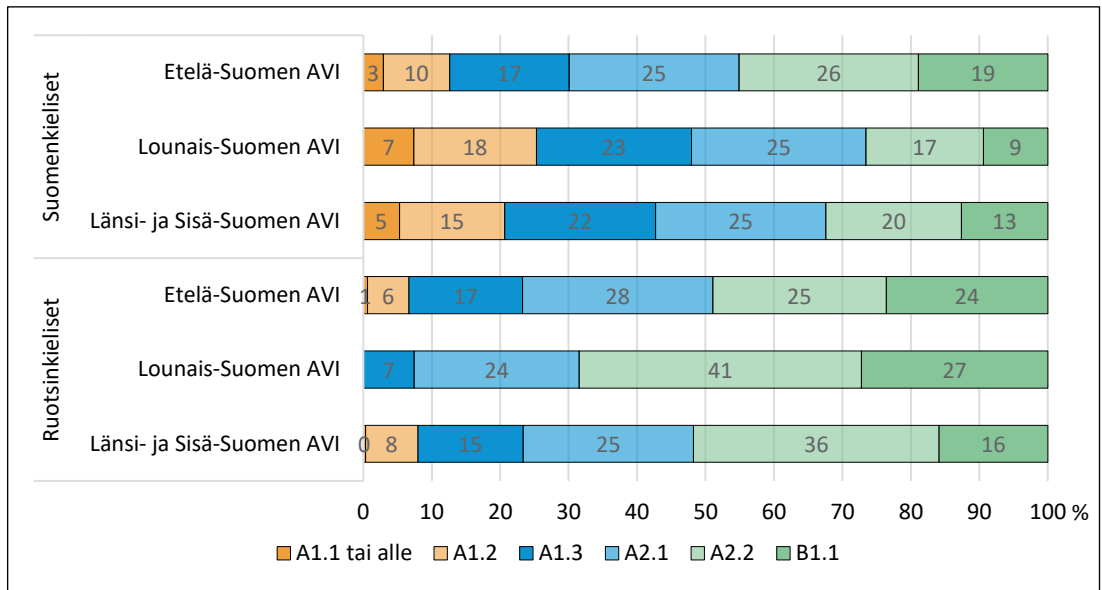
Lounais-Suomi nousee tuloksissa esiin myös niin, että AVI-alueittain tarkasteltuna suomenkielisten koulujen oppilaista eniten hyvän osaamisen alapuolelle jääneitä oli Lounais-Suomessa. Noin kolmannes lounaissuomalaista suomenkielisten koulujen oppilaista jäi taitotasolle A1.3 tai sen alle, Länsi- ja Sisä-Suomessa hiukan harvempi. Selkeästi eniten erinomaisiin tuloksiin yltäneitä oli Etelä-Suomen ruotsinkielisissä kouluissa (32 %).



KUVIO 17. Taito tulkita tekstejä koulun opetuskielen ja alueellisen sijainnin mukaan jaoteltuna.

Tuottamistaidoissa oppilaiden tulokset olivat samansuuntaiset. Parhaiten menestyivät Lounais-Suomen ruotsinkielisten koulujen oppilaat (93 % vähintään A2.1), heikoiten Lounais-Suomen suomenkielisten koulujen oppilaat, joista lähes puolet jäi hyvän osaamisen alapuolelle.

<sup>26</sup> Pohjois-Suomen AVI-alueelta oppilaita oli <10.



KUVIO 18. Taito tuottaa tekstejä koulun opetuskielen ja alueellisen sijainnin mukaan jaoteltuna.

Eroja suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden tuloksissa selittää näin ollen selkeästi myös koulun alueellinen sijainti.

### Kuntatyyppi ja kielitaito

Arviointiin osallistui eniten oppilaita kaupunkimaisista kunnista, sitten maaseutumaisista ja kolmanneksi taajaan asutuista kunnista.<sup>27</sup> Oppilasmäärät vaihtelivat hieman osataidoittain.

Kuntatyypeittäin tarkasteltuna oppilaiden tuloksissa oli pieniä eroja kaikissa neljässä osataidossa. Kaupunkimaisten kuntien oppilaat menestyivät kaikissa osataidoissa jonkin verran paremmin kuin taajamien ja maaseudun oppilaat. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä<sup>28</sup> ja näkyivät keskimääräisissä taitotasoina niin, että kirjoittamis- ja puhumistehtävissä oppilaiden keskimääräinen taitotaso pyörityi kaupunkimaisissa kunnissa hyvän osaamisen taitotasoksi A2.1, taajamissa ja maaseudulla se oli A1.3. Luetun ja kuullun ymmärtämistehtävissä kuntatyyppien väliset erot eivät vaikuttaneet oppilaiden keskimääräisiin taitotasoihin.

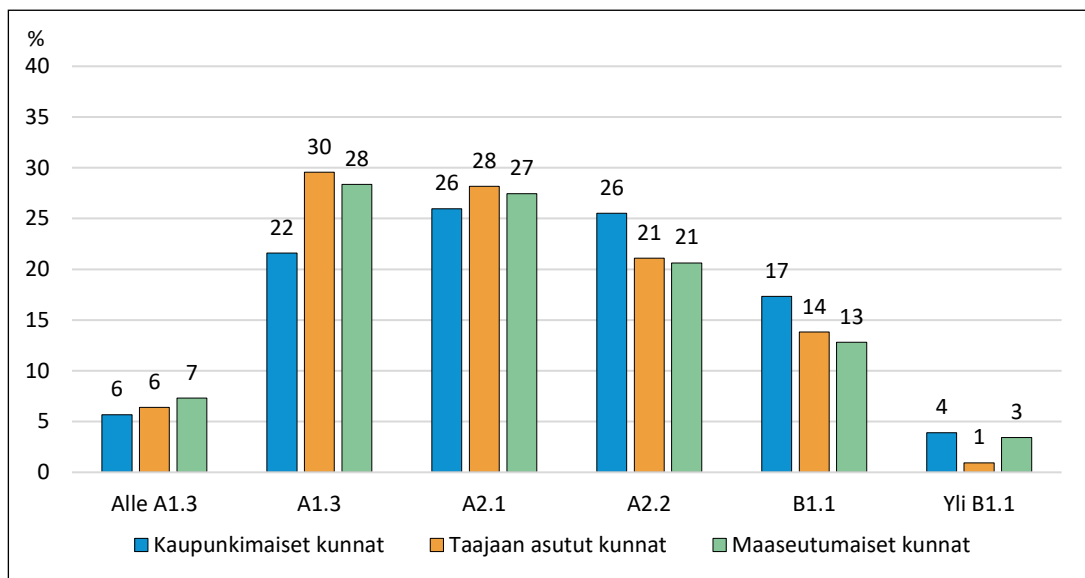
<sup>27</sup> Luetun/kuullun ymmärtäminen: kaupunkimaiset 2 595/2 604, taajaan asutut 745/746, maaseutumaiset 968/967. Kirjoittaminen/puhuminen: 2 325/2 106–668/588–854/809.

<sup>28</sup> Kuullun ymmärtäminen:  $f=0,10$ ; luetun ymmärtäminen:  $f=0,10$ ; kirjoittaminen,  $f=0,09$ ; puhuminen:  $0,16$ ,  $p<0,001$ .



– Kaupunkikoulujen oppilaat ylsivät puhumis- ja kirjoittamistehtävissä keskimäärin yhden taitotason korkeammalle kuin taajaan asuttujen kuntien ja maaseutukoulujen oppilaat.

Tulkintatehtävissä kuntatyyppien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä, mutta käytännössä pieniä.<sup>29</sup> Vaikka kaupunkimaisten kuntien oppilaat menestyivätkin aavistuksen verran paremmin, pyöristyivät keskimääräiset taitotasot kaikissa kuntatyypeissä taitotasoksi A2.1. Alla olevassa kuviossa on kuntatyyppien mukaiset jakaumat taitotasoinnain tekstien tulkintataidoissa.

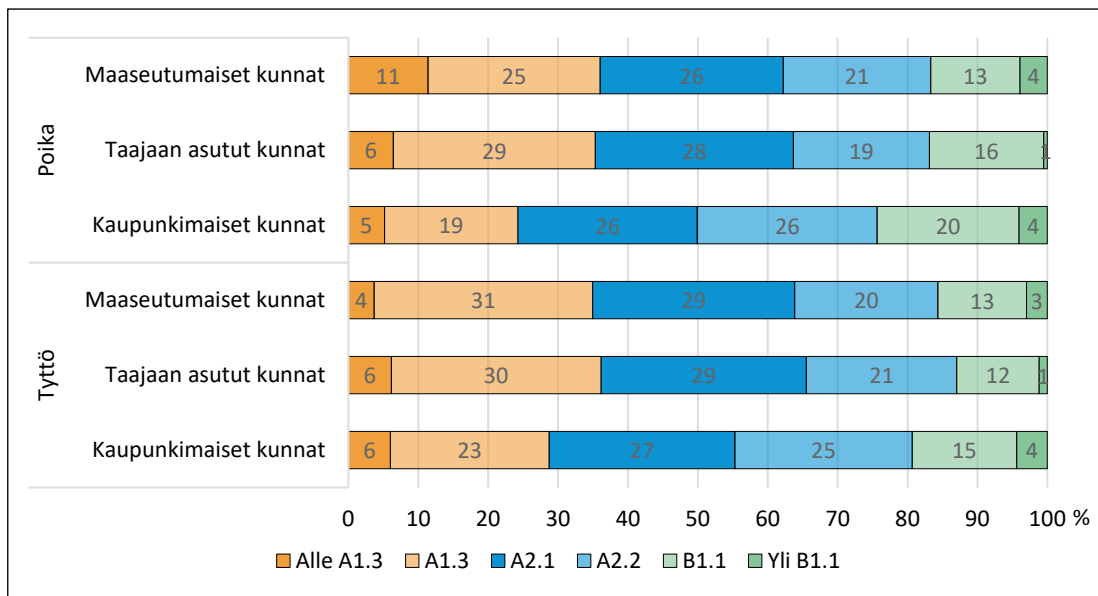


KUVIO 19. Taito tulkita tekstejä kuntatyypeittäin.

Oppilaiden tyypillisimmissä taitotasoinnissa oli jonkin verran eroja: kaupunkimaisissa kunnissa tyypillisin taitotaso oli A2.1/A2.2 taajamissa ja maaseudulla A1.3. Myös hyvän osaamisen taitotason A2.1 saavuttaneita oli kaupunkimaisissa kunnissa enemmän (73 %) kuin taajamissa (64 %) ja maaseudulla (64 %).

Tulkintataidoissa saatuja tuloksia tarkasteltiin myös sukupuolittain. Tällöin havaittiin, että taidoissa ei ollut juurikaan eroja maaseutumaisten ja taajaan asuttujen alueiden hyvän osaamisen taitotason ylittäneiden prosentuaalisissa osuuksissa. Sen sijaan kaupunkimaisissa kunnissa vähintään taitotason A2.1 saavuttaneissa poikien osuus oli viisi prosenttiyksikköä tyttöjen osuutta suurempi.

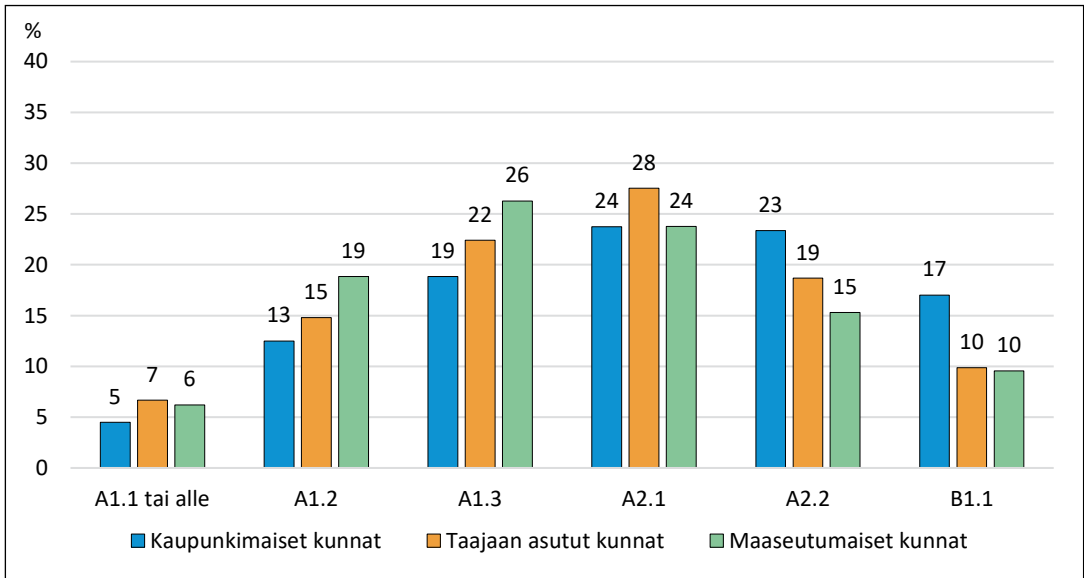
<sup>29</sup>  $f=0,103$



KUVIO 20. Taito tulkita tekstejä sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan jaoteltuna.

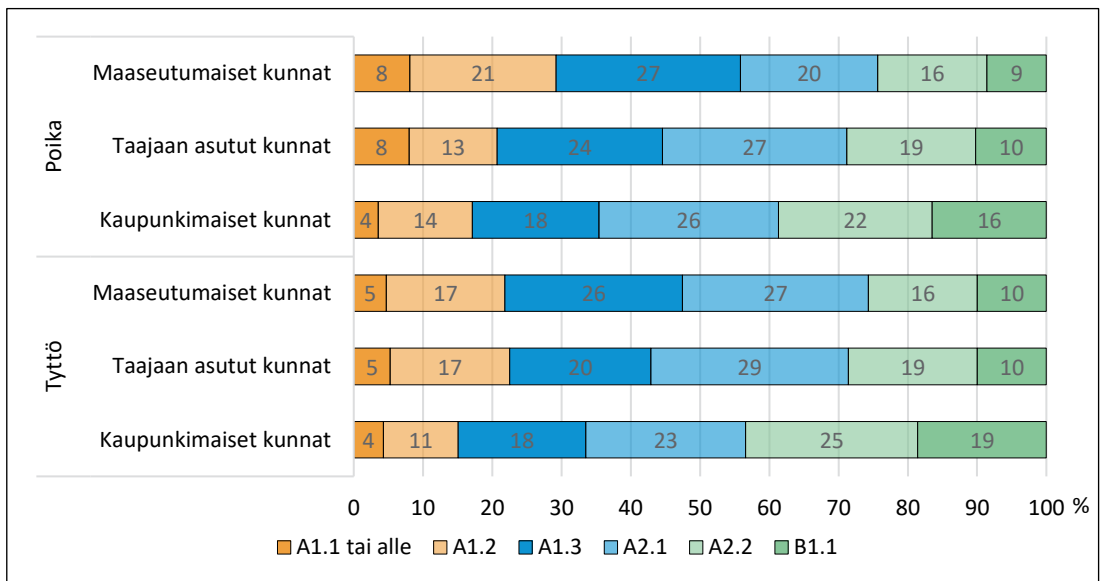
Myös tuottamistaidoissa oppilaiden tuloksissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja kuntatyypeittäin<sup>30</sup>. Kaupunkimaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa tyypillisin taitotaso oli A2.1, maaseutumaisissa kunnissa yhden taitotason alhaisempi. Hyvän osaamisen alapuolelle jäi kaupungeissa 36 %, taajaan asutuissa kunnissa 44 % ja maaseutumaisissa kunnissa 51 % oppilaista.

<sup>30</sup>  $f=0,14$



KUVIO 21. Taito tuottaa tekstejä kuntatyypeittäin.

Sukupuolittain tarkasteltuna olivat hyvän osaamisen taitotason tuottamistaidoissa saavuttaneiden tyttöjen ja poikien osuudet kaupunkimaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa lähes samankokoiset. Sen sijaan maaseutumaisien kuntien pojista ylsi hyvään osaamiseen yhdeksän prosenttiyksikköä (44 %) vähemmän kuin tytöistä (53 %).



KUVIO 22. Taito tuottaa tekstejä sukupuolen ja kuntatyyppin mukaan jaoteltuna.

Etelä-Suomen suurten kaupunkien oppilaiden parempi osaaminen havaittiin myös edellisessä vieraiden kielten oppimistulosarvioinnissa (esim. Härmälä ym. 2014; Härmälä & Huhtanen 2014). Osasyynä eroihin on eittämättä etelän kaupunkien monikielisyys ja - kulttuurisuus. Erilaiset tarjoumat englannin kielen käyttämiseen ovat etelässä muuta maata monipuolisempia ja helpommin nuorten saatavilla. Myös koulutetun väestön keräytyminen kaupunkeihin vaikuttaa koulujen oppilasainekseen esimerkiksi äitien koulutustaan kautta. Alueellinen epätasa-arvo on vieraiden kielten opiskelun kannalta huolestuttavaa, ja se lisää myös mahdollisuuksien epätasa-arvoa.

## Koulun opetuskieli ja kielitaito

Ruotsinkielisten oppilaiden osuus otosoppilaista oli noin 12 % ja heitä oli 16 ruotsinkielisestä koulusta.

Tulokset osoittivat, että oppilaiden kielitaidossa oli koulun kielestä johtuvia eroja. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä mutta käytännössä pieniä. Luetun ymmärtämisen ja puhumisen tehtävissä erot olivat aavistuksen verran suuremmat kuin kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen tehtävissä.<sup>31</sup>

Ruotsinkielisten koulujen paremmuus näkyi erityisesti oppilaiden tulkintatehtävien tyypillisessä taitotasossa, joka oli ruotsinkielisten koulujen oppilailla A2.2, suomenkielisillä yhden taitotason alhaisempi. Opetuskielen mukainen ero näkyi tulkintataidoissa myös hyvän osaamisen saavuttaneiden oppilaiden prosentuaalisissa osuuksissa: ruotsinkielisissä kouluissa vähintään taitotasolle A2.1 ylsi 90 %, suomenkielisissä 69 % oppilaista. Suomenkielisissä kouluissa jäi näin ollen lähes kolmannes oppilaista arvosanan 8 alapuolelle tekstien tulkintataidoissa.



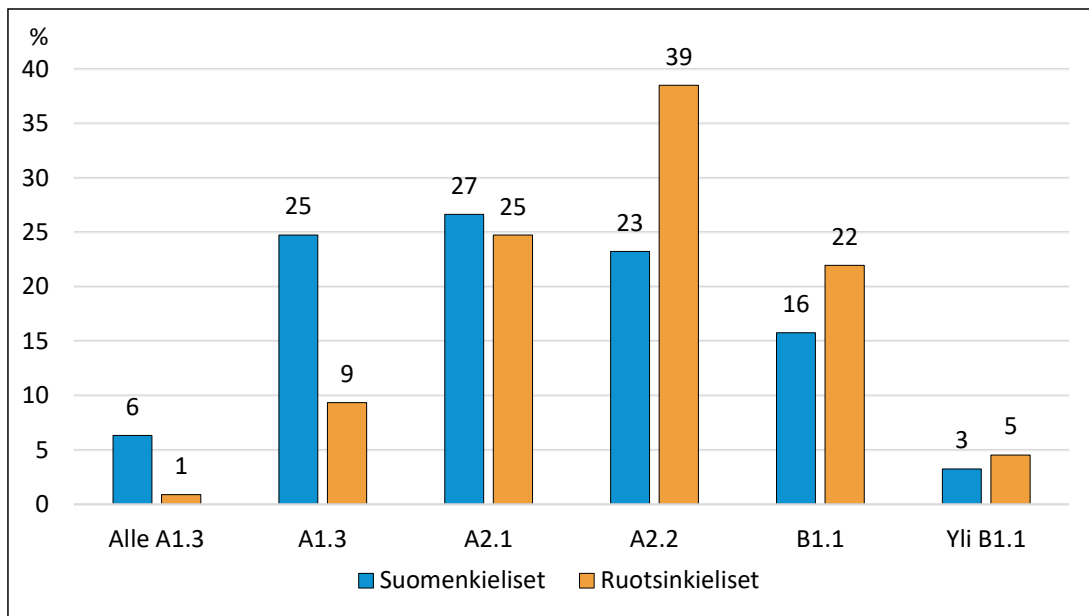
– Luetun ymmärtämistehtävissä suomenkielisten koulujen oppilaista jäi 43 % hyvän osaamisen alapuolelle, tuottamistehtävissä 41 %.

– Ruotsinkielisten koulujen oppilaiden paremmuus korostui erityisesti ylempiä taitotasojen saaneiden osuuksissa.

Osataidoittain tarkasteltuna suomenkielisten oppilaiden keskimääräinen taitotaso oli kuullun ymmärtämistehtävissä A2.1, ruotsinkielisten yhtä taitotasoa korkeampi. Myös luetun ymmärtämistehtävissä ero oli yhden taitotason ruotsinkielisten koulujen oppilaiden hyväksi (A2.1 ja A2.2).

<sup>31</sup> Kuullun ymmärtäminen,  $f=0,09$ ; luetun ymmärtäminen  $f=0,11$ ; kirjoittaminen,  $f=0,09$ ; puhuminen  $f=0,11$ .

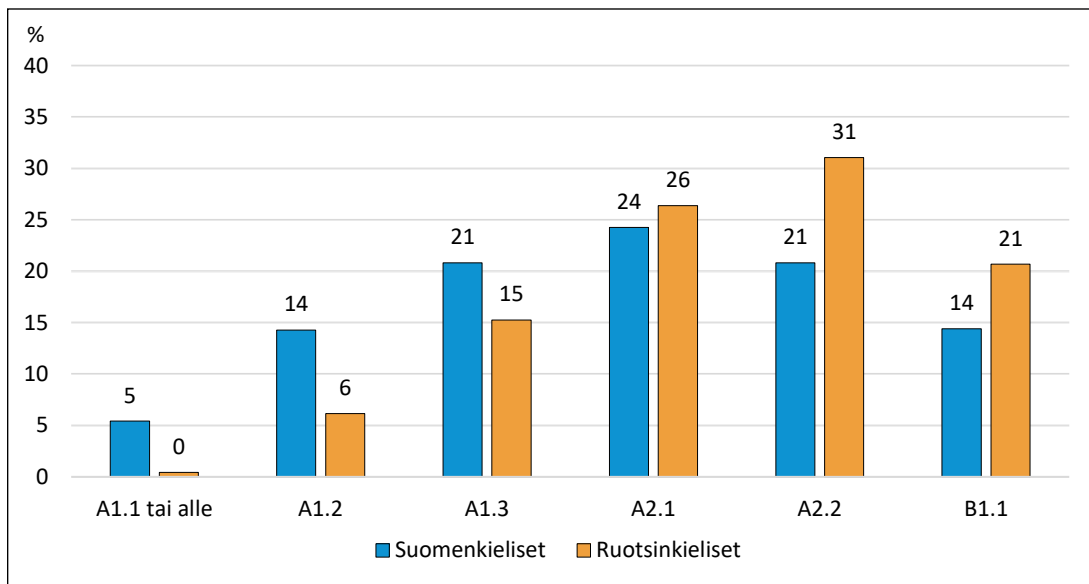




KUVIO 23. Taito tulkita tekstejä opetuskielen mukaan jaoteltuna.

Tuottamistehtävissä erot olivat myös tilastollisesti merkitseviä mutta käytännössä pieniä<sup>32</sup>. Keskimääräinen taitotaso oli molemmilla kieliryhmillä A2.1. Tyypillisin taitotaso ruotsinkielisten koulujen oppilailla oli erinomaisen osaamisen taitotaso A2.2, suomenkielisillä puolestaan A2.1. Opetuskielen mukainen ero näkyi erityisen selvästi vähintään hyvän osaamisen tuottamistaidoissa saavuttaneiden oppilaiden prosentuaalisissa osuuksissa: ruotsinkielisissä kouluissa se oli 78 %, suomenkielisissä 60 %. Suomenkielisissä kouluissa jäi näin ollen tuottamistaidoissa noin neljä oppilasta kymmenestä arvosanan 8 alapuolelle.

<sup>32</sup>  $f=0,10$



KUVIO 24. Taito tuottaa tekstejä opetuskielen mukaan jaoteltuna.

Osataidoittain tarkasteltuna oppilaiden keskimääräinen taitotaso kirjoittamis- ja puhumistehtävissä oli sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa A2.1.



– Suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden tuottamistaidot olivat tyypillisimmin taitotasolla A2.1

– Tulkintataidoissa ruotsinkieliset olivat keskimäärin yhden taitotason suomenkielisiä parempia.

Niiden oppilaiden prosentuaalinen osuus, jotka ylsivät eri osataidoissa vähintään hyvään osaamiseen, jäi suomenkielisissä kouluissa keskimääräisten prosentuaalisten osuuksien alapuolelle 1–2 prosenttiyksikköä ruotsinkielisten koulujen ylittäessä sen 17–24 prosenttiyksiköllä. Osaamiserot saattavat johtua siitä, että ruotsi ja englanti ovat sukukieliä. Toisaalta suomenkielisten heikompi osaaminen saattaa olla myös oire jostain muusta. Alla olevaan taulukkoon on koottu vähintään hyvän osaamisen saavuttaneiden oppilaiden osuudet osataidoittain ja koulun opetuskielen mukaan eriteltyinä.

**TAULUKKO 15.** Vähintään hyvään osaamiseen yltäneiden osuudet osataidoittain ja opetuskielen mukaan jaoteltuna.

Osataito	Suomenkielisten koulujen oppilaat (%)	Ruotsinkielisten koulujen oppilaat (%)	Koko aineisto (%)	Ero suomen-/ruotsinkieliset (%)
Kuullun ymmärtämistehtävät	68 %	87 %	70 %	19 %
Luetun ymmärtämistehtävät	57 %	83 %	59 %	26 %
Puhumistehtävät	51 %	74 %	52 %	23 %
Kirjoittamistehtävät	51 %	69 %	52 %	18 %

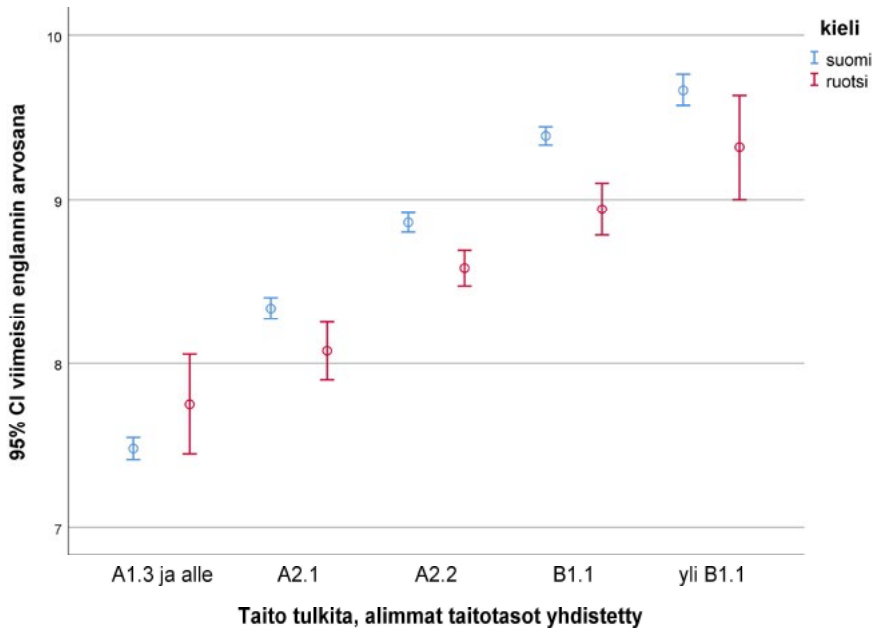
Erot suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden välillä näkyivät myös englannin kielestä annetuissa kouluarvosanoissa.



– Suomenkielisten koulujen oppilaat ovat saaneet keskimäärin hieman parempia arvosanoja kuin ruotsinkielisten koulujen oppilaat.

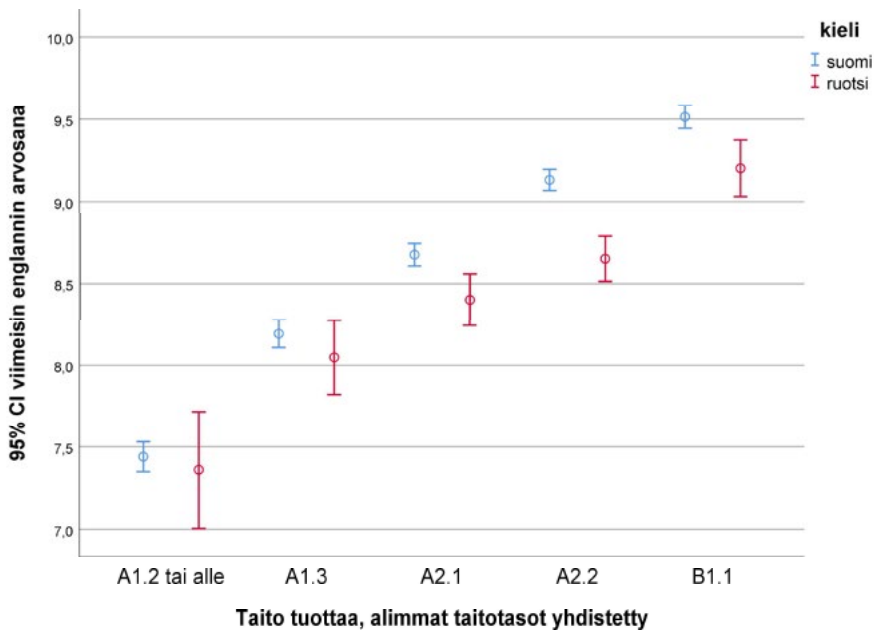
Alla olevassa kuviossa havainnollistetaan kouluarvosanojen ja tuottamistaidoissa saavutettujen taitotasojen suhdetta. Kaikilla muilla taitotasolla paitsi alimmalla (A1.3 ja alle) ja ylimmällä (B1.1 tai yli) suomenkielisten koulujen oppilaat ovat saaneet keskimäärin hieman parempia arvosanoja kuin ruotsinkielisten koulujen oppilaat.

Mikäli arvosana suhteutetaan taitotasoihin, niin havaitaan, että hyvä osaaminen (A2.1) vastasi suomenkielisissä kouluissa vahvaa kahdeksikon osaamista, ruotsinkielisissä kouluissa sille ylsi jo hieman alle kahdeksan osaamisella. Vastaavasti taitotasolle B1.1 ylsi suomenkielisissä kouluissa vasta 9,5 -tasoisella osaamisella, ruotsinkielisissä kouluissa jo arvosanalla 9.



KUVIO 25. Kouluarvosanan yhteys tulkintataitoihin koulun opetuskielen mukaan jaoteltuna.

Tuottamistaidoissa trendi oli sama kuin tulkintataidoissa. Suomenkielisten koulujen oppilaat ovat saaneet keskimäärin korkeampia arvosanoja kuin ruotsinkielisten koulujen oppilaat, ja alimmalle taitotasolle ylsi ruotsinkielisissä kouluissa jo seiskan osaamisella, kun taas suomenkielisissä kouluissa siihen vaadittiin lähempänä arvosanaa 7,5 olevaa osaamista. Mielenkiintoista on myös se, että korkein taitotaso tuottamistaidoissa saavutettiin ruotsinkielisissä kouluissa jo arvosanan yhdeksän osaamisella. Varovainen johtopäätös suomen- ja ruotsinkielisissä annettujen arvosanojen ja osaamisen vastaavuudesta voisikin olla, että arvioinnissa paremmin menestyneissä kouluissa on keskimäärin jonkin verran tiukempi arviointikulttuuri (Mattila & Rautopuro 2013).



KUVIO 26. Kouluarvosanan yhteys tuottamistaitoihin koulun opetuskielen mukaan jaoteltuna.

Yhteenvedona voidaan todeta, että erityisesti tuottamistaidoissa niin suomen- kuin ruotsinkielisissäkin kouluissa vaadittiin arvosanaan 8 keskimäärin enemmän osaamista kuin taitotaso A2.1 edellyttäisi. Tulkintataidoissa ruotsinkielisten koulujen arvosanan 8 keskiarvo oli hieman lähempänä taitotasoa A2.1 kuin suomenkielisten koulujen.

Sukupuolittain tarkasteltuna englannin arvosanan yhteys tekstien tulkintataitoihin oli tytöillä ja pojilla lähes yhtä suuri (40 %), tuottamistaidoissa tytöillä aavistuksen verran poikia korkeampi (tytöt 40 %, pojat 38 %). Puhumis- ja kirjoittamistaidoissa kouluarvosana selitti näin ollen tyttöjen osaamista jonkin verran enemmän kuin poijilla. Alla olevaan taulukkoon on koottu hyvän osaamisen saavuttaneet sekä sen ylittäneet ja alittaneet oppilaat arvosanoittain ja sukupuolen mukaan eriteltynä.

TAULUKKO 16. Hyvä osaaminen suhteessa kouluarvosanaan ja sukupuoleen.

Osataito								
Arvosana	Kuullun ymmärtäminen		Luetun ymmärtäminen		Puhuminen		Kirjoittaminen	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
4-5	Ali	Ali	Ali	Ali	Ali	Ali	Ali	Ali
6								
7								
8	H(8)	H(8)		H(8)				
9	Yli	Yli	H(8)	Yli	H(8)	H(8)	H(8)	H(8)
10			Yli		Yli	Yli	Yli	Yli

Taulukosta ilmenee, että tuottamistaidoissa sekä pojilta että tytöiltä edellytettiin enemmän osaamista kuin tulkintataidoissa. Toisaalta tulkintataidoissa tytöiltä edellytettiin hieman poikia enemmän osaamista arvosanaan 8 (ks. myös kuvio 9 ja kuvio 10). Myös selitysasteet eri osataidoissa osoittivat tyttöjen ja poikien hienoisia eroja luetun ymmärtämistehtävissä: kouluarvosana selitti poikien osaamista 40 %, tytöillä 39 %. Myös kirjoittamisen selitysosuuksissa oli eroja tyttöjen ja poikien välillä (kouluarvosana selitti tyttöjen osaamista 37 %, poikien osaamista 34 %).

Ruotsinkielisten koulujen suomenkielisiä kouluja parempia tuloksia kielitaitoa mitanneissa tehtävissä voi osin selittää englannin ja ruotsin kielen sukulaisuudella (esim. Ringbom 2007) sekä sillä, että ruotsinkielisissä kouluissa kieliä<sup>33</sup> opiskellaan enemmän kuin suomenkielisissä kouluissa. Ruotsinkielisissä kouluissa englannin opiskelu alkaa kuitenkin keskimäärin vuotta myöhemmin kuin suomenkielisissä, mikä näkyi myös tässä arvioinnissa. Otosoppilaiden keskimääräinen englannin opiskelu-aika oli ruotsinkielisissä kouluissa noin 3 vuotta, suomenkielisissä noin 4 vuotta.

Kun tarkastellaan eri taustatekijöiden yhteyksiä oppilaan tuloksiin, voidaan erinomaiseen osamiseen yltäneiden oppilaiden piirteitä luonnehtia seuraavasti:

Oppilas menestyi **kuullun ymmärtämistehtävissä**, jos

- huoltajilla oli korkeakoulutausta
- hän oli Etelä-Suomesta
- hän asui kaupungissa
- hän kävi ruotsinkielistä koulua

<sup>33</sup> Suomea, englantia ja muita vieraita kieliä

Oppilas menestyi **luetun ymmärtämistehtävissä**, jos

- hän oli poika
- huoltajilla oli korkeakoulutausta
- hän oli Etelä-Suomesta
- hän asui kaupungissa
- hän kävi ruotsinkielistä koulua

Oppilas menestyi **puhumistehtävissä**, jos

- huoltajilla oli korkeakoulutausta
- hän oli Etelä-Suomesta
- hän asui kaupungissa
- hän kävi ruotsinkielistä koulua

Oppilas menestyi **kirjoittamistehtävissä**, jos

- hän oli tyttö
- huoltajilla oli korkeakoulutausta
- hän oli Etelä-Suomesta
- hän asui kaupungissa
- hän kävi ruotsinkielistä koulua

Kaikkein alimmille taitotasolle jääneiden oppilaiden taustatekijöissä oli useita yhteisiä piirteitä. Näiden oppilaiden äideissä oli jonkin verran enemmän vain perusasteen koulutuksen omaavia. Lisäksi oppilas oli Pohjois-Suomesta tai Lapista, ja hän asui maaseutumaisessa tai taajaan asutussa kunnassa. Heikoimpia taitotasoja saaneissa oli myös enemmän suomenkielisten koulujen oppilaita ja tyttöjä.

### Painotettuun opetukseen osallistuvien oppilaiden kielitaito

Eroja oppilaiden osaamisessa pyrittiin selittämään myös opetusjärjestelyillä, esimerkiksi osallistumisella painotettuun opetukseen. Niistä oppilaista, jotka vastasivat kysymykseen, opiskeli noin 10 % esimerkiksi musiikki-, liikunta- ja kielikylpyluokissa. Näiden oppilaiden osaaminen ei kuitenkaan eronnut muiden oppilaiden keskimääräisestä osaamisesta. Ainoa pieni ero oli puhumistehtävissä, joissa painotetuilla luokilla opiskelevien keskiarvo oli noin puoli taitotasoa korkeampi kuin muilla oppilailla.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Painotettujen luokkien oppilaat 4,16 / muut 3,49,  $f=0,14$



## 2.4 Englannin oppimista tukevat työskentelytaidot ja niihin liittyvät tekijät

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



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

Tavoitteiden toteutumista kouluopiskelussa kartoitettiin oppilaskyselyssä 13 väittämän avulla. Väittämistä viisi koski kielenopiskelutaitoja ja oman toiminnan ohjausta. Lisäksi selvitettiin median hyödyntämistä tehtävien tekemisessä (3 väittämää). Loput neljä väittämää koskivat kielitietoisuutta, puhumisen harjoittamista englannin oppitunneilla, englannin käyttöä oppitunneilla ja



sitä, kannustiko opettaja englannin käyttämiseen myös koulun ulkopuolella. Yhdessä väittämässä kysyttiin perinteisten työtapojen, kuten sanakokeiden ja suullisten pariharjoitusten, käyttämistä. Kulttuuritavoitteiden toteutumista ja kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa kartoitettiin 14 väittämällä, joissa tiedusteltiin koulun ulkopuolista englannin ja myös muiden kielten käyttöä.

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

#### 2.4.1 Oppimista tukevat työskentelytaidot koulussa ja koulun ulkopuolella

Oppimista tukevista työskentelytaidoista kuvaillaan ensin alakoulun englannin tunneilla harjoitettuja toimintoja ja sitten oppilaan englannin kielen harrastamista vapaa-ajalla. Työskentelytaitojen yhteydet kielitaitoon raportoidaan ko. alaluvussa.

#### Oppituntien työskentelytaidot

Oppituntien työskentelytaitoihin liittyneistä oppilaskyselyn väittämistä muodostui kolme sisällöllistä kokonaisuutta, jotka nimettiin seuraavasti: kielenopiskelutaidot ja kielitietoisuus, monipuoliset opiskelumenetelmät ja opettajajohtoiset työtavat<sup>35</sup>.

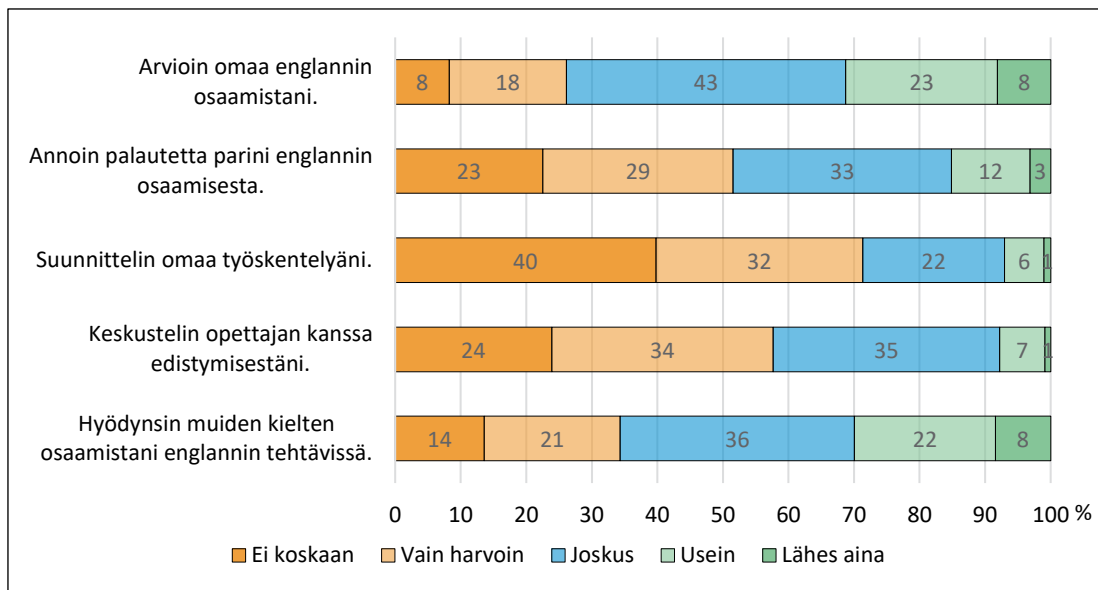
Oppilaiden vastaukset **kielenopiskelutaitoja ja kielitietoisuutta** koskeneisiin viiteen väittämään osoittivat, että erilaisista arviointi- ja palautemenetelmistä selkeästi tutuin oppilaille oli itsearviointi. Noin kolmannes oppilaista harrasti sitä usein tai lähes aina, 43 % joskus. Vertaispalautteen antamisessa oppilaiden mielipiteet jakaantuivat: kolmannes oppilaista antoi kaverilleen palautetta englannin osaamisesta joskus, reilu viidesosa harvoin tai ei koskaan. Vastaukset olivat varsin samansuuntaiset, kun kysyttiin opettajan kanssa käytyä keskustelua omasta edistymisestä. Vain noin 8 % oppilaista keskusteli opettajan kanssa usein tai lähes aina, neljännes ei koskaan ja loput joko harvoin tai joskus.



– Seitsemän oppilasta kymmenestä arvioi omaa englannin osaamistaan edes joskus.

Vaikka valtaosa oppilaista arvioi omaa osaamistaan edes joskus, he olivat kuitenkin varsin tottuttomia suunnittelemaan omaa työskentelyään esimerkiksi viikko etukäteen. Valtaosa oppilaista (72 %) ilmoittikin, että hän ei suunnitellut työskentelyään koskaan tai vain harvoin.

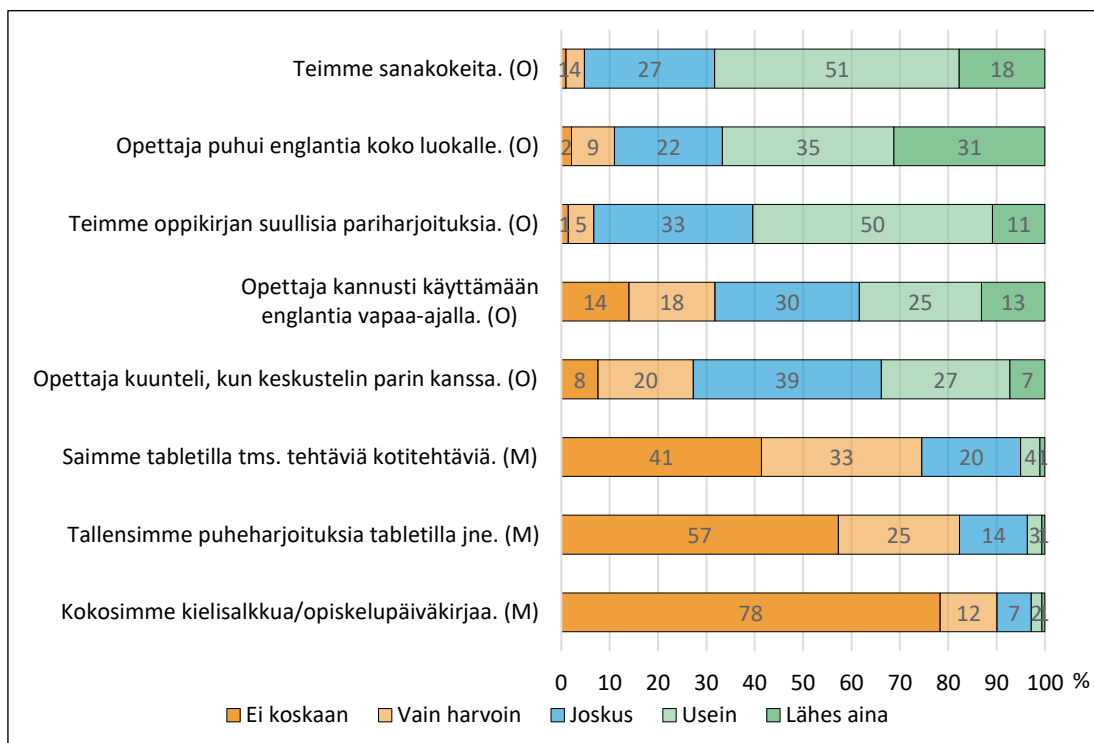
<sup>35</sup> Reliabiliteetit: Kielenopiskelutaitot/kielitietoisuus  $\alpha = 0,68$ ; monipuoliset opiskelumenetelmät  $\alpha = 0,51$ ; opettajajohtoisuus  $\alpha = 0,59$ .



KUVIO 27. Kielenopiskelutaidot ja kielitietoisuus oppilasvastauksissa.

Väittämistä yksi liittyi oppilaiden tietoisuuteen muista kielistä ja osaamisen hyödyntämiseen englannin opiskelussa. Oppilaiden vastaukset jakaantuivat selkeästi: vajaa kolmannes ilmoitti hyödyntävänsä muita kieliä usein tai lähes aina, runsas kolmannes vain harvoin tai ei koskaan ja reilu kolmannes joskus. Tulos on osin ymmärrettävä, sillä 12–13-vuotiaiden oppilaiden muiden kielten osaaminen rajoittuu suurimmalla osalla suomeen ja ruotsiin, eikä esimerkiksi suomen ja englannin kielen sanastossa ole yhtä paljon sellaisia yhteisiä aineksia kuin englannissa ja ruotsissa, joita voisi hyödyntää englannin opiskelussa.

**Opiskelumenetelmien monipuolisuutta** oppilaan kokemana kartoitettiin kolmella väittämällä. Opetussuunnitelman perusteissakin esiin nostettu kielisalkku ei ollut oppilaille edelleenkään tuttu (vrt. Härmälä ym. 2014): valtaosa oppilaista ei ollut käyttänyt sitä koskaan tai oli käyttänyt vain harvoin. Englannin kotitehtävissä ei alakoulussa ollut juurikaan hyödynnetty puhelinta, tablettia tms. teknisiä apuvälineitä, eikä esimerkiksi puhedarjoituksia ollut tapana tallentaa oppituntien aikana. Englannin tunneilla oli harjoitettu pääasiassa hyvin perinteisiä, **opettajajohtoisia työtapoja**: sanakoikeita ja oppikirjan suullisia pariharjoituksia. Noin kolmannes oppilaista ilmoitti opettajan käyttäneen englantia lähes aina koko luokalle puhuessaan, ja enemmistön mielestä opettaja oli myös kannustanut heitä käyttämään englantia vapaa-ajalla ainakin joskus.



KUVIO 28. Monipuoliset opiskelumenetelmät (M) ja opettajajohtoiset työtavat (O) oppilasvastauksissa.

Oppitunneilla harjoitettujen, oppimista tukevien työskentelytapojen yleisyyttä tarkastellessa kannattaa muistaa, että kyse oli alakoulussa käytetyistä työtavoista. Vastauksissa näkyy eittämättä oppilaiden nuori ikä ja se, mitkä työskentelymuodot tälle ikäryhmälle ovat tarkoituksenmukaisimpia.



– Sanakokeet ja oppikirjan suulliset pariharjoitukset olivat tavallisin työskentelytapa alakoulun englannin tunneilla.

– Puhumisen harjoittamisessa ei hyödynnetty kännykkää tai muita nykysteknologian suomia mahdollisuuksia.

Kun alakoulun englannin tunneilla harjoitettuja työskentelytaitoja verrattiin opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen, havaittiin, että kielenopiskelutaitojen/kielitietoisuuden, monipuolisten työskentelytapojen ja opettajajohtoisten työtapojen tavoitteet toteutuivat tyydyttävästi kielenopiskelutaitojen/kielitietoisuuden osalta<sup>36</sup>. Opettajajohtoisten työtapojen<sup>37</sup> ja monipuolisten

36 ka 2,53

37 ka 3,48

opiskelumenetelmien osalta tavoitteet toteutuivat vain heikosti.<sup>38</sup> Taustakyselyssä lähes puolet oppilaista kuitenkin ilmoitti käyttävänsä esimerkiksi kännykkää 1–2 tuntia päivittäin, joten tätä resurssia voisi hyödyntää myös englannin oppituntityöskentelyssä esimerkiksi puhumisen harjoittelemisessa.

## Koulun ulkopuolinen englannin kielen harrastaminen

Opetussuunnitelman perusteissa mainitun elinikäisen oppimisen ja sen edellyttämän itseohjautuvuuden hengessä oppilaiden taustakyselyssä kartoitettiin koulussa tapahtuvan opiskelun lisäksi myös englannin kielen oppimista tukevien toimintojen harjoittamista vapaa-ajalla. Oppilaskyselyn väittämässä selvitettiin myös kulttuurisen osaamisen ja tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen harjoittamista tiedonhankinnassa, -välittämisessä ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Opetushallitus 2014, 20–23).

Koulun ulkopuolisista työskentelytaidoista muodostui kaksi sisällöllistä kokonaisuutta, jotka nimettiin kielen ymmärtämiseen ja kielen tuottamiseen keskittyväksi kielenkäytöksi<sup>39</sup>. Käyttämisen useutta selvitettiin asteikolla *en koskaan–joskus–viikoittain–päivittäin*.

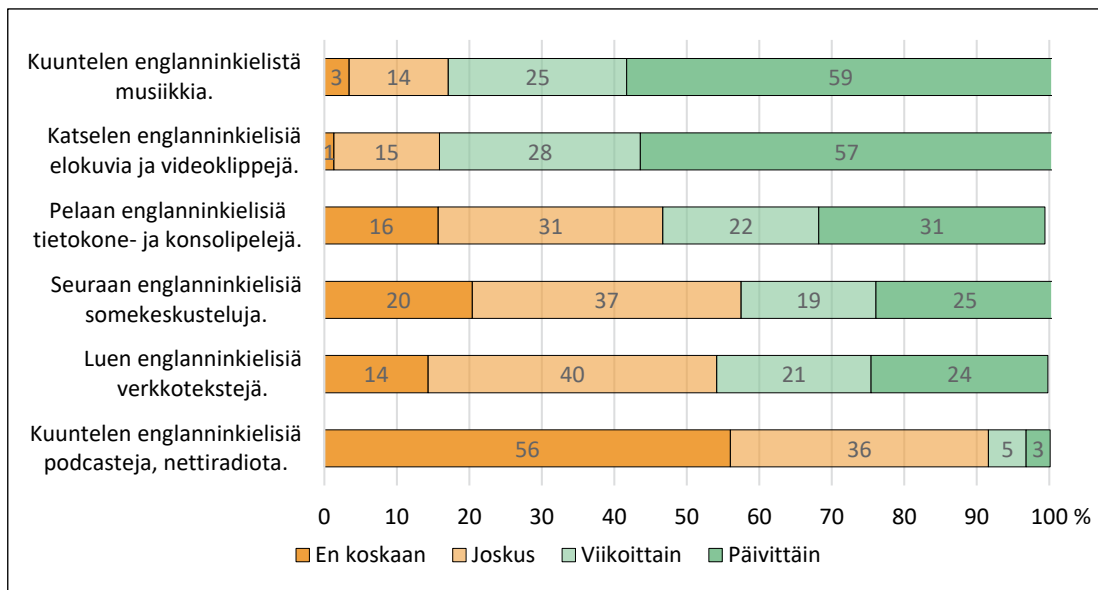


– Vapaa-ajalla englantia harrastettiin lähinnä kuuntelemalla musiikkia ja katselemalla videoklippejä. Huomattavasti harvemmin osallistuttiin keskusteluihin verkossa tai kasvokkain.

**Kielen ymmärtämiseen keskittyvää kielenkäyttöä** edusti oppilaan taustakyselyssä kuusi väittämää. Niistä oppilaiden eniten harjoittamat toiminnot olivat englannin kielisen musiikin kuunteleminen ja videoklippien katseleminen: runsas puolet oppilaista kuunteli englanninkielistä musiikkia päivittäin ja katseli elokuvia ja videoklippejä. Vajaa kolmannes oppilaista pelasi päivittäin englanninkielisiä tietokone- tai konsolipelejä, neljäsnes seurasi englanninkielisiä somekeskusteluja tai luki englanninkielisiä verkkotekstejä. Runsas puolet oppilaista ei kuitenkaan kuunnellut koskaan esimerkiksi englanninkielisiä podcasteja tai nettiradiota. Verkkotekstien lukemisessa, englanninkielisten somekeskustelujen seuraamisessa ja tietokone- ja konsolipelien pelaamisessa oli eniten hajontaa oppilaiden välillä. Englanninkielisiä tietokone- ja konsolipelejä oppilaista vajaa kolmannes pelasi päivittäin, 16 % ei koskaan.

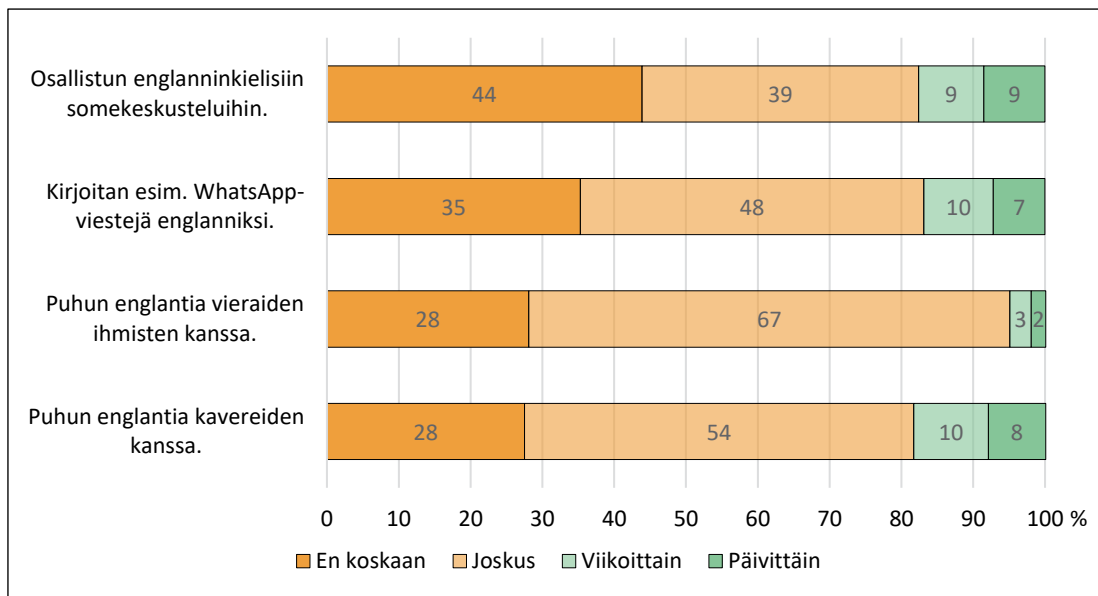
<sup>38</sup> ka 1,63

<sup>39</sup> Väittämistä 'Luen englanninkielisiä kirjoja.' poistettiin, sillä se ei faktoroinut kumpaankaan ulottuvuuteen. Koulun ulkopuolinen harrastaminen, kielen ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö  $\alpha=0,73$  ja kielen tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö  $\alpha=0,71$ .



KUVIO 29. Ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö oppilasvastauksissa.

**Kielen tuottamiseen keskittyvään kielenkäyttöön** pureutuvia väittämiä oli neljä (ks. alla). Väittämistä kaksi keskittyi englannin puhumiseen, yksi kirjoittamalla keskusteluihin osallistumiseen ja yksi yleisesti somekeskusteluihin osallistumiseen. Kielen ymmärtämiseen keskittyvään kielenkäyttöön verrattuna oppilaat osallistuivat kielen tuottamista edellyttäviin tilanteisiin huomattavasti harvemmin, keskimäärin joko joskus tai eivät koskaan. Vajaa viidennes oppilaista osallistui somekeskusteluihin päivittäin tai viikoittain, kirjoitti WhatsApp-viestejä, tai puhui englantia kavereiden kanssa. Sen sijaan vieraiden ihmisten kanssa englantia puhuttiin todella harvoin (95 % joskus tai ei koskaan). Tulos onkin varsin ymmärrettävä huomioiden vastaajien nuoren iän.



KUVIO 30. Tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö oppilasvastauksissa.

Jos koulun ulkopuolisten työskentelytaitojen harjoittamista haluaa peilata Taito toimia vuorovaikutuksessa -sisältöalueeseen ja erityisesti englannin kielen puhumiseen, niin tulosten perusteella oppilaiden koulun ulkopuolinen englannin kielen harrastaminen oli vain harvoin kasvokkaista, englannin kielellä tapahtuvaa vuorovaikutusta edes tutun henkilön (kaverin) kanssa.

Kun vapaa-ajalla harjoitettuja työskentelytaitoja verrattiin opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen, havaittiin, että ymmärtämiseen keskittyvän kielenkäytön osalta tavoitteet toteutuivat tyydyttävästi<sup>40</sup>, mutta tuottamiseen keskittyvän kielenkäytön osalta vain heikosti.<sup>41</sup>

## 2.4.2 Oppilaan taustatekijöiden ja oppimisympäristön piirteiden yhteydet työskentelytaitojen harjoittamiseen

**Oppilaan taustatekijöiden**, kuten sukupuolen, huoltajien koulutustaustan, englannin kielen arvosanan ja englannin kielen läksyihin käytetyn ajan yhteydet oppimista tukevien työskentelytaitojen harjoittamiseen olivat hyvin pieniä, joskin erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä.

Sukupuolittain tarkasteltuna ei tyttöjen ja poikien välillä ollut eroja englannin tunneilla harjoitettujen työskentelytaitojen keskiarvoissa. Sen sijaan koulun ulkopuolisessa englannin harrastamisessa oli eroja kielen ymmärtämiseen keskittyneiden työskentelytaitojen osalta<sup>42</sup>. Suurimmat erot olivat tietokone- ja konsolipelien pelaamisessa päivittäin (pojat 55 %, tytöt 7 %) ja elokuvien/

40 ka: 2,67

41 ka: 1,87

42 tytöt ka 2,54; pojat ka 2,80; f=0,23

videoklippien katselemisessa (pojat 65 %, tytöt 48 %). Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös ruotsalaisten 9. luokkalaisten vapaa-ajalla tapahtuvaa englannin kielen harrastamista selvittäneessä tutkimuksessa (Sundqvist 2009), jossa myös havaittiin poikien käyttävän tyttöjä enemmän aikaa kielen tuottamista harjoitaviin toimintoihin, kuten pelaamiseen. Yhtenä johtopäätöksenä tutkimuksessa oli, että vapaa-ajalla tapahtuva englannin kielen käyttäminen on oppilaille oiva tapa parantaa kielitaitoaan huoltajien sosioekonomisesta taustasta riippumatta (Sundqvist 2009).



– Pojat pelasivat vapaa-ajalla tyttöjä useammin tietokonepelejä ja katselivat videoklippejä.

Äidin koulutustaustalla todettiin jo aiemmin olevan selkeä yhteys lapsen kielitaitoon, ja myös englannin harrastamisessa vapaa-ajalla ero eri ryhmien välillä näkyi selkeästi<sup>43</sup>. Korkeakoulutettujen äitien lapset harrastivat englantia vapaa-ajallaan keskimäärin jonkin verran enemmän kuin perusasteen koulutuksen omaavien äitien lapset. Mielenkiintoista oli, että isän koulutustaustaan yhdistettynä erot kielen ymmärtämiseen keskittyvän kielenkäytön osalta olivat samansuuruiset.<sup>44</sup> Isän koulutustausta näyttäisi näin ollen ilmenevän ennen kaikkea oppilaan vapaa-ajan harrastuneisuuden kautta, ei niinkään arviointitehtävillä mitatussa englannin osaamisessa.

Myös alakoulun englannin oppitunneilla kielenopiskelutaitoihin ja kielitietoisuuteen liittyneet työskentelytavat olivat korkeakoulutettujen äitien ja isien lapsilla jonkin verran yleisimpiä<sup>45</sup> kuin perusasteen tai toisen asteen käyneiden äitien lapsilla. Käytännössä huoltajien koulutustaustan mukaiset erot oppimista edistämistä tukevien työskentelytaitojen harjoittamiseen jäivät kuitenkin pieniksi.



– Korkeakoulutettujen vanhempien lapset harrastivat englantia vapaa-ajalla vain hieman enemmän kuin muut.

Kun oppilaan englannin kielen arvosanaa verrattiin oppimista tukevien työskentelytaitojen harjoittamiseen koulussa ja vapaa-ajalla, havaittiin, että arvosanalla oli selkeä yhteys oppilaan kielenopiskelutaitoihin/kielitietoisuuteen ja opettajajohtoisten työtapojen harjoittamisen useuteen.<sup>46</sup>

43 Kielen ymmärtämisen keskittyvä kielenkäyttö: f=0,11, kielen tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö: f=0,11

44 sekä äiti että isä, f=0,11

45 äiti: f=0,10; isä: f=0,12

46 Kielenopiskelutaidot/kielitietoisuus: f=0,22; opettajajohtoiset työtavat: f=0,23

Oppilaat, joilla oli arvosana 9 tai 10 englannista, ilmoittivat harjoittavansa ko. työtapoja keskimäärin joskus, kaikkia muita arvosanoja saaneet vain harvoin. Sama havainto tehtiin opettajajohtoisten työtapojen useudessa: ysin ja kymppin oppilaat ilmoittivat opettajan käyttäneet ko. työskentelytapoja keskimäärin usein, muita arvosanoja saaneet vain joskus. Osasyynä tähän voi olla, että kiitettävän arvosanan saaneet oppilaat ovat ehkä muita kiinnostuneempia itse opetuksesta ja tunnistavat erilaisia tapoja opettaa.

Englannin vapaa-ajalla tapahtuvan harrastamisen ja kouluarvosanan yhteys oli voimakas.<sup>47</sup> Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että mitä useammin oppilas ilmoitti harrastavansa englannin kieltä vapaa-ajallaan, esimerkiksi lukemalla verkkotekstejä<sup>48</sup> tai osallistumalla somekeskusteluihin<sup>49</sup>, sitä selkeämmin se näkyi hänen kouluarvosanassaan. Yhteys oli voimakkain arvosanoja 9–10 saaneilla oppilailla. Tuottamiseen keskittyvän kielenkäytön osalta yhteys oli kohtalainen myös arvosanojen 6 ja 7 osalta.



– Arvosanojen 9 ja 10 oppilailla oppimista tukevat työskentelytaidot monipuolisempia kuin muilla.

Myös läksyihin käytetyn ajan pituus oli yhteydessä koulussa ja vapaa-ajalla harjoitettuihin työskentelytaitoihin. Yhteys oli kohtalainen kielenoppimistaitoihin/kielitietoisuuteen<sup>50</sup> ja jonkin verran heikompi monipuolisiin opiskelumenetelmiin<sup>51</sup> ja opettajajohtoisiin työtapoihin.<sup>52</sup> Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että jos oppilas ilmoitti käyttävänsä aikaa läksyjen tekemiseen esimerkiksi 15–30 minuuttia, suunnitteli hän myös omaa työskentelyään ja arvioi osaamistaan keskimäärin jonkin verran useammin kuin ne, jotka eivät käyttäneet englannin läksyihin aikaa lainkaan, mikä onkin aivan luonnollista.

Vapaa-ajan työskentelytaidoista kielen ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäytöllä ja läksyihin käytetyllä ajalla oli myös jonkin verran yhteyttä<sup>53</sup>. Yhteys ei tosin edennyt loogisesti läksyihin käytetyn ajan pituuden perusteella, mieluummin jopa päinvastoin: ne, jotka ilmoittivat, etteivät käytä englannin läksyihin aikaa lainkaan, käyttivät muita enemmän aikaa kielen ymmärtämistä tukeviin työskentelytaitoihin. Tulos on mielenkiintoinen, sillä se voidaan tulkita myös niin, että oppilaat käyttivät läksyistä 'säästyneen' ajan kuitenkin englannin oppimista tukevien työskentelytapojen harjoittamiseen ja oppilaan näkökulmasta kenties mielekkäämmällä tavalla. Läksyihin käytetyllä ajalla ei kuitenkaan havaittu olevan selkeää yhteyttä minkään yksittäiseen vapaa-ajan työskentelytaidon harjoittamiseen.

47 Kielen ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö:  $f=0,35$ ; kielen tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö:  $f=0,33$

48  $r=0,34$

49  $r=0,30$

50  $f=0,20$

51  $f=0,19$

52  $f=0,15$

53  $f=0,13$



**Oppimisympäristön piirteistä** selvitetiin koulun alueellisen sijainnin ja koulun opetuskielen yhteydet oppimista tukevien työskentelytaitojen harjoittamiseen.

Oppimista tukevien työskentelytaitojen harjoittamisessa oppitunneilla ei ollut kuntaryhmittäisiä eroja. AVI-alueittainkin tarkasteltuna erot olivat tilastollisesti merkitsevät, mutta käytännössä hyvin pienet.<sup>54</sup>



– Koulun alueellisella sijainnilla, kuntaryhmällä tai opetuskielellä ei ollut käytännössä yhteyttä oppimista tukevien työskentelytaitojen harjoittamiseen.

Myöskään koulun opetuskielellä ei ollut yhteyttä oppimisen edistämistä tukevien työskentelytaitojen harjoittamiseen. Tämä koskee sekä oppitunneilla että vapaa-ajalla harjoitettuja työskentelytaitoja. Koulun opetuskielellä ei ollut myöskään yhteyttä läksyjen tekemiseen käytetyn ajan pituuteen, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että tulosten perusteella ei voida väittää, että ruotsinkielisten koulujen oppilaat olisivat käyttäneet läksyihin suomenkielisten koulujen oppilaita keskimäärin vähemmän aikaa.

Jos oppilaan alakoulussa harjoittamien oppimista tukevien opiskelutaitojen yleisyyttä vertaa A-englannin edellisen arvioinnin tuloksiin (Härmälä ym. 2014), niin erityisesti itsearviointin yleistymisen englannin tunneilla on ilahduttavaa. Opetussuunnitelman perusteissa vaadittu arviointimenetelmien monipuolistamistavoite näyttäisi näin ollen pikkuhiljaa rantaautuvan kouluihin. Oppilaiden itseohjautuvaa englannin käyttämistä vapaa-ajalla – on se sitten tietokonepeliä pelaamista, musiikin kuuntelua tai videoklippien katselua – tulisi kuitenkin myös tämän arvioinnin tulosten valossa hyödyntää niin tuntityöskentelyssä kuin englannin kotitehtävissä. Tämä mahdollistaisi koulussa ja vapaa-ajalla tapahtuvan kielenopiskelun vankemman nivoutumisen toisiinsa ja osaksi oppilaan elinikäistä (kielen)oppimista.

Saadut tulokset oppimista tukevien opiskelutaitojen hyödyntämisestä ovat linjassa äskettäin Karvissa julkaistun oppimisen ja osaamisen arvioinnin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Sulonen, Tamm, Kampi, Rumpu, Hietala & Immonen 2019) tulosten kanssa. Arvioinnissa havaittiin, että vieraisissa kielissä käytetään edelleen paljon yksin tehtäviä kokeita ja varsinkin harvoin esimerkiksi portfolioita. Eri arviointikäytänteistä opettajan ja oppilaan väliset arviointikeskustelut ovat harvinaisia, samoin keskustelut opettajan ja vanhempien välillä. Digitaalisen arvioinnin työkalut, kuten digitaalisesti kertyvät suoritukset olivat lukioiden vieraiden kielten opetuksessa yleisempiä kuin ylä- ja alakouluissa. Itsearviointia oppilaat sen sijaan kokivat käytettävän alaluokilla enemmän kuin yläluokilla. (Atjonen ym. 2019.)

<sup>54</sup> kielen ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö,  $f=0,16$ ; kielen tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö,  $f=0,12$

## 2.5 Oppilaiden käsitykset

Seuraavaksi kuvaillaan oppilaiden käsityksiä englannin kielen opiskelusta, omasta osaamisesta ja englannin kielen hyödyllisyydestä. Oppilaiden käsityksiä selvitettiin asenne- ja käsityspatteristolla, jota käytetään kaikissa Karvin oppimistulosten arvioinneissa. Väittämiin vastataan viisiportaisella asteikolla, jonka ääripäät ovat *täysin eri mieltä–täysin samaa mieltä*. Käsityksiä kuvataan asteikolla *erittäin kielteiset–kielteiset–neutraalit–myönteiset–erittäin myönteiset*<sup>55</sup>, jolloin arvo 3 tarkoittaa neutraaleja käsityksiä.



### 2.5.1 Englannin kielen hyödyllisyys, käsitys omasta osaamisesta ja englannista pitäminen

Oppilaiden käsitysten kartoittaminen osana oppimistulosten arviointia liittyy opetussuunnitelman perusteissa sekä yleisiin kasvatustavoitteisiin että kielenopiskelun opiskelustrategisiin ja kulttuuritaidollisiin tavoitteisiin. Perusopetuksessa tulee sen arvopohjan mukaisesti edistää suvaitsevaisuutta, kulttuurista moninaisuutta ja kielitietoisuutta sekä ymmärtää kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (Opetushallitus 2014, 16 ja 28). Näihin voidaan katsoa kuuluviksi englannin kielen arvostus, jota taustakielessä selvitettiin sekä kielen hyödyllisyyttä (5

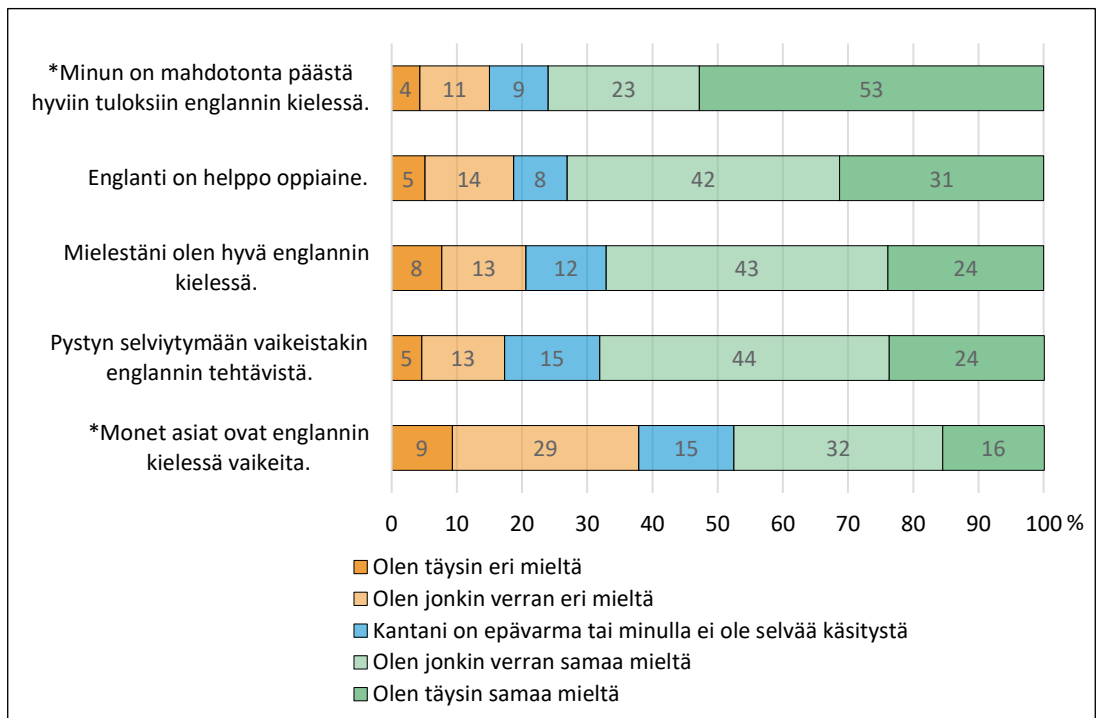
<sup>55</sup> Erittäin kielteiset: -2,00– -1,50; kielteiset -1,49– -0,50; neutraalit -0,49–0,49; myönteiset 0,50–1,49; erittäin myönteiset 1,50–2,00

väittämää) että kielestä pitämistä koskevilla väittämillä (5 väittämää).

Opetussuunnitelman yleisissä kasvatustavoitteissa mainitaan myös elinikäinen oppiminen ja tavoitteellinen itsensä kehittäminen, joiden aineksia ovat omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen (Opetushallitus 2014, 19). Kyselyssä oppilaan käsitystä itsestään oppijana selvitettiin 5 väittämällä.

### Käsitykset omasta osaamisesta

Oppilaiden käsitykset omasta englannin osaamisestaan olivat varsin myönteiset: 67 % piti itseään hyvänä englannin kielessä ja enemmistö koki englannin myös varsin helpoksi oppiaineeksi. Oppilaiden usko omaan englannin osaamiseen oli pääosin myönteistä, sillä 68 % heistä uskoi selviytyvänsä vaikeistakin englannin tehtävistä. Huomionarvoista kuitenkin on, että englanti on osalle oppilaista haastava oppiaine: reilun kolmanneksen (38 %) mielestä monet asiat ovat englannissa vaikeita ja noin viidennes ei pidä itseään hyvänä englannin kielessä, eikä englanti ole heille helppo oppiaine.

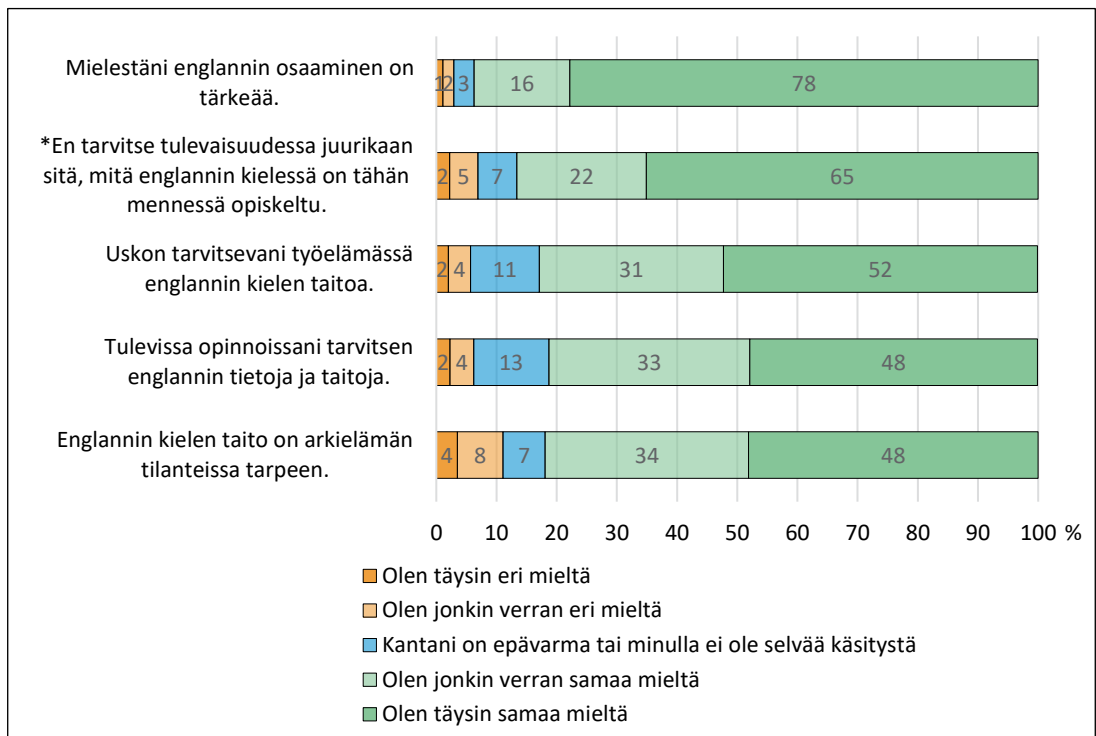


\*Väittämät on käännetty jakaumissa myönteisiksi.

KUVIO 31. Oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan

## Käsitykset englannin hyödyllisyydestä

Englannin hyödyllisyyttä selvittäneiden viiden väittämän perusteella lähes kaikki oppilaat pitivät englannin osaamista tärkeänä. He uskoivat tulevansa tarvitsemaan englantia työelämässä (83 %), arkielämän tilanteissa (82 %) ja opinnoissa (82 %). Englannin kielessä opiskellut asiat ovat myös olleet heille pääosin tarpeellisia.

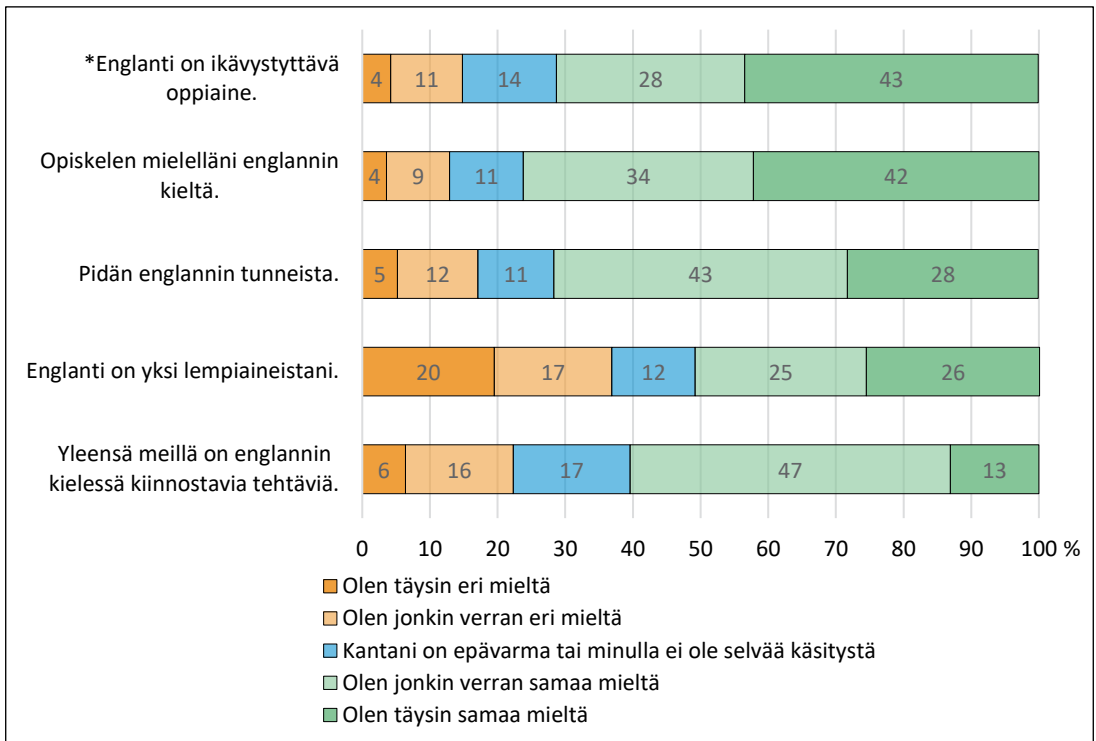


\*Väittämä on käännetty jakaumassa myönteiseksi.

KUVIO 32. Oppilaiden käsitykset englannin hyödyllisyydestä.

## Käsitykset englannin tunteista alakoulussa

Mitä mieltä oppilaat sitten olivat alakoulun englannin tunteista? Enemmistö oppilaista oli opiskellut englantia mielellään, heistä englantia ei ollut ollut ikävystyttävä oppiaine ja he olivat pitäneet alakoulun englannin tunteista. Englannin tuntien tehtävät olivat yleensä olleet mielenkiintoisia (60 %). Oppilaiden käsitykset jakaantuivat eniten väittämässä, jossa piti ottaa kantaa siihen, onko englantia heidän lempiaineensa. Vain joka toiselle oppilaalle englantia oli ollut yksi koulun lempiaineista, viidenneksellä oli täysin vastakkainen käsitys asiasta. Sama havainto on tehty myös muissa oppimistulosarvioinneissa (esim. Härmälä ym. 2014) ja myös viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa (2015).



\*Väittämä on käännetty jakaumassa myönteiseksi.

### KUVIO 33. Oppilaiden englannin kielestä pitäminen

Oppilaiden käsitykset englannin kielestä olivat kaiken kaikkiaan myönteiset<sup>56</sup>. Käsitysulottuvuukista keskimäärin myönteisin liittyi englannin hyödyllisyyteen<sup>57</sup>: nuorten elämässä englanti ja sen opiskelu nähdään monin tavoin tarpeellisenä ja hyödyllisenä. Käsitykset omasta osaamisesta<sup>58</sup> ja myös englannista pitämisestä<sup>59</sup> olivat keskimäärin hiukan alhaisemmat, mutta myös ne selkeästi myönteiset.

Verrattaessa tuloksia 9. vuosiluokan päättövaiheessa olleiden oppilaiden käsityksiin (Härmälä ym. 2014) havaitaan, että yläkoulun aloittamisvaiheessa olevat oppilaat pitävät yhdeksäsluokkalaisia jonkin verran enemmän englannin oppitunneista, muutoin oppilaiden keskimääräisissä käsityksissä ei ollut juurikaan eroja.

56 ka 0,90

57 ka 1,35

58 ka 0,68

59 ka 0,68



– Seitsemäsluokkalaiset pitivät englantia ennen kaikkea hyödyllisenä oppiaineena. He kokivat myös osaavansa englantia ja pitivät englannin opiskelusta.

– Joka toiselle oppilaalle englanti oli yksi koulun lempiaineista.

Käsitysulottuvuuksien keskinäisistä yhteyksistä voimakkain oli englannin kielestä pitämisen ja oman osaamisen välillä<sup>60</sup>, mikä onkin täysin ymmärrettävää. Englannista pitämisellä oli yhteyttä myös englannin hyödyllisenä pitämiseen.<sup>61</sup> Samoin englannin hyödyllisyyden yhteys omaan osaamiseen oli kohtalainen.<sup>62</sup> Ne, jotka pitivät englannin opiskelusta, kokivat sen hyödylliseksi ja heillä oli myös myönteinen käsitys omasta osaamisestaan.

## 2.5.2 Oppilaiden taustatekijöiden ja oppimisympäristön piirteiden yhteydet käsityksiin

Tässä alaluvussa tarkastellaan oppilaan sukupuolen, vanhempien koulutustaustan sekä englannin kielen läksyihin käytetyn ajan yhteyttä oppilaiden käsityksiin.

Sukupuolittain tarkasteltuna oli **tyttöjen ja poikien** käsityksissä pieniä, mutta tilastollisesti merkitseviä eroja. Poikien käsitys omasta osaamisestaan oli aavistuksen verran myönteisempi kuin tyttöjen<sup>63</sup>. Englannin hyödyllisyydestä puolestaan tytöillä oli poikia aavistuksen verran myönteisempi käsitys. Englannista pitämisessä sukupuolten välillä ei ollut eroja.

Kokonaisuudessaan käsitykset omasta osaamisesta, englannista pitämisestä ja englannin hyödyllisyydestä olivat sukupuolittain tarkasteltuna sekä tytöillä että pojilla myönteiset, eikä niissä ollut eroja sukupuolten välillä<sup>64</sup>.

Jos käsitysten yhteyksiä tarkastellaan sukupuolittain ja suhteessa oppilaiden kielitaitoon, havaitaan, että oppilaan käsitys omasta osaamisestaan oli käsitysulottuvuuksista vahvimmin yhteydessä niin tulkinta- kuin tuottamistaitoihin. Korrelaatiot olivat kohtalaisia.<sup>65</sup> Heikoin yhteys sekä tyttöjen että poikien kokemana oli englannin hyödyllisyyden ja tekstin tuottamistaitojen välillä<sup>66</sup>, mikä oli sinänsä varsin yllättävä havainto, mutta osin selitettävissä oppilaiden nuorella iällä. Myös oppimista tukevien työskentelytaitojen harjoittamisen yhteydessä havaittiin, että kielen tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö oli oppilailla vielä melko vähäistä, joten he eivät kenties vielä tässä vaiheessa liitä englannin hyödyllisyyttä sen puhumiseen ja kirjoittamiseen, vaan pikemminkin ymmärtämistaitoihin.

60  $r=0,61$

61  $r=0,53$

62  $r=0,40$

63 Osaaminen, ka tytöt 0,53, ka pojat 0,83;  $f=0,17$

64 Käsitysten keskiarvo: ka tytöt 0,87, ka pojat 0,94

65 Taito tulkita tekstejä: tytöt  $r=0,61$ /pojat  $r=0,60$ , taito tuottaa tekstejä: tytöt  $r=0,58$ /pojat  $r=0,55$

66 Korrelaatio: tytöt  $r=0,32$ ; pojat  $r=0,31$

Tulkintataitojen ja oman osaamisen välinen korrelaatio oli hiukan korkeampi kuin tuottamistaitojen ja oman osaamisen. Osataidoittain tarkasteltuna osaamisella oli puolestaan kohtalainen yhteys kaikkien osataitojen tuloksiin.<sup>67</sup>

**Huoltajien koulutustaustan** (perusaste–toinen aste–korkea-aste) ja oppilaan käsitysten välinen yhteys omaan osaamiseen oli perusasteen käyneiden äitien lapsilla keskimäärin neutraali, muilla jonkin verran myönteisempi.<sup>68</sup> Englannin hyödyllisyyden<sup>69</sup> ja englannista pitämisen<sup>70</sup> suhteen äidin koulutustaustan mukaiset erot olivat jonkin verran pienemmät. Tulokset olivat samansuuntaiset isän koulutustaustan osalta.

Kokonaisuudessaan oppilaiden käsitykset ja **englannin arvosana** olivat kohtalaisesti yhteydessä toisiinsa<sup>71</sup> ja oppilaiden kokonaisasenne selitti kolmanneksen (34 %) oppilaan kouluarvosanasta. Voimakkain yhteys englannin kielen kouluarvosanalla oli oppilaan käsityksiin omasta osaamisestaan (selitysaste 39 %). Tämä onkin täysin loogista: niillä, joilla oli englannista arvosana 9 tai 10 tiesivät osaavansa ja se näkyi myös heidän käsityksissään. Englannista pitämisen ja sen koetun hyödyllisyyden yhteys arvosanaan oli pienempi (pitäminen 20 %, hyödyllisyys 12 %).

**Englannin läksyihin käytetty aika** ja oppilaiden käsitysten myönteisyys olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä toisiinsa. Mitä enemmän oppilas ilmoitti käyttävänsä aikaa englannin läksyihin, sitä myönteisemmät hänen käsityksensä olivat. Poikkeuksena olivat kuitenkin oppilaat, jotka tekivät läksyjä yli 60 minuuttia. Näillä oppilailta läksyihin käytetyn ajan ja käsitysten välinen yhteys ei edennyt suoraviivaisesti.

**Koulun alueellisella sijainnilla** oli tilastollisesti merkitsevä yhteys oppilaan käsityksiin. Käytännössä erot käsityksiin olivat kuitenkin hyvin pienet.<sup>72</sup> Kuntaryhmittäin tarkasteltaessa osaamisen ja pitämisen osalta ei ollut eroja. Sen sijaan kaupunkimaisissa kunnissa käsitys englannin hyödyllisyydestä oli muita kuntaryhmiä myönteisempi.<sup>73</sup>



– Oppilaiden käsitysten myönteisyyttä ei voida selittää millään yksittäisellä taustatekijällä tai koulun alueellisella sijainnilla.

67 Korrelaatio: luetun ymmärtäminen, tytöt  $r = 0,58$ , pojat  $r = 0,58$ ; kuullun ymmärtäminen tytöt  $r = 0,58$ , pojat  $r = 0,55$

68 Osaaminen: äiti  $f=0,20$ ; isä  $f=0,17$

69 Hyödyllisyys: äiti  $f=0,16$ ; isä  $f=0,16$

70 Pitäminen: äiti  $f=0,10$ ; isä  $f=0,10$

71 Korrelaatio,  $r=0,58$

72 Osaaminen  $f=0,10$ ; hyödyllisyys  $f=0,17$ ; pitäminen  $f=0,13$

73 Hyödyllisyys  $f=0,12$

Sekä **suomen- että ruotsinkielisten koulujen** oppilaiden käsitykset englannista pitämisestä, hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta olivat kokonaisuudessaan myönteiset, eikä niissä ollut käytännössä koulun opetuskielestä johtuvia eroja.

Myöskään sukupuolittain tarkasteltuna ei suomen- että ruotsinkielisten koulujen oppilaiden käsityksissä ollut juurikaan eroja englannista pitämisessä ja sen hyödyllisyydessä. Käsitys omasta osaamisesta oli ruotsinkielisten koulujen tytöillä kuitenkin aavistuksen verran myönteisempi (ka 0,66) kuin suomenkielisten koulujen tytöillä (ka 0,52).<sup>74</sup>

Oppilaiden käsitykset englannin kielen hyödyllisyydestä, omasta osaamisesta ja englannin kielestä pitämisestä ovat monen tekijän yhteisvaikutusta, eikä käsitysten myönteisyyttä voida selittää pelkästään oppilaiden taustatekijöillä eikä oppimisympäristön piirteillä. Oppilaiden käsitysten on kuitenkin todettu (Härmälä ym. 2017) ennustavan heidän englannin osaamistaan, mitä ennusti myös oppilaan ensikieli (suomi/ruotsi) ja oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmat. Varsinkin niillä oppilailla, jotka tiesivät jo varhaisessa vaiheessa suuntaavansa lukioon, ennustivat käsitykset kielitaitoa erityisen voimakkaasti. Näin ollen oppilaiden eriytyminen lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikoviin alkaa heti yläkoulun alkuvaiheessa vaikuttaa siihen, miten kiinnostuneita ja motivoituneita oppilaat ovat englannin kielen opinnoissaan.

## 2.6 Kielitaidon, oppimista tukevien työskentelytaitojen ja käsitysten keskinäisiä yhteyksiä

Seuraavassa kuvaillaan eri tavoitealueiden (kielitaito, työskentelytaidot, käsitykset) keskinäisiä yhteyksiä.

### 2.6.1 Kielitaito ja oppimista tukevat työskentelytaidot

Englannin oppitunneilla harjoitetuilla, yksittäisillä oppimista tukevilla työskentelytaidoilla ei ollut edes heikkoa yhteyttä oppilaan kielitaitoon. Sama todettiin myös edellisessä 9. vuosiluokan arvioinnissa (Härmälä ym. 2014). Myös koulun ulkopuolella harjoitettujen työskentelytaitojen yhteys kielitaitoon oli pääosin heikko.



– Englannin tunneilla harjoitetuilla oppimista tukevilla työskentelytaidoilla ei ollut yhteyttä oppilaan kielitaitoon.

74 d=0,19



Jos oppilas kuitenkin luki englanninkielisiä verkkolehtiä tai katseli englannin kielisiä videoklippejä ja elokuvia, paransi se hänen tulkintataitojaan kohtalaisesti.<sup>75</sup> Englanninkielisten verkkolehtien lukeminen oli yhteydessä myös oppilaan tuottamistaitoihin<sup>76</sup>.

Se, että oppilaat oppivat englantia pelaamalla ja käyttämällä erilaisia englanninkielisiä medioita on todettu myös useissa kansainvälisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Belgiassa De Wilde ja Eyckmans (2017) havaitsivat, että merkittävä osuus 11-vuotiaista selviytyi englanniksi EVK:n A2-tasoisista tehtävistä jo ennen kuin he osallistuvat englannin opetukseen koulussa. Tutkimuksessa havaittiin myös, että oppilaiden asenteet englannin kieltä kohtaan olivat hämmästyttävän myönteiset, ja he käyttivät kavereiden kanssa viestimiseen mieluummin englantia kuin omaa äidinkieltään.

## 2.6.2 Kielitaito ja oppilaan käsitykset

Kielitaidon yhteys käsitysulottuvuuksiin vaihteli heikosta kohtalaiseen. Voimakkain yhteys oli sekä tekstien tulkinta- että tuottamistaitojen ja oman osaamisen välillä<sup>77</sup>, heikoin tuottamistaitojen ja englannin hyödyllisyyden välillä.<sup>78</sup>

Eri osataidoista käsityksellä omasta osaamisesta oli voimakkain yhteys luetun ymmärtämisen<sup>79</sup> ja kuullun ymmärtämistehtävissä<sup>80</sup> menestymiseen. Myös puhumis- ja kirjoittamistehtäviin yhteys oli kohtalainen<sup>81</sup>. Se, että käsitys omasta osaamisesta oli käsitysulottuvuuksista voimakkaimmin yhteydessä kielelliseen osaamiseen, oli varsin odotuksenmukainen tulos, sillä keskimäärin lähes neljän vuoden aikana hankittu kokemus englannin kielen opiskelusta on ehtinyt muokata oppilaan minäkäsitystä englannin kielen oppijana varsin realistiseksi.

Käsitysten keskinäisistä yhteyksistä voimakkain oli englannin osaamisen ja englannista pitämisen välillä<sup>82</sup>. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että jos oppilas koki osaavansa englantia vain heikosti, niin hän ei myöskään pitänyt englannista oppiaineena erityisen paljon, mikä onkin täysin ymmärrettävää.



– Englannin hyödyllisyys ei vielä seiskaluokkalaisilla ole tärkein englannin opiskelua motivoiva tekijä.

75 Verkkotekstit r=0,43 ja videoklipit r=0,41

76 Verkkotekstit r=0,39

77 Korrelaatio: tulkintataidot r=0,50, tuottamistaidot r=0,55

78 r=0,32

79 r=0,58

80 r=0,56

81 Puhuminen r=0,54, kirjoittaminen r=0,51

82 r=0,61

Jos käsitysulottuvuuksien keskinäisiä yhteyksiä verrataan 9. luokkalaisten käsityksiin (Härmälä ym. 2014), havaitaan, että seitsemäsluokkalaisilla englannin hyödyllisenä kokeminen ei ole vielä yhtä voimakkaasti yhteydessä englannista pitämiseen kuin yhdeksäsluokkalaisilla, mikä on siinä myös mielenkiintoinen tulos.

### 2.6.3 Oppimista tukevat työskentelytaidot ja oppilaan käsitykset

Oppitunneilla harjoitettujen, oppimista tukevien työskentelytaitojen ja kolmen käsitysulottuvuuden keskinäiset yhteydet olivat vain heikkoja tai kohtalaisia. Sen sijaan vapaa-ajalla harjoitettujen kielen ymmärtämiseen keskittyvien työskentelytaitojen yhteys osaamiseen oli vahvempi.<sup>83</sup>



– Englannin käyttäminen vapaa-ajalla on yhteydessä oppilaiden käsitysten myönteisyyteen.

Oppilaan vapaa-ajalla harjoittamat oppimista tukevat työskentelytaidot olivat hieman voimakkaammin yhteydessä myös oppilaan kokonaiskäsityksiin kuin hänen oppituntien aikana harjoittamansa työskentelytaidot. Tulos osoittaa jälleen kerran sen, miten voimakkaasti englannin kieli ja siihen liittyvät vapaa-ajan harrastukset ovat tämän ikäisille nuorille tärkeitä kielen opiskelun kannustimia.

---

83  $r=0,46$



## 2.7 Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja

Seuraavaksi oppimistuloksia tarkastellaan koulujen tasolla. On kuitenkin syytä huomata, että eroja oppilaiden osaamisessa ei tässä arvioinnissa voida selittää koulutason muuttujilla, kuten esimerkiksi opettajan vaikutuksella, vaan ennen kaikkea kouluun valikoitumisen kautta. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että oppilaat olivat saattaneet valita juuri kyseisen yläkoulun eri periaattein: kunnassa oli vain yksi ainoa yläkoulu, useammasta vaihtoehdosta valittiin kotia lähinnä oleva, tai valinnan perustana oli jokin muu tekijä.

Selitysmalliin valikoitui oppilaan taustasta, käsityksistä, oppimisympäristön piirteistä ja oppimista tukevista työskentelytaidoista tekijöitä, joiden yhteisvaikutuksella voitiin osaamisen rakentumista kuvata numeerisesti. Esimerkiksi kuinka suuren osuuden oppilaan luetun ymmärtämistaidoista rakennettu malli selittäisi.

Oppilaan **taustatekijöistä** voimakkain vaikutus oli äidin koulutustaustalla, joka selitti osaamista kaikissa osataidoissa. Eniten äidin koulutustaustasidonnaista olivat luetun ja kuullun ymmärtämistaidot. Isän koulutustausta selitti jonkin verran tuottamistaitoja, ei niinkään ymmärtämistaitoja.

**Oppimisympäristön piirteistä** koulun opetuskielellä oli vahvin yhteys osaamiseen. Voimakkaimmin koulun opetuskieli näkyi oppilaiden puhumistaidoissa, joissa ruotsinkielisten koulujen oppilaat saivat suomenkielisten koulujen oppilaita lähes puoli taitotasoa korkeampia tuloksia.

**Oppimista tukevista työskentelytaidoista** opiskelumenetelmien monipuolisuus oli yhteydessä kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä menestymiseen. Sen sijaan työskentelytaidoista muodostuneet kaksi muuta summamuuttujaa (kielenopiskelutaidot ja opettajajohtoisten työtapojen käyttö) eivät kumpikaan selittäneet koulujen osaamiseroja missään osataidossa.

**Koulun ulkopuolisesta harrastuneisuudesta** kielen ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö oli selkeimmin yhteydessä osaamiseen. Ymmärtämistaitojen harjoittaminen vapaa-ajalla selitti oppilaiden osaamiseroja noin puoli taitotasoa.

**Käsitysulottuvuuksista** vahvimmin yhteydessä eri osataitojen tuloksiin koulutasolla oli käsitys omasta osaamisesta. Puhumistaitoja puolestaan selitti vahvimmin englannin kokeminen hyödylliseksi.

Osataidoittain tarkasteltuna koulutason tuloksia eniten selittäviä tekijöitä olivat käsitys omasta osaamisesta, englannin ymmärtämiseen keskittyvä harrastaminen koulun ulkopuolella, koulun opetuskieli ja äidin koulutustausta. Alla olevassa taulukossa on koottu eri osataitojen selitysmalliin otettujen tekijöiden merkitsevyydet ja selitysasteet osataidoittain.

Malli selittää eniten luetun ja kuullun ymmärtämistehtävissä, vähiten kirjoittamistehtävissä menestymistä. Muihin osataitoihin verrattuna oppiaineesta pitämisen yhteys osaamiseen on kirjoittamisessa jonkin verran suurempi kuin muilla osa-alueilla.

Mikäli selittäviä tekijöitä tarkastellaan tulkinta- ja tuottamistaitoihin jaoteltuna, tulos on pääosin samankaltainen. Tällöin mallin selitysaste olisi 44 % tulkintataidoista ja 40 % tuottamistaidoista, mistä varovainen päätelmä voisi olla, että tuottamistaitoihin liittyy ymmärtämistaitoja aavistuksen verran enemmän mallin tavoittamattomia tekijöitä. **Tulkintataitoja** vahvimmin selittäviä tekijöitä ovat edelleen käsitys omasta osaamisesta, ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö, koulun opetuskieli ja äidin koulutus. **Tuottamistaidoissa** selittävien tekijöiden keskinäinen järjestys on: oma osaaminen, oppilaan sukupuoli (pojat keskimäärin noin puoli taitotasoa heikompia), ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö, koulun kieli sekä äidin ja myös isän koulutustausta.

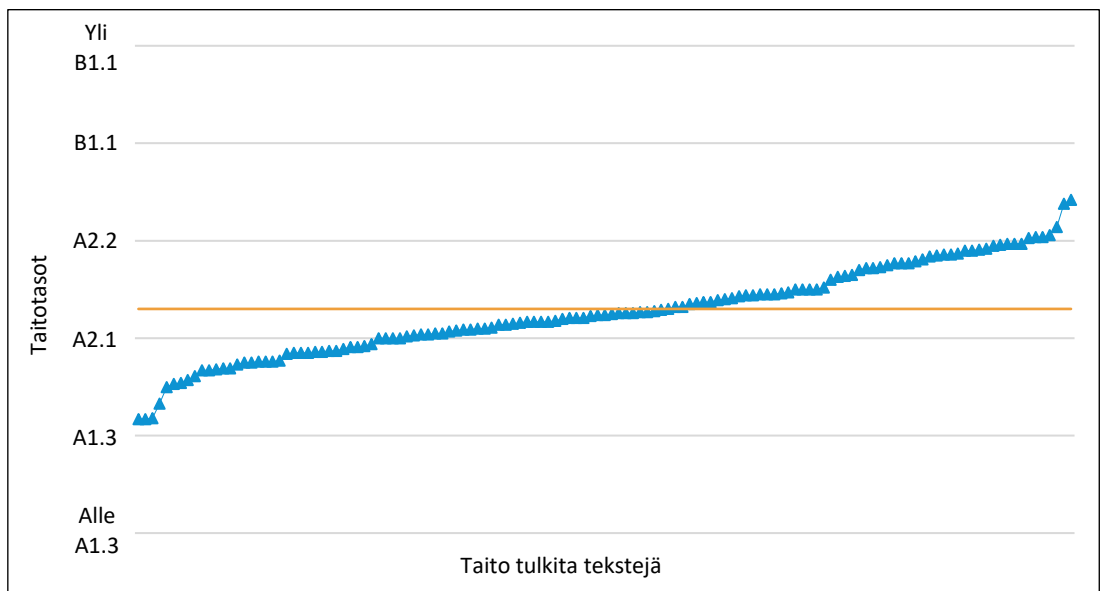
TAULUKKO 17. Kielellisten osataitojen selitysmalli.

		Osataito											
		Luetun ymmärtäminen		Kuullun ymmärtäminen		Puhuminen		Kirjoittaminen					
Selittävä tekijä		b	p-arvo	b	p-arvo	b	p-arvo	b	p-arvo				
Oppilaan tausta	Sukupuoli (0 = tyttö, 1 = poika)	-0,096	<0,005	-0,305	<0,001	-0,484	<0,001	-0,520	<0,001				
	Äidin koulutus	0,238	<0,001	0,202	<0,001	0,157	<0,01	0,198	<0,01				
	Isän koulutus	0,049	N.S.	0,041	N.S.	0,123	<0,05	0,158	<0,01				
Oppimisympäristö	Koulun kieli (0 = suomi, 1 = ruotsi)	0,383	<0,001	0,249	<0,01	0,465	<0,001	0,383	<0,001				
	Kielenopiskelutaidot	-0,080	N.S.	-0,027	N.S.	-0,016	N.S.	-0,068	N.S.				
Työskentelytaidot koulussa	Monipuoliset opiskelu- menetelmät	-0,116	<0,01	-0,105	<0,01	-0,040	NS.	-0,077	N.S.				
	Opettajajohtoiset työtavat	0,019	N.S.	-0,082	N.S.	-0,211	<0,001	-0,040	N.S.				
	Ymmärtämiseen keskittyvä kielenkäyttö	0,429	<0,001	0,510	<0,001	0,476	<0,001	0,473	<0,001				
Työskentelytaidot vapaa-ajalla	Tuottamiseen keskittyvä kielenkäyttö	0,115	<0,05	0,104	<0,05	0,180	<0,01	0,146	<0,05				
	Osaaminen	0,666	<0,001	0,603	<0,001	0,635	<0,001	0,712	<0,001				
Käsitykset	Hyödyllisyys	0,092	<0,05	0,094	<0,05	0,175	<0,001	0,057	N.S.				
	Pitäminen	0,037	N.S.	0,041	N.S.	0,085	<0,05	0,108	<0,01				
Selitysaste		R <sup>2</sup> = 40 %		R <sup>2</sup> = 39 %		R <sup>2</sup> = 37 %		R <sup>2</sup> = 33 %					

## Koulujen välisistä eroista

Englannin kielen arviointiin osallistui 134 koulua, joiden keskimääräinen otoskoko oli 35 oppilasta. Kouluissa annettujen englannin kielen arvosanojen keskiarvo oli 8,35. Heikoin keskiarvo oli 5,50 ja korkein 9,71. Myös huoltajien koulutustausta vaihteli paljon kouluittain, isillä jonkun verran enemmän kuin äideillä.

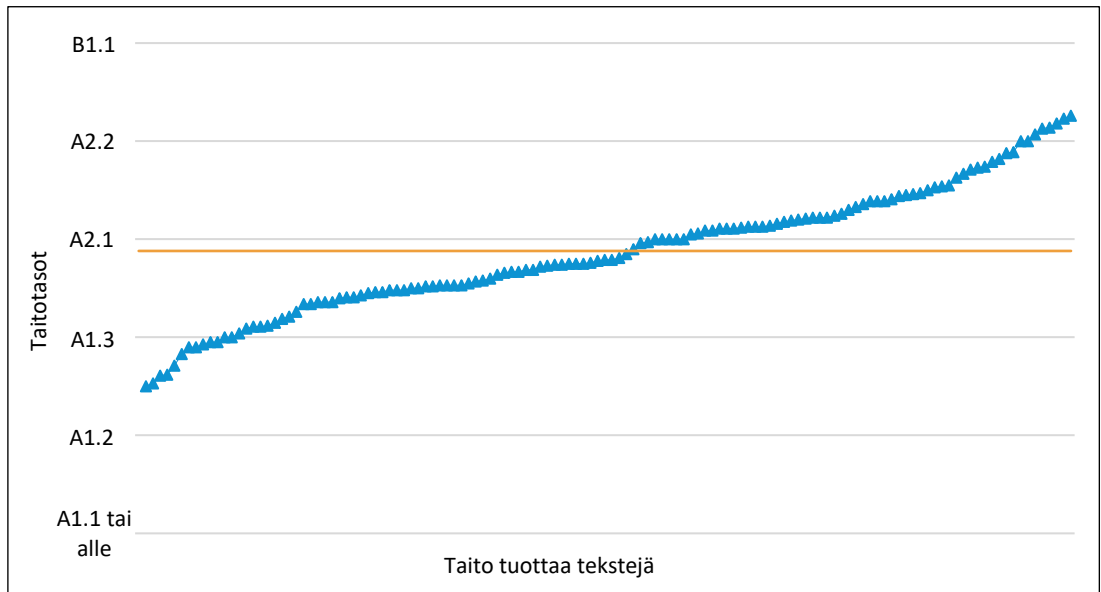
Alla olevissa kuvioissa on esitetty koulujen keskiarvojen poikkeamat kaikkien koulujen keskiarvoista sekä keskiarvon 95 prosentin luottamusväli Taito tulkita ja Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueilla. Kuvion vaaka-akselin suuntainen nollaviiva kuvaa keskiarvosuoriturumista koulutasolla ja poikkeamat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



KUVIO 34. Taito tulkita tekstejä: koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.

Kuviosta voidaan päätellä, että Taito tulkita tekstejä -sisältöalueella noin 11 % otoskouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin (luottamusväli on kokonaan keskiarvon luottamusvälin alarajan alapuolella). Vastaavasti noin viidennes otoskouluista (19 %) oli sellaisia, jotka ylittivät tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon. Pienissä kouluissa yhdenkin oppilaan tuloksella oli suuri painoarvo, joten ääriarvoihin on suhtauduttava erityisen varauksellisesti.

Taito tuottaa tekstejä -sisältöalueella noin 13 % otoskouluista oli sellaisia, joiden tulos poikkesi tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisesta keskiarvosta alaspäin (luottamusväli on kokonaan keskiarvon luottamusvälin alarajan alapuolella). Vastaavasti 17 % oli sellaisia, jotka ylittivät tilastollisesti merkitsevästi valtakunnallisen keskiarvon.



KUVIO 35. Taito tuottaa tekstejä: Koulujen keskiarvojen poikkeamat koko aineiston keskiarvosta.

Koulujen väliset erot ovat olleet Suomessa pitkään OECD-maiden alhaisimpia. Viimeisimpien tutkimustulosten mukaan (mm. Sulkunen & Välijärvi 2009, TIMSS 2011 ja Pisa 2012, Pisa 2015) koulujen välinen vaihtelu oppimistuloksissa on kuitenkin kasvamassa (Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012; Kupari ym. 2013). Koulujen välinen vaihtelu (sisäkorrelaatio) ilmaistaan usein prosenttiosuutena oppimistulosten kokonaisvaihtelusta, ja se kertoo, kuinka suuri osuus oppilaiden saavutusten vaihtelusta voidaan katsoa johtuvan koulujen välisistä eroista. Alla olevassa taulukossa on koottuna A-englannin oppimistulosten arvioinnin sisäkorrelaatiot vuonna 2018.

TAULUKKO 18. A-englannin osataitojen selitysasteet vuonna 2018.

	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
2018	9,8 %	7,8 %	18,5 %	12,4 %

Taulukossa esitetyt sisäkorrelaatiot tarkoittavat, että vuonna 2013 oppimistulosten vaihtelusta selittyi koulujen välisillä eroilla kuullun ymmärtämisessä 10, luetun ymmärtämisessä 8, kirjoittamisessa 12 ja puhumisessa peräti 19 prosenttia. Tuloksissa huomionarvoista on, että puhumisen sisäkorrelaatio oli moniin muihin aiemmin arvioituihin oppiaineisiin nähden varsin suuri (mm. Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012; Kupari ym. 2012; Rautopuro 2013; Metsämuuronen 2013). Käytännössä suuri sisäkorrelaatio tarkoittaa sitä, että puhumistehtävissä tulosten vaihtelusta selittyy suurempi osa koulujen välisillä eroilla kuin esimerkiksi luetun ymmärtämisessä. Tämä voi puolestaan johtua useasta eri syystä, kuten esimerkiksi siitä, että arvioinnissa oli mukana kouluja, joissa kaikki tai ainakin monet oppilaat selviytyivät puhumistehtävistä erittäin hyvin, että kouluja, joissa vain harvat oppilaat selviytyivät puhumistehtävistä todella hyvin.

Koulujen välisiä eroja tarkasteltiin myös suhteuttamalla oppilaiden keskimääräiset kouluarvosanat englannin kielen arviointitehtävissä menestymiseen. Alla oleva taulukko havainnollistaa koulun keskimääräisen oppilasarvosanan<sup>84</sup> ja arviointitehtävissä menestymisen välisiä yhteyksiä. Keskimääräiset taitotasot hyvän osaamisen taitotasolla on tummennettu.

**TAULUKKO 19. Koulun keskimääräisen oppilasarvosanan ja arviointitehtävissä menestymisen yhteys.**

Arvosana	Kuullun ymmärtämistehtävät	Luetun ymmärtämistehtävät	Kirjoittamistehtävät	Puhumistehtävät
8	ka = <b>A2.1</b> min. = A1.3 maks. = A2.2	ka = <b>A2.1</b> min. = A1.3 maks. = A2.2	ka = <b>A1.3</b> min. = A1.2 maks. = A2.2	ka = <b>A1.3</b> min. = A1.2 maks. = A2.2
9	ka = <b>A2.1</b> min. = A1.3 maks. = A2.2	ka = <b>A2.1</b> min. = A1.3 maks. = A2.2	ka = <b>A2.1</b> min. = A2.1 maks. = A2.2	ka = <b>A2.1</b> min. = A1.3 maks. = A2.2

Kun tarkastellaan kouluissa annettuja arvosanoja kahdeksan ja niiden saajien suoriutumista arviointitehtävissä, havaitaan, että keskiarvot vaihtelevat jonkin verran osataidoittain. Tulkintataidoissa koulujen keskiarvot vastaavat hyvän osaamisen taitotasoa A2.1. Sen sijaan tuottamistaidoissa hyvän osaamisen taitotason saavutti vasta kouluarvosanalla 9. Koulujen keskiarvoja tarkasteltaessa arvosanan 8 oppilaat eivät näin ollen aivan saavuttaneet opetus suunnitelman hyvän osaamisen kriteereitä kirjoittamis- ja puhumistehtävissä<sup>85</sup>. Minimien ja maksimien vaihtelusta arvosanalla 8 havaitaan lisäksi, että ymmärtämistaidoissa vaihtelu oli kaksi taitotasoa, tuottamistaidoissa peräti kolme.

<sup>84</sup> Arvosanoja 6, 7 ja 10 oli vain yhdestä koulusta, joten niitä ei voitu ottaa mukaan.

<sup>85</sup> Puhuminen ka 3,44; kirjoittaminen ka 3,37



Varovainen johtopäätös tästä onkin, että joissain kouluissa vaadittiin puhumis- ja kirjoittamistaidoissa enemmän kuin mitä opetussuunnitelman taitotasoasteikon perusteella olisi pitänyt vaatia. Tämä on täysin ymmärrettävää, sillä opetussuunnitelman perusteisiin 2014 liitetty kehittyvän kielitaidon asteikko ei anna riittävästi tukea puhumis- ja kirjoittamistaitojen arviointiin. Erot eri taitotasojen välillä ovat hiuksenhienot ja kriteeriviitteiseen arviointiin tottumattomalle opettajalle todella vaikeatulkintaiset. Edellinen, vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ollut asteikko on arvioijaystävällisempi, tosin myös virhekeskeisempi.

Koulutason vaihteluun tuottamistaidoissa voi olla useita syitä, joita voidaan vain arvailla. Voi olla, että puhumista/kirjoittamista on harjoiteltu alakoulun englannin tunneilla hyvin eri määriä eri kouluissa. Opettajat ovat voineet myös arvioida oppilaiden puhumis-/kirjoittamissuorituksia osassa kouluja lempeämmin, osassa tiukemmin. Tähän arviointiin osallistuneissa otosoppilaissa oli myös mukana kielikylpyoppilaita, mikä voi osaltaan näkyä arvosanojen hajonnassa kouluittain. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että puhumistehtävät olivat yksi koko arvioinnin kipupisteistä, mikä näkyi myös oppilaiden kuin opettajienkin palautteesta (ks. luku 3.4).



# Arvioinnin luotettavuus- näkökulmia

# 3

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

## 3.1 Hyödyllisyys

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

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

Ymmärtämistehtävien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että tekstien aihepiirit olisivat molemmalle sukupuolelle sopivia ja 12–13-vuotiaita kiinnostavia. Lisäksi pyrittiin valitsemaan tekstilajiltaan erityyppisiä tekstejä, kuten kertomuksia, pikku-uutisia, keskusteluita, kuulutuksia, ohjeita ja viestejä. Tehtävillä pyrittiin arvioimaan erilaisia ymmärtämistaitoja, kuten pääajatuksen ja keskeisten yksityiskohtien ymmärtämistä sekä yksinkertaisten johtopäätösten tekemistä. Myös tuottamistaidoissa kielenkäyttötilanteet pyrittiin valitsemaan nuorten arkitodellisuutta vastaaviksi.

Käsitteen mittauksen kattavuutta kuvaa osaltaan alla olevan taulukon yhteenveto kielitaitotehtävien aihepiireistä tehtävittäin. Tehtävissä parhaiten edustettuina olivat vapaa-aikaan, oppilaan lähiympäristöön ja matkustamiseen liittyvät aihealueet. Sisällöt vastaavat hyvin Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa A1/A2–B1 ja niillä määriteltyjä aihealueita ja kielenkäyttötilanteita.

**TAULUKKO 20. Aihepiirien kattavuus osataidoittain.**

Teema	Kuullun ymmärtäminen: tehtävien lukumäärä	Luetun ymmärtäminen: tehtävien lukumäärä	Puhuminen: tehtävien lukumäärä	Kirjoittaminen: tehtävien lukumäärä	Yhteensä*
Lähiympäristö	2	2	1	1	6
Koulu, opiskelu	2			1	3
Asuminen	2				2
Pukeutuminen		1	1		2
Vapaa-aika	5	2	1	2	10
Terveys ja hyvinvointi		2			2
Ostoksilla käyminen	1	1			2
Julkiset palvelut	2		1		3
Kulttuuri	2	2			4
Matkustaminen ja liikenne	4	4	1		9
Työ ja elinkeinoelämä	1				1
Tiedotusvälineet		1			1
Sää	2				2
Syöminen ja juominen	2	1			3

\* Yhdessä tekstissä saattoi olla useita aihealueita.

Työskentelytaitoihin ja käsityksiin kohdistuneilla taustakyselyyn väittämillä kartoitettiin kielenopimisen arkitodellisuutta rehtorin, opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Kyselyissä sovellettiin Likert-tyyppisiä porrastettuja väittämiä, joissa käytetty terminologia oli paikoin monitulkintainen. Absoluuttisia frekvenssejä termeille ”aina”, ”joskus” tai ”harvoin” ei ollut määritelty, joten oppilaiden, opettajien ja rehtorien tulkinta aikamääreiden sisällöstä saattoi vaihdella.

## 3.2 Reliabiliteetin varmennus

Vaikka arviointituloksen luotettavuudella on monia puolia, virheetön ja mahdollisimman yksimielisesti arvioitu tietopohja on välttämätön. Kyse on arvioinnin **reliabiliudesta**, jota hankkeessa varmistettiin useassa vaiheessa.

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

Yhtenäisyyttä korostava arviointi ei täysin vastaa arkista kielenkäyttöä tai edes kaikkia kouluopiskelun mahdollisuuksia. Tämä heikentää tehtävien ulkoista autenttisuutta eli sitä, miten hyvin tehtäväolosuhteet ja kielenkäyttö vastaavat arkielämän tilanteita. Tehtävän asetelulla pyrittiin arvioinnissa kuitenkin sisäiseen autenttisuuteen eli siihen, että tehtävien suorittaminen olisi aktivoitunut samoja tietoja ja taitoja kuin vastaava tosielämän tilanne, missä tietenkin myös jouduttiin jossain määrin tyytymään likimääräisyyksiin. Tosielämässä kaikki oppilaat eivät joudu täsmälleen samoihin kielenkäyttötilanteisiin. Arkielämässä pystytään myös jossain määrin valitsemaan sellaisia viestintätilanteita, joissa kukin otaksuu selviytyvänsä parhaiten. Oppimistulosten arvioinnissa näin ei tapahtunut, vaan tehtävät olivat samat kaikille. Menettelyllä on perusteensa laajamittaisissa arvioinneissa, jossa yhtenäisyys ja yhdenvertaisuus ovat välttämättömiä osallistujien oikeusturvan kannalta. Reliabiliuden kautta toteutetaan arvioinnin **oikeudenmukaisuuden** vaatimusta.

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

Merkittävä arvioinnin reliabiliutta heikentänyt seikka liittyi arvioinnin digitaalisuuteen. Ongelmia aiheuttivat esimerkiksi tietokoneiden, kuulokkeiden ja/tai mikrofonien puuttuminen tai riittämättömyys. Lisäksi järjestelmän vaatimukset tietyllä selainversiolla saattoivat estää tehtävien avautumisen. Tehtävien ennakkoharjoittelusta huolimatta oppilaiden mikrofoni saattoi olla vahingossa poiskytkettynä ja/tai oppilas keskeytti nauhoituksen liian aikaisin. Muutamassa koulussa kuuntelutehtävissä oli kuuluvuusongelmia tai muiden oppilaiden/opettajan puhe häiritsi tehtävien tekemistä. Ohjeistuksesta ja ennakkovalmisteluista huolimatta tehtäviä ei kaikissa kouluissa onnistuttu tekemään, koska verkko kuormittui ja oli hidas. Valtaosassa kouluja kaikki toimi kuitenkin moitteettomasti ja oppilaiden suoritukset saatiin tallennettua.

Digitaalisuuden vaikutus näkyi lopullisten suoritusten määrässä ainakin jossain määrin, sillä kaikki neljä osa-alueetta suorittaneiden oppilaiden lukumäärä oli 31 % suunniteltua alhaisempi. Alla olevaan taulukkoon on koottu suunnitellun ja toteutuneen otoksen prosentuaaliset osuudet.

**TAULUKKO 21. Suunniteltu ja toteutunut otos osataidoittain.**

Suunniteltu otos, n= 4845	Oppilasmäärä	%	Puuttuvia	%
Toteutunut otos	4 633	95,6	212	4,4
Kaikki osa-alueet	3 187	68,8	1 446	31,2
Kuultu	4 317	93,2	316	6,8
Luettu	4 308	93,0	325	7,0
Puhuminen	3 503	75,6	1 130	24,4
Kirjoittaminen	3 847	83,0	786	17,0

Suurin kato oli puhumistehtävissä, joissa lähes neljännes oppilaiden vastauksista jäi syystä tai toisesta puuttumaan. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kouluilla on yhä edelleen hyvin erilaiset digitaaliset resurssit ja voimavarat. Keskimäärin tieto- ja viestintäteknologian taso perusopetuksessa on Karvin valtiontalouden säästöjen vaikutuksia selvittäneessä hankkeessa (Pitkänen, Hievanen, Kirjavainen, Suortamo & Lepola 2017) todettu olevan vähintään kohtalainen, joskin heikot verkkoyhteydet, vanhentunut laitekanta ja puutteet opettajien osaamisessa vaivaavat varsinkin pienimpiä opetuksen järjestäjiä. Näin ollen nähtäväksi jää, miten tilanne on kehittynyt vuoteen 2021 mennessä, jolloin A-englannin oppimistulosten arvioinnin toinen vaihe järjestetään.

Pääosin opettajat ja oppilaat suhtautuivat heille paikoin hyvinkin vieraaseen työ- ja arviointimuotoon positiivisesti, ja aineistot palautuivat asianmukaisesti.

### 3.3 Arvioinnin ja taitotasojen asettamisen luotettavuus

Opettajien kouluissa suorittaman tasoarvioinnin yhteismitallisuuden tarkistamiseksi sensoroitiin 10 % prosenttia sekä ymmärtämistehtävien avovastauksista että puhe- ja kirjoitussuorituksista. Ymmärtämistehtävien sensoroinnista vastasi hankkeen projektipäällikkö yhdessä hankkeen harjoittelijana toimineen englannin kielen korkeakouluopiskelijan kanssa. Opiskelija oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot, joihin oli sisältynyt myös arviointiin liittyviä opintoja. Opettajan ja sensorin antamien arvioiden välinen korrelaatio oli korkea (kuullun ja luetun ymmärtäminen 0,60–0,99).

Sekä puhumis- että kirjoittamissuoritusten sensoroijia oli neljä. Kolme heistä oli kokeneita englannin kielen opettajia ja arvioijia, neljäs edellä mainittu harjoittelija. Sensorit perehtyivät ennen varsinaista sensorointia taitotasoasteikkoon arvioimalla yhdessä eritasoisia puhumis- ja kirjoittamissuorituksia. Tämän jälkeen he arvioivat loput suoritukset itsenäisesti. Sensoroitavaksi

valikoituneista suorituksista 50 % arvioitiin kahteen kertaan. Sensorien ja opettajan antamien taitotasoarvioiden korrelaatio vaihteli kohtalaisesta korkeaan (puhuminen 0,46<sup>86</sup>–0,69; kirjoittaminen 0,66–0,75).

Ymmärtämistehtävien vaikeustason sopivuutta 12–13-vuotiaille varmisteltiin arviointiprosessin eri vaiheissa. Tehtävien tilaamisvaiheessa tehtävätilaus kohdistettiin tietyille taitotasolle ja kukin laatija arvioi tuottamiensa tehtävien vaikeustason osiokohtaisesti. Tehtävien esikokeilun jälkeen lopulliseen arviointiin valittiin parhaiten toimineet tehtäväosiot. Varsinaisen arvioinnin jälkeen määriteltiin eri taitotasojen rajat (ks. luku 1.3.5), joita vielä tarkennettiin aineiston analysointivaiheessa. Taitotasojen mielekkäisyys eri osataidoissa varmistettiin tarkastelemalla niitä rinnan ja toteamalla, että ymmärtämis- ja tuottamistaitojen profilit jakautuvat johdonmukaisesti.

Myös tuottamistaidoissa tehtävien vaikeustason määrittivät ensin tehtävänlaatijat. Heidän antamaansa arviota muokattiin esikokeilussa saatujen tulosten perusteella. Tässä vaiheessa tuottamistehtävien sanamuotoja myös selkiytettiin ja täydennettiin, mikä osaltaan vaikutti tehtävien lopulliseen vaikeustason oppilaiden näkökulmasta.

Koska yksi arvioinnin keskeisistä tavoitteista oli kokonaiskuvan saaminen siitä, missä määrin englannin pitkän oppimäärän hyvän osaamisen tavoitteet on 6. ja 7. vuosiluokan siirtymävaiheessa saavutettu, oli hyvän osaamisen taitotasoa vastaavien tehtävien laadinta erityisesti ymmärtämistaidoissa yksi arvioinnin keskeisistä haasteista. Tehtäviä valittaessa oli myös huomioitava, että kyseessä oli pitkittäisarviointi. Siksi lopulliseen tehtäväsarjaan valittiin myös kohderyhmälle verrattain vaikeita tehtäviä edellisestä, vuoden 2013 9. vuosiluokan arvioinnista. Näin varmistetaan tulosten vertailtavuus arvioinnin toisessa vaiheessa keväällä 2021.

## 3.4 Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute arvioinnista

Laajaan validiusnäkemykseen kuuluu myös arvioinnin toimeenpanijoiden ja käyttäjien näkökulmien esille tuominen. Arvioinnin tiedonhankintaa ohjannut kysymys 3 liittyi arviointiin osallistuneiden antamaan palautteeseen, joka koski erityisesti arvioinnin digitaalisuutta. Tästä johtuen rehtorien, opettajien ja oppilaiden näkökulmista esitellään tässä yhteydessä lähinnä heidän antamaansa vapaamuotoista palautetta itse arvioinnista, sen järjestämisestä sekä tehtävien sisällöstä ja sopivuudesta. Koska arviointiin osallistuneista oppilaista ainakin osa oli juuri aloittanut uudessa koulussa, ei kouluympäristöön liittyneitä havaintoja opettaja- ja rehtorikyselystä voitu raportoida tässä yhteydessä, vaan niihin palataan arvioinnin toisessa vaiheessa keväällä 2021.

### 3.4.1 Rehtorien palaute

Seuraavassa on koottu esimerkkejä rehtorien yksittäisistä palautteista. Vastauksista haluttiin ennen kaikkea nostaa esiin yhteisiä kipukohtia ja kiitoksen ansaitsevia asioita arvioinnin järjestämisestä kouluissa.

86 Simuloitu puhumistehtävä: korrelaatio jopa heikko ( $r=0,29$ ) opettajan ja toisen sensorin välillä.



Rehtorien palautteessa nostettiin voimakkaasti esiin arvioinnin opettajille tuoma lisätyö varsinkin niissä kouluissa, joissa oli vain yksi kielenopettaja. Kuuntelu- ja puhumistehtäviin tarvittavien laitteiden (kuulokkeet ja mikrofonit) hankinta oli tehnyt lisäloven koulun budjettiin, jota erityisesti harmiteltiin. Kuulokkeille ei osassa kouluja nähty olevan käyttöä arvioinnin jälkeen. Yleensä oltiin kuitenkin tyytyväisiä ohjeistukseen ja ylipäätään mahdollisuuteen osallistua arviointiin.

”Ohjeistus riittävää. Hienoa, että saimme olla mukana.”

”Järjestelyt toimivat minusta hyvin. Hiukan tietenkin oli haastetta järjestää niiden 7. luokkalaisten opetus, jotka eivät osallistuneet arviointiin.”

”Kaikki sujui hyvin, opettajat olivat hienosti tehtäviensä tasolla.”

”Tieto ja ohjeistus olivat selkeitä koululle ja tulivat ajoissa.”

Osa rehtoreista koki, että arviointi oli kestoaltaan oppilaille hieman liian pitkä ja että puhumiskoe oli joillekin oppilaille ahdistava.

”Koeaika oli osalle oppilaista liian pitkä, keskittyminen ei riitä. Ehdottomasti kuitenkin vain yksipäiväinen oltava.”

”Kuulokkeet päässä puhuminen yhtäaikaan samassa tilassa aiheuttaa häiriöitä osallistujille, ei sovi kaikille (kielistudioita ei taida monella enää olla?).”

”Oppilaiden suullinen tuottaminen oli ujoa, ehkä kaikki tieto ei tullut esiin.”

Muutamassa vastauksessa kommentoitiin arvioinnin järjestämisaikaa, mikä oli koulujen kannalta huono. Arvioinnin järjestäminen 7. vuosiluokan alussa oli kuitenkin tietoinen päätös, sillä arvioinnissa haluttiin mitata nimenomaan kaikkea sitä oppimista, joka oppilaalla on alakoulun loppumisen jälkeen.

”Tutkimus oli hyvin raskas ja aikaavievä. Ajankohta koulutyön alkaessa on huono. Lisäksi työn laajuus ei mahdu opettajien työaikaan eli kiky- ja muita resursseja on ohjattu projektin toteuttamiseen, mikä on muusta pois.”

”Toivottavasti tulokset testistä ovat vaivan arvoiset.”

Lopuksi vielä yhden rehtorin palaute, joka tiivistää hyvin koulujen tunnot arvioinnin järjestämisessä ja myös osoittaa, miten haasteista voitiin kuitenkin selviytyä.

”Oppimistulosten arvioinnin järjestäminen oli erittäin iso toimenpide koulussamme, kun meillä on vielä remonttikin kesken. Onneksi kieltenopettajat ottivat ison vastuun arvioinnin järjestämisestä. Tämä työllisti opettajia hyvin paljon oman työn ohella. Koulussamme löytyi tila arvioinnin järjestämiseen avaamalla seiniä, mutta kaikkienensa sekin vei aikaa ja tilojen niukkuuden vuoksi meillä ei ollut varsinaisia korvaavia tiloja niistä tiloista ”hädetyille” oppilasryhmille.”

Rehtoreilta kysyttiin myös, millainen palaute arvioinnin tuloksista olisi koululle käyttökelpoisinta. Kysymykseen vastasi yhteensä 65 rehtoria ja heistä 53 ilmoitti, että arvokkain palaute heille on koulukohtainen yhteenveto arvioinnin tuloksista suhteessa kansalliseen tasoon. Tällainen palaute lähetetään kouluille heti arvioinnin päätulosten valmistuttua. Muut palautetoiveet on koottu alla olevan taulukkoon suosituimmuusjärjestyksessä.

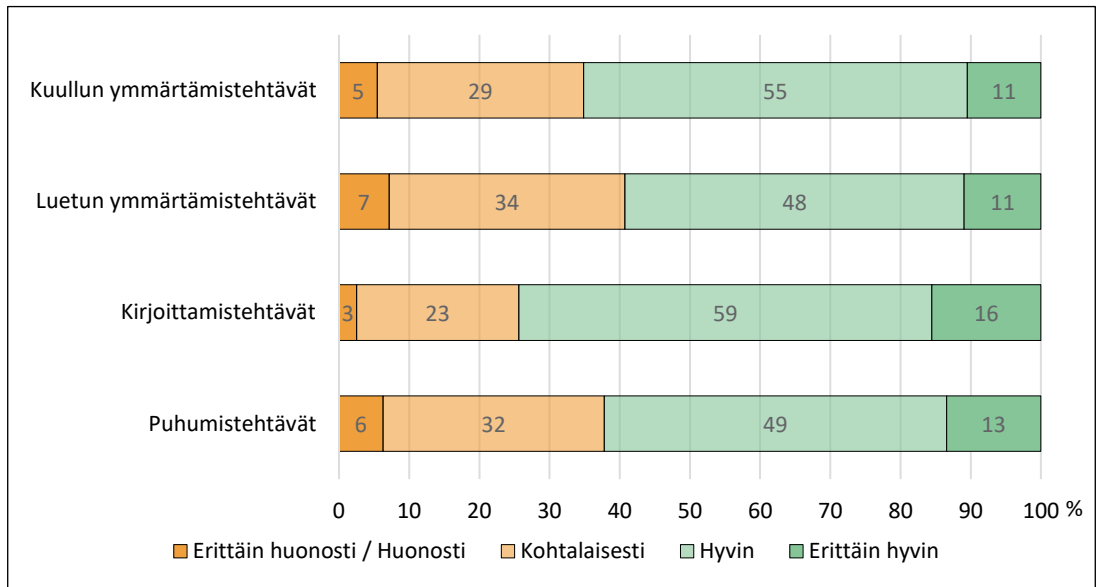
Palautteen muoto	Vastajien määrä (N=65)
Koulukohtainen yhteenveto tuloksista suhteessa kansalliseen tasoon	53
Tieto kehittämisehdotuksista netissä	32
Kansallinen, sähköinen raportti keskeisistä tuloksista Karvin kotisivuilla	26
Sähköinen yhteenveto kansallisesta raportista Karvin kotisivuilla	24
Esite päätuloksista (4–7) sivua	20
Artikkelikokeelma, jossa pohditaan tulosten antia käytännön koulutyön kannalta	18

Arvioinnin tuloksia rehtorit ilmoittivat käyttävänsä opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Tulokset viedään myös huoltajien ja koululautakunnan tietoon ja analysoidaan yhdessä koulun opettajien kanssa.

### 3.4.2 Opettajien palaute

Myös opettajilta pyydettiin palautetta arvioinnin toimeenpanosta ja tehtävistä. Heidän tuli pohtia esimerkiksi arvioinnin yleistä ohjeistusta ja järjestelyjä, tehtävien aiheita, kestoja ja tehtävien vaikeustasoa sekä kertoa oppilaiden antamasta palautteesta. Vastaukset analysoitiin NVivo-ohjelmalla ryhmittelemällä vastauksista esiin nousevat asiat teemoittain. Tulosten raportoinnissa ei ilmoiteta frekvenssejä, sillä yhdessä opettajavastauksessa saatettiin kommentoida samaa teemaa useasta eri näkökulmasta. Lisäksi joissain kouluissa oli laadittu yhteinen vastaus, joka palautettiin täsmälleen samanlaisena useampaan kertaan.

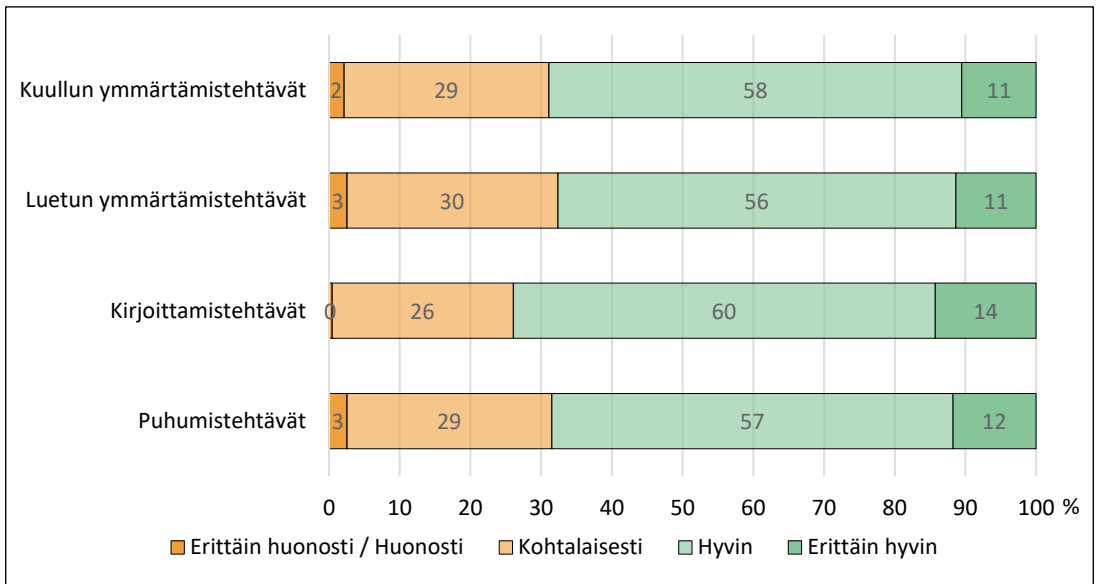
Opettajien kommentit valaisevat erityisesti **käsitteen määrittelyn** osuvuutta ja toteutuksen käytännöllisyyttä. Alla oleva kuvio havainnollistaa opettajien käsitystä tehtävien vaikeustasosta.



KUVIO 36. Opettajien (n=238) palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta.

Kaiken kaikkiaan opettajat katsoivat arviointitehtävät hyvin tai erittäin hyvin tämän ikäisille oppilaille sopiviksi. Parhaiten sopiviksi katsottiin kirjoittamistehtävät, tosin myös kuullun ymmärtämistehtäviä lähes kaikki opettajat pitivät vähintäänkin kohtalaisesti kohderyhmälle sopivina.

Myös arviointitehtävien opetussuunnitelmavastaavuudesta opettajien käsitykset olivat varsin myönteiset. Parhain opetussuunnitelmavastaavuus opettajien mielestä oli kirjoittamistehtävillä: kolme opettajaa neljästä oli sitä mieltä, että ne vastasivat hyvin tai erinomaisesti opetussuunnitelman perusteita.



KUVIO 37. Opettajien (n=238) palaute tehtävien opetussuunnitelmapästäävyydestä.

Opettajakyselyn avoimella kysymyksellä etsittiin opettajien ja myös oppilaiden yleisiä kommentteja liittyen esimerkiksi arvioinnin **epäreiluuteen, käytännöllisyyteen ja vaikuttavuuteen**. Alla on annettu esimerkkejä niistä teemoista, jotka nousivat vastauksissa yleisimmin esiin. Eniten mainintoja liittyi arvosteluun ja pisteytykseen (15,3 %), tehtäviin (14,5 %), teknisiin ongelmiin (10 %), arvioinnin aiheuttamaan työmäärään (8,4 %) ja ennakkojärjestelyihin (6,1 %).

Opettajat olivat huolestuneita varsinkin arvioinnin yhdenmukaisuudesta ja siitä, miten eri koulujen opettajat voisivat tulkita pisteytysohjeita samoin periaattein. Pisteytysohjeiden vaikeakäyttöisyys liittyi osin siihen, että kaikkia mahdollisia oppilaiden antamia avovastauksia ei ollut osattu ennakoita. Avovastausten korjaaminen digitaalisessa järjestelmässä koettiin kuitenkin melko nopeaksi.

*”Tarkistettavaksi hyvä.”*

*”Paljon helpompi korjata kuin luulin ja pelkäsin.”*

Hankalin arvioitava olivat oppilaiden puhumissuoritukset. Puhennytykset olivat monella oppilaalla hyvin lyhyitä, jolloin opettaja joutui pohtimaan yksittäisen kriteerin (esim. suppeus, ääntäminen, idiomaattisuus) painoarvoa kokonaisuuden kannalta. Kysymyksiä herätti myös se, miten toimia rajatapausten kanssa ja liian lyhyiden/pitkien/asiattomien vastausten kanssa.

*”Miten Please / Thank you -sanojen puuttuminen vaikuttaa pisteytykseen?”*

Opettajavastauksissa keskeinen, lukuisia kertoja esiinnoussut seikka liittyikin juuri opettajien arviointiosaamiseen. Useammassa vastauksessa todettiin, että opettajat tarvitsisivat täydennyskoulutusta juuri arviointiin ja sanallisten arviointikriteerien käyttöön. Taitotasosteikkojen käyttö opetuksessa ja arvioinnissa nousi myös 9. vuosiluokan arvioinnissa (Härmälä ym. 2014) tärkeimmäksi täydennyskoulutuksen aiheeksi, joten kehitystä asian suhteen ei viidessä vuodessa ole tapahtunut riittävästi.

*”Arviointikriteereihin perehtyminen oli hyödyllistä ihan omaa työtänikin ajatellen. Erityisesti ajatelen tässä puhumisen ja ääntämisen taitoja. En ole niihin saanut VESO-koulutusta. Kaipaisin koulutusta lisää.”*

*”Pisteytyksen ohjeistus oli todella tarkkaa ja esimerkkipuheet auttoivat asiaa. Silti huomasin, että rutiinia tämän tyyliseen suulliseen arviointiin ei vielä ole ollenkaan ja siihen varmasti tarvittaisiin täydennyskoulutustakin.”*

Itse arviointitehtäviä opettajat kommentoivat monin tavoin: osa koki tehtävät helpoiksi, osa sopiviksi, osa vaikeiksi ja sanastollisesti haastaviksi. Tehtävien määrää myös kummasteltiin: 90 minuuttia katsottiin olevan oppilaille aivan liian pitkä aika kokeen tekemiseen. Tehtävien sisältöä pidettiin kuitenkin pääosin onnistuneena ja selkeinä, tosin osa tehtävistä oli opettajien mielestä liian abstrakteja. Tehtävänannoissa ja tehtäväosioissa käytetty kieli (suomi/ruotsi) oli S2/SV2-oppilaille haaste.

*”Tehtävät erottelivat jyvät akanoista.”*

*”Miellyttäväksi laadittu, hauskat tehtävät.”*

*”Mittasi monipuolisesti oppilaiden taitoa.”*

*”Oppilaat olivat innostuneita ja koe oli kyllä onnistunut.”*

Puhumistehtävät olivat tässä arvioinnissa ensimmäistä kertaa kaikille oppilaille ja niihin liittyen opettajat antoivatkin paljon palautetta. Osa oppilaista oli arkoja puhumaan, osa panikoi ja osaa nolotti puhua toisten kuullen. Näin ollen tehtävät jätettiin tekemättä. Opettajavastauksissa myös tunnustetaan puhumisen harjoittelun tärkeys ja tarve panostaa puhumistaitojen kehittämiseen opitunneilla.

*”Oppilaat olivat kauhuissaan puhumistehtävistä, mutta se kertoo vain siitä, että puhe on jäänyt aivan liian vähälle tähänastisessa opetuksessa.”*

*”Ne, jotka kokeen tekivät, ovat olleet tyytyväisiä itse tehtäviin, mutta epäonnistuivat mielestään varsinkin suullisissa tehtävissä.”*

*”Suulliset tehtävät olivat aiheiltaan ja vaatimustasoltaan onnistuneita ja sopivan erilaisia ja niiden arviointi oli ohjeistettu hyvin.”*

Oman haasteensa arvioinnin läpiviemiseen kouluissa toivat tekniset ongelmat, joihin on jo edellä viitattu. Digitaalisen järjestelmään yhteydessä ilmenneet verkko-, selain- ym. ongelmat heikensivät opettajien ja oppilaiden motivaatiota tehdä tehtävät parhaimpansa mukaan. Yhdelle opettajalle koulun laitteiston alkeellisuus aiheutti jopa unettomia öitä ja monella oppilaalla puhumistehtävä 2 epäonnistui kun he katkaisivat äänityksen liian aikaisin. Osassa kouluja järjestelmä kuitenkin toimi moitteettomasti ja motivoi oppilaita tehtävien tekemiseen.

*”Digitaalinen järjestelmä toimi hyvin ja se houkutteli vastahakoisenkin oppilaan tekemään tehtävät keskittyneesti. Tällaisia järjestelmiä toivoisin koulujenkin käyttöön.”*

*”Järjestelmä toimi hyvin, äänityksetkin onnistuivat.”*

Arvioinnin opettajille aiheuttama lisätyö todettiin jo edellisessä A-englannin arvioinnissa vuonna 2013. Myös tässä arvioinnissa opettajien työmäärän lisääntyminen koettiin kohtuuttomaksi. Kouluissa olikin varauduttu arviointiin hyvin eri tavoin: osa opettajista sai rahallisen korvauksen lisätyöstä, osalle hyvitetiin lisätyö jollain muulla tavoin, mutta osa opettajista jäi täysin ilman hyvitystä. Osasyynä arvioinnin aiheuttamaan lisästressiin oli eittämättä tiedonkulun takkuaminen, sillä joissain kouluissa rehtori tiedotti opettajia tulossa olevasta arvioinnista valmistelutyön kannalta aivan liian myöhään.

*”Suuren työmäärän ja korvausepäselvyyksien vuoksi testaus aiheutti monelle kohtuutonta mielihäpä ja stressiä.”*

Muu opettajien antama palaute liittyi muun muassa arvioinnin ajankohtaan, joka oli opettajien mielestä huono. Yllättävän moni opettaja koki arvioinnin ja sen tulosten hyödynnettävyyden omassa opetuksessaan heikoksi tai jopa olemattomaksi. Tämä puolestaan vaikutti epäilemättä opettajien mutta myös oppilaiden motivaatioon ja erityisesti siihen, miten tosissaan he tekivät tehtävät.

*”Ei voi hyödyntää, kun mukana vain otos, eikä voinut arvioida omia oppilaita.”*

*”Ei voi käyttää 7. luokan arvioinnin osana, koska kertoo lähtötasosta.”*

*”Osaa oppilaista jännitti, vaikka olimme tehneet selväksi, ettei se vaikuta arviointiin millään lailla.”*

*”Oppilaat ovat kiinnostuneet kuulemaan omia pisteitään, vaikka eivät itsekään halua, että vaikuttaa arviointiin ja pitäisivät sitä epäoikeudenmukaisena.”*

Arvioinnin hyödynnettävyydestä oli opettajakyselyssä kuitenkin myös lukuisia myönteisiä kommentteja:

*”Toisaalta selkiytti sitä, mitä yläkoulun aikana nyt pitää opiskella, jotta tulokset paranisivat.”*

*”Koe muistutti opettajaa vapaan puheen harjoittelun tärkeydestä.”*

*”Kokonaisuudessaan testi mittasi mielestäni oikeita asioita OPSin näkökulmasta, ja koin etenkin puheosuuden erittäin hyödylliseksi.”*

*”Oppilaiden on hyvä tottua erilaisiin testitilanteisiin, joten arviointi oli hyvä harjoitus myös tästä näkökulmasta.”*

Kaiken kaikkiaan arviointi herätti kouluissa niin positiivisia kuin negatiivisiakin tuntemuksia, joista muutamia on koottu alle:

*”Kokonaisuutena projekti oli enemmänkin negatiivinen kokemus.”*

*”Minulle ei jäänyt selvää kuvaa siitä, mitä testin oli tarkoitus mitata.”*

*”Tehtävät olivat monipuolisia, mutta niiden arviointi lähes mahdotonta osittain.”*

*”Toisaalta osan tehtävistä on hyvä olla manuaalisesti korjattavia, koska korjaaminen antaa korjaajalle tietoa paitsi oppilaan osaamisesta myös tietoa sekä tyyppillisistä virheistä että omasta opettamisesta.”*

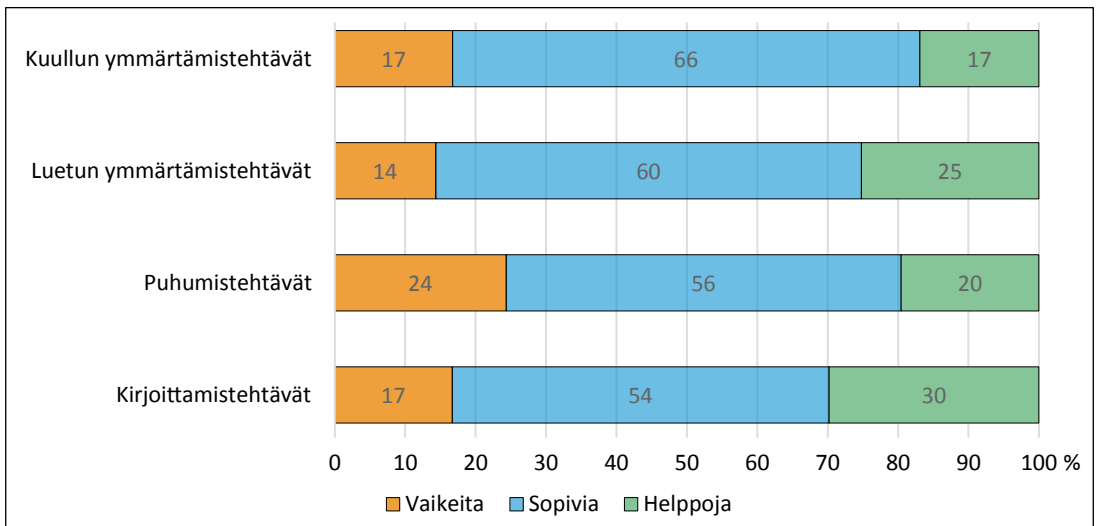
*”Arvioinnin apuna olevat maamerkkisuoritukset olivat todella hyödyllisiä.”*

*”Arviointi on se asia, joka ankkuroi opetuksen todellisuuteen.”*



### 3.4.3 Oppilaiden palaute

Oppilailta kerättiin palautetta tehtävien vaikeustasosta osan 2 lopussa. Vastausasteikko oli kolmiportainen: *vaikeita–sopivia–helppoja*. Kirjoittamistehtävät olivat oppilaiden mielestä helpoimpia, seuraavaksi luetun ymmärtämistehtävät. Puhumistehtävien vaikeus jakoi oppilaiden mielipiteitä: vajaa neljännes koki ne vaikeiksi, viidennes helpoiksi ja loput sopiviksi. Alla olevassa kuviossa on koottu oppilaiden käsitykset osataidoittain.

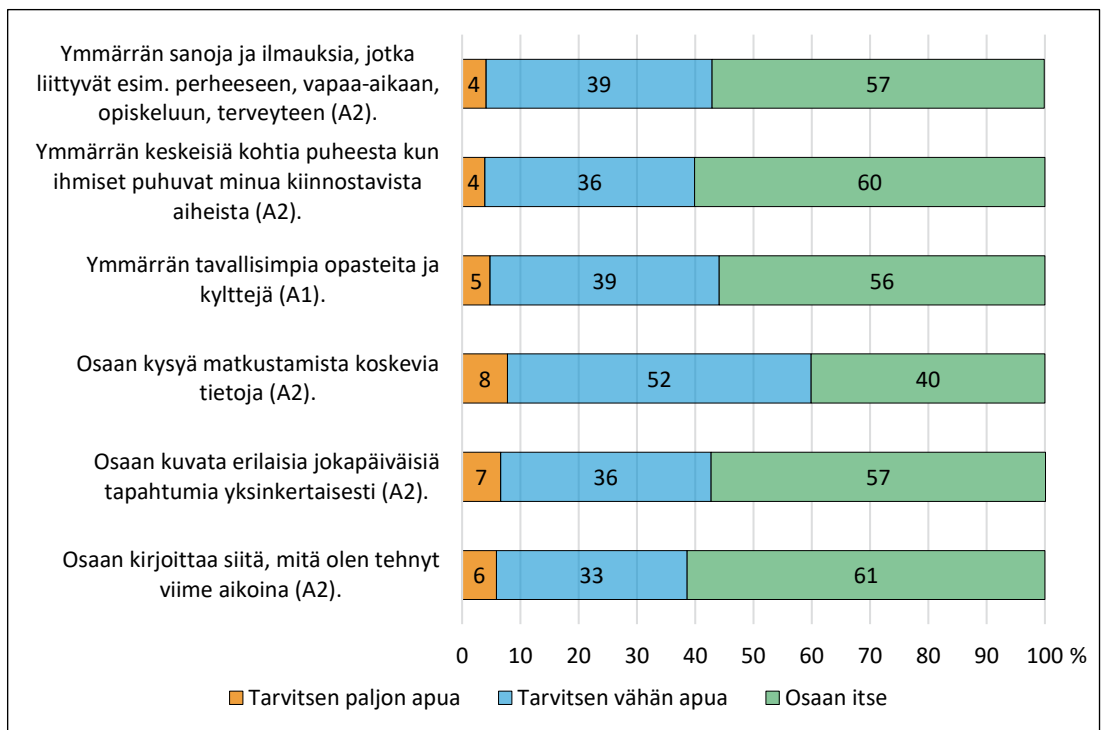


KUVIO 38. Oppilaiden palaute tehtävien vaikeustasosta.



Oppilaiden ja opettajien käsityksiä toisiinsa verrattaessa havaitaan, että opettajien mielestä kuulun ymmärtämistehtävät olivat oppilaille helpompia kuin oppilaat itse kokivat. Opettajat pitivät myös luetun ymmärtämistehtäviä vaikeimpana kuin oppilaat. Kirjoittamistehtävien helppoudesta opettajat ja oppilaat olivat yksimielisiä.

Oppilailla oli tilaisuus myös arvioida omaa englannin kielen osaamistaan arviointitehtävien tekemisen jälkeen. Itsearviointissa käytettiin Eurooppalaisesta kielisalkusta ([kielisalkku.edu.fi/doc/Itsearviointilistat.pdf](http://kielisalkku.edu.fi/doc/Itsearviointilistat.pdf)) poimittuja itsearviointiväittämiä taitotasoilta A1–A2. Väittämiä oli kuusi ja oppilaiden vastausten jakaumat on koottu alla olevaan kuvioon.



KUVIO 39. Oppilaiden vastaukset itsearviointiväittämiin.

Jakaumista havaitaan, että väittämässä, jossa oppilaan piti arvioida, osaisiko hän kysyä matkustamiseen liittyviä tietoja, oppilaat olivat kaikkein epävarmimpia osaamisestaan. Alle puolet oppilaista ilmoitti selviytyvänsä tästä tehtävästä ilman apua. Tulos on sikäli mielenkiintoinen, että väittäminen liittyi suoraan puhumistehtävään 2, jossa oppilas jutteli bussin kuljettajan kanssa, ja joka osoittautui puhumisen tehtävistä oppilaille vaikeimmaksi.

Oppilailla oli mahdollisuus kirjoittaa vapaita kommentteja arvioinnista ja sen tehtävistä. Yleisvai-  
kutelma oli, että oppilaat pitivät tehtävien tekemisestä koneella, tosin mukana oli myös oppilaita,  
joiden mielestä paperille kirjoittaminen on yhä edelleen mukavampaa. Valtaosasta kaikki oli  
kuitenkin kivaa ja ”ihan jees”, eikä suurempia ongelmia ilmennyt.

”Kaikki muut asiat olivat ihan hyvin paitsi että päähän alkaa sattua kun istuu 2 tuntia tui-  
jottamassa ruutua läheltä.”

”Kivaa ei pitänyt käyttää kynää.”

”Mukavaa ei tarvi rasittaa kättä kun kirjoittaa.”

”No olisin halunnut tehdä paperilla.”

”Tietokoneella oli siitä vaikeaa kun ei kunnolla voinut korjata vastausta, kun kirjoittaa pa-  
perille voi kumittaa.”

”Pelottaa koko ajan että netti katkeaa tai että chrome kaatuu.”

”Helppoa ja hauskaa. Näin pitäisi tehdä kokeet ja kotiläksyt.”

”Kiva, kun on joskus jotain erilaista.”

”Minusta tämä testi oli sopivan haastava ja ihan kiva testi. Ainahan pitää haastaa vähän  
edes itseään.”

”Ihan hyvin toimi 4/5”

”TODELLA HAUSKAA! Pidin siis kovasti :)”

Oppilaiden vastauksista osa liittyi suoraan johonkin osa-alueeseen, useimmiten puhumistehtäviin.

”Kaikki toimi hyvin ja se oli hauskaa, kun sai puhua.”

”En tykännyt puhumisesta ollenkaan, mutta kuuntelu- ja kirjoittamistehtävät olivat ihan kivoja.”

”Puhuminen oli kivaa.”

”Puhuminen ja kirjoittaminen oli kivaa mutta lukeminen ei. En tiedä miksi.”

”Olisi kyllä ihan kiva jos kuullun ymmärtämiset tulisivat useammin.”

Osalle oppilaista tehtävät ja niiden tekeminen tietokoneella ei ollut lainkaan mieluista.

”Ei mikään, ihan turhaa koko testi, meni arvokas kotsan tunti \*\*\*\*.”

”Se ei ollut kivaa kun meni välkkää.”

”OIKEESTI \*\*\*\*\* MÄ VIHASIN TÄTÄ.

”PARASTA TULEE NOPEE TEHTYY.”

”En inhoo ja en tykkää.”



# Päätelmiä ja kehittämis- ehdotuksia

# 4

A-englannin oppimistulosten pohjalta on tehtävissä erilaisia päätelmiä ja suosituksia englannin kielen opetuksen, opiskelun ja oppimisen kehittämiseksi. Alle on koottu näistä keskeisimmät.

**Kielenopetuksen varhentamishankkeista valtaosa kohdistuu englannin kieleen ([www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke)), minkä seurauksia tulee pohtia.**

- Suurin osa syksyn 2018 arviointiin osallistuneista oppilaista saavutti hyvän, kouluarvosanaa 8 vastaavan osaamisen (taitotaso A2.1) jo keskimäärin neljän vuoden opiskelulla. Näin ollen tulisi pohtia, miten nykyinen hyvän osaamisen taitotaso suhteutetaan lisääntyneeseen tuntimäärään. Pitäisikö hyvän osaamisen taitotasoa 6. vuosiluokan lopussa nostaa?
- Varhentamisen vaikutuksista oppimistuloksiin on siksi tarpeen kerätä tietoa sitten, kun ensimmäiset varhennetun kielenopetuksen ikäluokat ovat 6. luokan päättövaiheessa. Näin voitaisiin arvioida lisääntyneen tuntimäärän vaikutuksia osaamiseen.

**Englannin opetuksessa tulee kiinnittää huomiota erityisesti niiden oppilaiden tukemiseen, joilla on alakoulun päättyessä vaikeuksia englannin oppimisessa ja opiskelussa.**

- Koska oppilaan taustatekijöihin (esim. vanhempien koulutustausta) ei voida vaikuttaa, heikosti menestyviä oppilaita on tuettava opiskelussaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.
- Oppilaat jakautuvat jo yläkoulun alkuvaiheessa englantia hyvin ja heikosti osaaviin, mikä saattaa vaikuttaa heidän jatkokoulutussuunnitelmiinsa. Joka viides kaikki osataidot tehneistä oppilaista ei yltänyt missään osataidossa hyvään osaamiseen.
- Englannin harrastaminen vapaa-ajalla paransi oppilaiden osaamista merkittävästi. Oppilaita tulee näin ollen jatkossakin kannustaa englanninkielisten tarjoumien monipuoliseen hyödyntämiseen, sillä digitaalinen tekniikka mahdollistaa monipuolisia kielenoppimisen paikkoja sijainnista riippumatta.

## **Englannin kielen oppimista tukevien työskentelytaitojen harjoittamista koulussa on lisättävä ja arviointikäytänteitä monipuolistettava.**

- Tavoitteiden asettaminen omalle oppimiselle oli alakoulussa harvinaista, vaikka opetus-suunnitelman perusteissa korostetaan oppilaiden osallisuuden tärkeyttä. Kielten oppiminen vaatii pitkäjänteistä työskentelyä sekä monipuolisen, jatkuvan ja kannustavan palautteen saamista oman osaamisen vahvuuksista ja heikkouksista. Kirjallisin kokein tavoitetaan vain osa oppilaiden osaamisesta.
- Opettajilta ja oppilailta saadun, erityisesti suullista koetta koskeneen palautteen perusteella on suulliseen kielitaitoon ja puherohkeuden lisäämiseen panostettava nykyistä enemmän. Suullinen kielitaito on nykyisin olennainen osa kielitaitoa.
- Oppilaiden myönteinen suhtautuminen englannin kieleen on osattava hyödyntää arvokkaana oppimisen resurssina. Yksi keino tähän on tehdä oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuva englannin kielen harrastaminen näkyväksi koulun arviointikäytänteissä ja muutoinkin kouluopiskelussa.

## **Opettajille on annettava mahdollisuus kehittää arviointiosaamistaan.**

- Kriteeriviitteinen arviointi on ollut kielten oppimisessa ja opetuksessa käytössä jo kaksi vuosikymmentä. Tämä arviointi osoitti, että kriteerien tulkinta ja niiden käyttäminen opetuksessa ei kuitenkaan edelleenkään ole luonnollinen osa kaikkien (englannin) kielen opettajien osaamista. Opettajankoulutuksessa ja kielenopettajien täydennyskoulutuksessa olisi kiinnitettävä tähän osaamistarpeeseen nykyistä huomattavasti enemmän huomiota.
- Opettajien arviointiosaamisen kehittämisen on oltava tavoitteellista ja jatkuvaa toimintaa. Se edellyttää hyvien käytänteiden levittämistä opettajille helposti saatavassa muodossa. Opettajien arvioinnin tueksi olisi esimerkiksi koottava puhumisen ja kirjoittamisen maa-merkkisuorituksia eri-ikäisiltä oppijoilta. Erityisesti nuorten oppijoiden (12/13-vuotiaiden) englannin kielen osaamisesta tällaisia ei ole Suomessa saatavilla.

## Liite 1. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitetekstit A-englannissa, vuosiluokat 3–6.

---

### 14.4.3 VIERAAT KIELET

---

#### KIELIKASVATUS

Kielikasvatusta koskevat tavoitteet sekä toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opiskelun mahdollisuudet on määritelty toisen kotimaisen kielen opetusta koskevassa osuudessa.

#### **Oppiaineen tehtävä**

Kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys. Kieli on mukana kaikessa koulun toiminnassa, ja jokainen opettaja on kielen opettaja. Kielten opiskelu edistää ajattelutaitojen kehittymistä. Se antaa aineksia monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin muodostumiselle ja arvostamiselle. Sanavaraston ja rakenteiden karttuessa myös vuorovaikutus- ja tiedonhankintataidot kehittyvät. Kielten opiskelussa on runsaasti sijaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle.

Kieltenopetus on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Oppilaissa herätetään kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisissa ympäristöissä. Koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita. Sukupuolten tasa-arvoa kielivalinnoissa ja kielten opiskelussa vahvistetaan erilaisia oppilaita kiinnostavalla kielivalintatiedotuksella, rohkaisemalla oppilaita tekemään aidosti itseään kiinnostavia valintoja sukupuolesta riippumatta, käsittelemällä opetuksessa monipuolisesti erilaisia aiheita sekä käyttämällä vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja.

Kielten opiskelu valmistaa oppilaita suunnitelmalliseen ja luovaan työskentelyyn erilaisissa kokoonpanoissa. Oppilaille ja oppilasryhmille luodaan mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja yhteydenpitoon ihmisten kanssa myös eri puolilla maailmaa. Tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa yhden luontevan mahdollisuuden toteuttaa kieltenopetusta autenttisista tilanteista ja oppilaiden viestintätarpeista lähtien. Opetus antaa myös valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen kansainvälisessä maailmassa.



Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti. Oppilaille annetaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti ja saada tarpeen mukaan tukea oppimiselleen. Opetus järjestetään niin, että myös muita nopeammin etenevät tai kieltä entuudestaan osaavat voivat edistyä.

Kielten opetuksessa kehitetään monilukutaitoa ja käsitellään erilaisia tekstejä. Lasten ja nuorten erilaiset kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon tekstien valinnassa. Opetuksessa luodaan siltoja myös eri kielten välille sekä oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön. Oppilaita ohjataan hakemaan osaamillaan kielillä tietoa.

## VIERAS KIELI ENGLANTI, A-OPPIMÄÄRÄ VUOSILUOKILLA 3–6

Vuosiluokilla 3–6 kaikilla oppilalla on äidinkielen lisäksi opetusta vähintään kahdessa muussa kielessä: yhteisessä A1-kielessä sekä B1- kielessä ja mahdollisesti myös A2-kielessä, joka on A-kielen valinnainen oppimäärä.

Useat oppilaat käyttävät englantia kasvavassa määrin vapaa-aikanaan. Tämä oppilaiden informaalien oppimisen kautta hankkima taito otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja sisältöjä valittaessa.

### Englannin A-oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen</b>		
T1 ohjata oppilasta havaitsemaan lähiympäristön ja maailman kielellinen ja kulttuurinen runsaus sekä englannin asema globaalin viestinnän kielenä	S1	L2
T2 motivoida oppilasta arvostamaan omaa kieli- ja kulttuuritaustansa sekä maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja kohtaamaan ihmisiä ilman arvottavia ennako-oletuksia	S1	L1, L2
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan kieliä yhdistäviä ja erottavia ilmiöitä sekä tukea oppilaan kielellisen päättelykyvyn kehittymistä	S1	L1, L2
T4 ohjata oppilasta ymmärtämään, että englanniksi on saatavilla runsaasti aineistoa ja valitsemaan niistä omaa oppimistaan edistävää, sisällöltään ja vaikeustasoltaan sopivaa aineistoa	S1	L2, L3
<b>Kielenopiskelutaidot</b>		
T5 tutustua yhdessä opetuksen tavoitteisiin ja luoda salliva opiskeluilmapiiiri, jossa tärkeintä on viestin välittyminen sekä kannustava yhdessä oppiminen	S2	L1, L3
T6 ohjata oppilasta ottamaan vastuuta omasta kielenopiskelustaan ja kannustaa harjaannuttamaan kielitaitoaan rohkeasti ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen sekä kokeilemaan, millaiset tavat oppia kieliä sopivat hänelle parhaiten	S2	L1, L4, L5, L6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa</b>		
T7 ohjata oppilasta harjoittelemaan vuorovaikutusta aihepiirittään monenlaisissa tilanteissa rohkaisten viestinnän jatkumiseen mahdollisista katkoksista huolimatta	S3	L2, L4, L5, L7
T8 rohkaista oppilasta pitämään yllä viestintätilannetta käyttäen monenlaisia viestinnän jatkamisen keinoja	S3	L4
T9 tukea oppilaan viestinnän kulttuurista sopivuutta tarjoamalla mahdollisuuksia harjoitella monipuolisia sosiaalisia tilanteita	S3	L2, L4
<b>Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä</b>		
T10 ohjata oppilasta työskentelemään vaativuudeltaan monitasoisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien parissa käyttäen erilaisia ymmärtämisstrategioita	S3	L4
<b>Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä</b>		
T11 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia tuottaa puhetta ja kirjoitusta aihepiirejä laajentaen sekä kiinnittäen huomiota myös keskeisiin rakenteisiin ja ääntämisen perussääntöihin	S3	L3, L4, L5, L7

### Englannin A-oppimäärän opetuksen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 3–6

**S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen:** Tutustutaan kielten ja kulttuurien moninaisuuteen sekä englannin levinneisyyteen mm. internetissä. Pohditaan omaa kieli- ja kulttuuritaustaa. Hankitaan tietoa kielen ja kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteisölle. Harjoitellaan arvostavaa kielenkäyttöä vuorovaikutustilanteissa. Kuunnellaan eri kieliä, katsellaan eri tapoja kirjoittaa, tehdään havainnoja sanojen lainautumisesta kielestä toiseen. Pohditaan, miten voi toimia, jos osaa kieltä vain vähän.

**S2 Kielenopiskelutaidot:** Opetellaan suunnittelemaan toimintaa yhdessä, antamaan ja ottamaan vastaan palautetta ja ottamaan vastuuta. Opetellaan tehokkaita kielenopiskelutapoja, kuten uusien sanojen ja rakenteiden aktiivista käyttöä omissa ilmaisuisissa, muistiinpainamiskeinoja, tuntemattoman sanan merkityksen päättelystä asiayhteydestä. Totutellaan arvioimaan omaa kielitaitoa esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua käyttäen.

**S3 Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä:** Opetellaan kuulemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan englantia monenlaisista aiheista. Keskeisiä aiheita ovat minä itse, perheeni, ystäväni, koulu, harrastukset ja vapaa-ajan vietto sekä elämä ja toiminta englanninkielisessä ympäristössä. Lisäksi valitaan aiheita yhdessä. Sisältöjen valinnassa lähtökohtana on oppilaiden jokapäiväinen elämänpiiri, kiinnostuksen kohteet sekä ajankohtaisuus, näkökulmana minä, me ja maailma. Valitaan erilaisia kielenkäyttötarkoituksia, kuten esimerkiksi tervehtiminen, avun pyytäminen tai mielipiteen ilmaiseminen. Sanastoa ja rakenteita opetellaan monenlaisten tekstien, kuten pienten tarinoiden, näytelmien, haastattelujen ja sanoitusten yhteydessä. Tarjotaan mahdollisuuksia harjoitella vaativampia kielenkäyttötilanteita. Opetellaan löytämään englanninkielistä aineistoa esimerkiksi ympäristöstä, verkosta ja kirjastosta. Valittaessa tekstejä ja aiheita otetaan huomioon englannin kielen levinneisyys ja asema globaalin

kommunikaation kielenä. Havainnoidaan ja harjoitellaan runsaasti ääntämistä sekä sana- ja lausepainoa, puherytimiä ja intonaatiota. Harjoitellaan tunnistamaan englannin kielen foneettisen tarkekirjoituksen merkkejä.

### **Englannin A-oppimäärän oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 3–6**

Tavoitteena on, että kielenkäyttö olisi mahdollisimman asianmukaista, luonnollista ja oppilaille merkityksellistä. Työskentelyssä korostuu pari- ja pienryhmätyö sekä yhdessä oppiminen erityyppisissä oppimisympäristöissä. Monikielisyys- ja kielikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan opettajien yhteistyötä. Leikin, laulun, pelillisyyden ja draaman avulla oppilaat saavat mahdollisuuden kokeilla kasvavaa kielitaitoaan ja käsitellä myös asenteita. Opetuksessa käytetään monipuolisesti eri viestintäkanavia ja -välineitä. Oppilaita ohjataan aktiiviseen toimijuuteen ja itsenäiseen vastuun ottoon omasta oppimisestaan Eurooppalaisen kielisalkun tai vastaavan työvälineen avulla. Oppilaat tutustuvat ympäröivän yhteisön monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen kotikansainvälisyyden avulla. Heille tarjotaan myös mahdollisuuksia harjoitella kansainvälistä yhteydenpitoa. Englantia käytetään aina kun se on mahdollista.

### **Ohjaus, eriyttäminen ja tuki englannin A-oppimäärässä vuosiluokilla 3–6**

Oppilaita ohjataan käyttämään kielitaitoaan rohkeasti. Rungas viestinnällinen harjoittelu tukee oppilaiden kielitaidon kehittymistä. Oppilaita kannustetaan opiskelemaan myös muita koulun tarjoamia kieliä. Oppilaille, joilla on kieliin liittyviä oppimisvaikeuksia, tarjotaan tukea. Opetus suunnitellaan niin, että se tarjoaa haasteita myös muita nopeammin edistyville tai englannin kieltä entuudestaan osaaville oppilaille.

### **Oppilaan oppimisen arviointi englannin A-oppimäärässä vuosiluokilla 3–6**

Arviointi on luonteeltaan kannustavaa ja antaa oppilaille mahdollisuuden tulla tietoisiksi omista taidoistaan, kehittää niitä ja painottaa itselleen luontevia ilmaisumuotoja. Monipuolinen arviointi tarjoaa mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan myös oppilaille, joilla on kieleen liittyviä oppimisvaikeuksia tai joilla on muulla tavoin kielellisesti erilaiset lähtökohdat. Arvioinnissa välineenä voidaan käyttää esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua.

Englannin sanallista arviota tai arvosanaa antaessaan opettaja arvioi oppilaiden osaamista suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Määritellessään osaamisen tasoa 6. vuosiluokan lukuvuositodistusta varten opettaja käyttää englannin A-oppimäärän valtakunnallisia arviointikriteereitä. Opinnoissa edistymisen kannalta on keskeistä, että oppimista arvioidaan monin eri tavoin myös itse- ja vertaisarvioinnin keinoin ja että arviointi kohdistuu kaikkiin arviointitavoitteisiin. Arvioinnissa otetaan huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet. Niiden arviointi perustuu Eurooppalaiseen viitekehykseen ja sen pohjalta laadittuun suomalaiseen sovellukseen.

**Englannin A-oppimäärän arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota/arvosanaa kahdeksan varten**

Opetuksen tavoite	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Hyvä/arvosanan kahdeksan osaaminen
<b>Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen</b>			
T1 ohjata oppilasta havaitsemaan lähiympäristön ja maailman kielellinen ja kulttuurinen runsaus sekä englannin asema globaalin viestinnän kielenä.	S1	Kielellisen ympäristön hahmottaminen	Oppilas osaa kuvata pääpiirteissään, millaisia kieliä on hänen lähiympäristössään, mitkä ovat maailman eniten puhutut kielet ja miten laajalti levinnyt englannin kieli on.
T2 motivoida oppilasta arvostamaan omaa kieli- ja kulttuuritaustaan sekä maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja kohtaamaan ihmisiä ilman arvottavia ennako-oletuksia	S1		Ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan kieliä yhdistäviä ja erottavia ilmiöitä sekä tukea oppilaan kielellisen päättelykyvyn kehittymistä	S1	Kielellinen päättely	Oppilas osaa tehdä havaintoja englannin kielen ja äidinkielen tai muun osaamansa kielen rakenteellisista, sanastollisista tai muista eroista ja yhtäläisyyksistä.
T4 ohjata oppilasta ymmärtämään, että englanniksi on saatavilla runsaasti aineistoa ja valitsemaan niistä omaa oppimistaan edistävää, sisällöltään ja vaikeustasoltaan sopivaa aineistoa	S1	Englanninkielisen aineiston löytäminen	Oppilas osaa kertoa, millaista englanninkielistä hänen omaa oppimistaan edistävää aineistoa on saatavilla.
<b>Kielenopiskelutaidot</b>			
T5 tutustua yhdessä opetuksen tavoitteisiin ja luoda salliva opiskeluympäristö, jossa tärkeintä on viestin välittyminen sekä kannustava yhdessä oppiminen	S2	Tietoisuus tavoitteista ja toiminta ryhmässä	Oppilas osaa kuvata opiskelun tavoitteita ja osallistuu ryhmän yhteisten tehtävien tekoon.
T6 ohjata oppilasta ottamaan vastuuta omasta kielenopiskelustaan ja kannustaa harjaannuttamaan kielitaitoaan rohkeasti ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen sekä kokeilemaan, millaiset tavat oppia kieliä sopivat hänelle parhaiten	S2	Kielenopiskelutavoitteiden asettaminen ja löytäminen	Oppilas asettaa tavoitteita kielenopiskelulle, harjoittelee erilaisia tapoja opiskella kieliä käyttäen myös tieto- ja viestintäteknologiaa, harjaannuttaa ja arvioi taitojaan

Opetuksen tavoite	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Hyvä/arvosanan kahdeksan osaaminen
<b>Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa</b>			<b>Taitotaso A2.1</b>
T7 ohjata oppilasta harjoittelemaan vuorovaikutusta aihepiiriltään monenlaisissa tilanteissa rohkaisten viestinnän jatkumiseen mahdollisista katkoksista huolimatta	S3	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Oppilas pystyy vaihtamaan ajatuksia tai tietoja tutuissa ja jokapäiväisissä tilanteissa sekä toisinaan ylläpitämään viestintätilannetta.
T8 rohkaista oppilasta pitämään yllä viestintätilannetta käyttäen monenlaisia viestinnän jatkamisen keinoja	S3	Viestintästrategioiden käyttö	Oppilas osallistuu enenevässä määrin viestintään. Oppilas turvautuu harvemmin ei-kielellisiin ilmaisiin. Oppilas joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä melko usein. Oppilas osaa jonkin verran soveltaa viestintäkumppanin ilmaisuja omassa viestinnässään.
T9 tukea oppilaan viestinnän kulttuurista sopivuutta tarjoamalla mahdollisuuksia harjoitella monipuolisia sosiaalisia tilanteita	S3	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Oppilas selviytyy lyhyistä sosiaalisista tilanteista. Oppilas osaa käyttää yleisimpiä kohteliaita tervehdyksiä ja puhuttelumuotoja sekä esittää kohteliaasti esimerkiksi pyyntöjä, kutsuja, ehdotuksia ja anteeksipyyntöjä ja vastata sellaisiin.
<b>Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä</b>			<b>Taitotaso A2.1</b>
T10 ohjata oppilasta työskentelemään vaativuudeltaan monentasoisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien parissa käyttäen erilaisia ymmärtämisstrategioita	S3	Tekstien tulkintataidot	Oppilas ymmärtää helppoja, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sekä selkeää puhetta sisältäviä tekstejä. Oppilas ymmärtää lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien viestien ydinsällön ja tekstin pääajatukset tuttua sanastoa sisältävästä, ennakoitavasta tekstistä. Oppilas pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn asiayhteyden tukemana.
<b>Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä</b>			<b>Taitotaso A2.1</b>
T11 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia tuottaa puhetta ja kirjoitusta laajenevasta aihepiiristä kiinnittäen huomiota myös keskeisiin rakenteisiin ja ääntämisen perussääntöihin	S3	Tekstien tuottamistaidot	Oppilas pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita ja konkreettista sanastoa. Oppilas osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita. Oppilas osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

## Liite 2. Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko

KEHITYVÄN KIELITAIDON ASTEIKKO, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet, Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014					
Taito toimia vuorovaikutuksessa				Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
taito-taso	vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	viestintästrategioiden käyttö	viestinnän kulttuurinen sopiaisuus	tekstien tulkintataidot	tekstien tuottamistaidot
A1.1	Oppilas selviytyy satunnaisesti viestintäkumppanin tukemana muutamasta, kaikkein yleisimmistä toistuvasta ja rutiinimaisesta viestintätilanteesta.	Oppilas tarvitsee paljon apukeinoja (esim. eleet, piirtäminen, sanastot, netti). Oppilas osaa joskus arvailla tai päätellä yksittäisten sanojen merkityksiä asiayhteyden, yleistiedon tai muun kielitaitonsa perusteella. Oppilas osaa ilmaista, onko ymmärtänyt.	Oppilas osaa käyttää muutamia kielelle ja kulttuurille tyypillisimpiä kohteliaisuuden ilmauksia (tervehdittyminen, hyvästely, kiittäminen) joissakin kaikkein rutiinimaisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Oppilas ymmärtää vähäisen määrän yksittäisiä puhuttuja ja kirjoitettuja sanoja ja ilmauksia. Oppilas tuntee kirjainjärjestelmän tai hyvin rajallisen määrän kirjoitusmerkkejä.	Oppilas osaa ilmaista itseään puheessa hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakiolomauksia. Oppilas ääntää joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi ja osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja.
A1.2	Oppilas selviytyy satunnaisesti yleisimmistä toistuvista, rutiinimaisista viestintätilanteista tukeutuen vielä enimmäkseen viestintäkumppaniin.	Oppilas tukeutuu viestinnässään kaikkein keskeisimpiin sanoihin ja ilmauksiin. Oppilas tarvitsee paljon apukeinoja. Oppilas osaa pyytää toistamista tai hidastamista.	Oppilas osaa käyttää muutamia kaikkein yleisimpiä kielelle ominaisia kohteliaisuuden ilmauksia rutiinimaisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Oppilas ymmärtää harjoiteltua, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sisältävää muutaman sanan mittaista kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta. Oppilas tunnistaa tekstistä yksittäisiä tietoja.	Oppilas pystyy kertomaan joitakin tutuista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittaa muutaman lyhyen lauseen harjoitelluista aiheista. Oppilas ääntää useimmat harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi ja hallitsee hyvin suppean perussanaston, muutaman tilannesidonnaisen ilmauksen ja peruskielopin aineksia.

A1.3	Oppilas selviytyy monista rutiinimaisista viestintätilanteista tukeutuen joskus viestintäkumppaniin.	Oppilas osallistuu viestintään, mutta tarvitsee edelleen usein apukeinoja. Oppilas osaa reagoida suppein sanallisiin ilmauksiin, pienin elein (esim. nyökkäämällä), äännähdyksin, tai muunlaisella minimipalautteella. Oppilas joutuu pyytämään selvennystä tai toistoa hyvin usein.	Oppilas osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvia ilmauksia monissa rutiinimaisissa sosiaalisissa kontakteissa.	Oppilas ymmärtää yksinkertaista, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sisältävää kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta asiayhteyden tukemana. Oppilas pystyy löytämään tarvitsemansa yksinkertaisen tiedon lyhyestä tekstistä.	Oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita. Oppilas pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä ja ääntää harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi.
A2.1	Oppilas pystyy vaihtamaan ajatuksia tai tietoja tutuissa ja jokapäiväisissä tilanteissa sekä toisinaan ylläpitämään viestintätilannetta.	Oppilas osallistuu enenevässä määrin viestintään turvautuen harvemmin eikielellisiin ilmaisiin. Oppilas joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä melko usein ja osaa jonkin verran soveltaa viestintäkumppanin ilmaisuja omassa viestinnässään.	Oppilas selviytyy lyhyistä sosiaalisista tilanteista ja osaa käyttää yleisimpiä kohteliaita tervehdyksiä ja puhuttelumuotoja sekä esittää kohteliaasti esimerkiksi pyyntöjä, kutsuja, ehdotuksia ja anteeksipyyntöjä ja vastata sellaisiin.	Oppilas ymmärtää helppoja, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sekä selkeää puhetta sisältäviä tekstejä. Oppilas ymmärtää lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien viestien ydinsisällön ja tekstin pääajatuksen tuttua sanastoa sisältävästä, ennakoitavasta tekstistä. Oppilas pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn asiayhteyden tukemana.	Oppilas pystyy kertomaan jokapäiväisistä ja konkreettisista sekä itselleen tärkeistä asioista käyttäen yksinkertaisia lauseita ja konkreettista sanastoa. Oppilas osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita. Oppilas osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

<b>A2.2</b>	Oppilas selviää kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista ja pystyy enenevässä määrin olemaan aloitteellinen viestintätilanteessa.	Oppilas osallistuu enenevässä määrin viestintään käyttäen tarvittaessa vakiosanontoja pyytäänsään tarkennusta avainsanoista. Oppilas joutuu pyytämään toistoa tai selvennystä silloin tällöin. Oppilas käyttää esim. lähikäsitettä tai yleisempää käsitettä, kun ei tiedä täsmällistä (koira/eläin tai talo/mökki)	Oppilas osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla kaikkein keskeisimpiin tarkoituksiin, kuten tiedonvaihtoon sekä mielipiteiden ja asenteiden asianmukaiseen ilmaisemiseen. Oppilas pystyy keskustelemaan kohtelaasti käyttäen tavanomaisia ilmauksia ja perustason viestintärutiineja.	Oppilas pystyy seuraamaan hyvin summattaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia, tunnistaa usein ympärillään käytävän keskustelun aiheen, ymmärtää pääasiat tuttua sanastoa sisältävästä yleiskielisestä tekstistä tai hitaasta puheesta. Oppilas osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä asiayhteydestä.	Oppilas osaa kuvata luettelomaisesti (ikäkautelleen tyyppillisistä) jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita käyttäen tavallista sanastoa ja joitakin idiomaattisia ilmauksia sekä perustason rakenteita ja joskus hiukan vaativampiak. Oppilas osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.
	<b>Kehittyvä peruskielellaito</b>				
<b>B1.1</b>	Oppilas pystyy viestimään, osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitään melko vaivattomasti jokapäiväisissä viestintätilanteissa.	Oppilas pystyy jossain määrin olemaan aloitteellinen viestinnän eri vaiheissa ja osaa varmistaa, onko viestintäkumppani ymmärtänyt viestin. Oppilas osaa kiertää tai korvata tuntemattoman sanan tai muotoilla viestinsä uudelleen. Oppilas pystyy neuvottelemaan tuntemattomien ilmauksien merkityksistä.	Oppilas osoittaa tuntevansa tärkeimmät kohtelaisuussäännöt. Oppilas pystyy ottamaan vuorovaikutuksessaan huomioon joitakin tärkeimpiä kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä näkökohtia.	Oppilas ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia selkeästi ja lähes normaalityyppoisestä yleiskielisestä puheesta tai yleistajuisesta kirjoitetusta tekstistä. Oppilas ymmärtää yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Oppilas löytää pääajatuksia, avainsanat ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.	Oppilas osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista. Oppilas käyttää melko laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Oppilas osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.
	<b>Toimiva peruskielellaito</b>				

<b>B1.2</b>	Oppilas pystyy osallistumaan viestintään melko vaivattomasti myös joissakin vaativammissa viestintätilanteissa kuten viestittäessä ajankohtaisesta tapahtumasta.	Oppilas pystyy olemaan aloitteellinen tuttua aihetta käsittelevässä vuorovaikutustilanteessa käyttäen sopivaa ilmausta. Oppilas pystyy korjaamaan väärinymmärryksiä melko luontevasti ja neuvottelemaan myös melko mutkikkaiden asioiden merkityksestä.	Oppilas osaa käyttää erilaisiin tarkoituksiin kieltä, joka ei ole liian tuttavallista eikä liian muodollista. Oppilas tuntee tärkeimmät kohtelaisuussäännöt ja toimii niiden mukaisesti. Oppilas pystyy ottamaan vuorovaikutuksessaan huomioon tärkeimpiä kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä näkökohtia.	Oppilas ymmärtää selväpiirteistä asiantietoa sisältävää puhetta tutuista tai melko yleisistä aiheista ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä. Oppilas ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta tai epämuodollisesta keskustelusta.	Oppilas osaa kertoa tavallisista, konkreettista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen. Oppilas ilmaisee itseään suhteellisen vaivattomasti ja pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia ja julkisempiäkin viestejä ja ilmaisemaan ajatuksiaan myös joistakin kuvitteellisista aiheista. Oppilas käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja sekä monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita. Oppilas hallitsee ääntämisen perussäännöt muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.
	<b>Sujuva peruskielellaito</b>				
<b>B2.1</b>	Oppilas pystyy viestimään sujuvasti myös joissakin itselleen uusissa viestintätilanteissa, joissa käytetään joskus käsitteellisiä, mutta kuitenkin selkeää kieltä.	Oppilas pystyy tuomaan oman kantansa esille ja toisinaan käyttämään vakiofraaseja, kuten "Tuo on vaikea kysymys" voittaakseen itselleen aikaa. Oppilas pystyy neuvottelemaan myös mutkikkaiden asioiden ja käsitteiden merkityksestä. Oppilas pystyy tarkkailemaan omaa ymmärtämistään ja viestintäänsä sekä korjaamaan kieltään.	Oppilas pyrkii ilmaisemaan ajatuksiaan asianmukaisesti ja viestintäkumppania kunnioittaen ottaen huomioon erilaiset tilanteiden asettamat vaatimukset.	Oppilas ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksista puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Oppilas pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia sekä ilmaisemaan kuulemastaan pääkohdat. Oppilas ymmärtää suuren osan ympärillään käydystä keskustelusta. Oppilas ymmärtää monenlaisia kirjoitettuja tekstejä, jotka voivat käsitellä myös abstrakteja aiheita ja joissa on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.	Oppilas osaa ilmaista kohtuullisen selkeästi ja täsmällisesti itseään monista kokemuspiirinsä liittyvistä asioista käyttäen monipuolisia rakenteita ja laajahkoa sanastoa, johon sisältyy myös idiomaattisia ja käsitteellisiä ilmauksia. Oppilas pystyy osallistumaan myös melko muodollisiin keskusteluihin ja hallitsee kohtalaisen laajan sanaston ja vaativiakin lauserakenteita. Ääntäminen on selkeää, sanojen pääpaino oikealla tavulla ja puhe sisältää joitakin kohdekielelle tyyppisiä intonaationalleja.
	<b>Itsenäisen kielitaidon perustaso</b>				

<p><b>B2.2</b></p>	<p>Oppilas pystyy käyttämään kieltä monenlaisissa myös itselleen uusissa viestintätilanteissa, joissa tarvitaan monipuolista kieltä.</p>	<p>Oppilas pyrkii antamaan palautetta, esittämään täydentäviä näkökohtia tai johtopäätöksiä. Oppilas pystyy edistämään viestinnän sujumista sekä tarvittaessa käyttämään kiertoilmaisuja ja pystyy neuvottelemaan myös mutkikkaiden asioiden ja käsitteiden merkityksestä. Oppilas osaa käyttää ymmärtämistä tukevia strategioita, kuten pääkohtien poimimista ja esimerkiksi tekemään muistiinpanoja kuulemastaan.</p>	<p>Oppilas pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan luontevasti, selkeästi ja kohteliaasti sekä muodollisessa että epämuodollisessa tilanteessa ja valitsemaan kielenkäyttötavan tilanteiden ja niihin osallistuvien henkilöiden mukaan.</p>	<p>Oppilas ymmärtää elävää tai tallennettua selkeästi jäsennettyä yleiskielistä puhetta kaikenlaisissa tilanteissa ja ymmärtää jonkin verran myös vieraita kielimuotoja. Oppilas pystyy lukemaan eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä ja tiivistämään niiden pääkohdat. Hän pystyy tunnistamaan asenteita ja arvioimaan kriittisesti kuulemaansa ja tai lukemaansa.</p>	<p>Oppilas osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti. Hän hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita. Oppilas osaa viestiä spontaanisti ja kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin. Ääntäminen on hyvin selkeää, sanojen pääpaino oikealla tavulla ja puhe sisältää joitakin kohdekielelle tyypillisiä intonaatiomalleja.</p>
<p><b>C1.1</b></p>	<p>Oppilas pystyy vuorovaikutukseen monipuolisesti, sujuvasti ja täsmällisesti kaikenlaisissa viestintätilanteissa.</p>	<p>Oppilas ottaa luontevasti vastuuta viestinnän etenemisestä. Oppilas osaa muotoilla uudelleen, mitä haluaa ilmaista sekä pystyy perääntymään, kun kohtaa vaikeuksia ja käyttää taitavasti kieleen tai kontekstiin liittyviä vihjeitä tehdessään johtopäätöksiä tai ennakoidessaan tulevaa.</p>	<p>Oppilas pystyy käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalisiin tarkoituksiin, myös ilmaisemaan tunteita, epäsuoria viittauksia, esim. ironiaa ja leikkimielisyyttä.</p>	<p>Oppilas ymmärtää yksityiskohtaisesti myös pitempiä esityksiä tutuista ja yleisistä aiheista, vaikka puhe ei olisikaan selkeästi jäsennettyä ja sisältäisi idiomaattisia ilmauksia tai rekisterin vaihdoksia. Oppilas ymmärtää yksityiskohtaisesti monipolvaisia käsitteellisiä kirjoitettuja tekstejä ja pystyy yhdistämään tietoa monimutkaisista teksteistä.</p>	<p>Oppilas osaa ilmaista itseään sujuvasti, täsmällisesti ja jäsentyneesti monenlaisista aiheista tai pitämään pitkähkön, valmistellun esityksen. Oppilas pystyy kirjoittamaan hyvin jäsentyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista varmalla, persoonallisella tyyliillä. Oppilaan kielellinen ilmaisuvarasto on hyvin laaja. Ääntäminen on luontevaa ja vaivatonta kuunnella. Puherytmi ja intonaatio ovat kohdekielelle tyypilliset.</p>



### Liite 3. A-englannin oppimistulosten arvioinnin asiantuntijat

Nimi	Organisaatio	Asiantuntija	Tehtävänlaatija	Taitotasojen asettaminen	Sensori	Muu rooli
Bovellan Eveliina, lehtori	Rajalan koulu, Kuopio	x	x		x	
Hakkarainen Merjo, lehtori	Muuramen lukio	x	x	x	x	
Hakola Outi, lehtori	Nurmijärven yhteiskoulu, Nurmijärvi		x			
Holmberg Jörgen, lehtori	Botby skola, Sibbo		x			
Huhta Ari, professori	Jyväskylän yliopisto	x				maamerkit
Huhtanen Mari, erikoissuunnittelija	Karvi					tilastolliset analyysit
Härmälä Marita, projektipäällikkö	Karvi			x	x	asiantuntija-ryhmän puheenjohtaja, maamerkit
Lepola Laura, arviointisuunnittelija	Karvi					maksullinen palvelutoiminta
Marjanen Jukka, erikoisasiantuntija	Karvi			x		tilastolliset analyysit
Nylander Johanna, lehtori	Strömborgska skolan, Borgå		x	x		
Pakula Heini-Marja, professori	Turun yliopisto	x		x		
Pihala Laura, digitalisoinnin projektipäällikkö	Karvi					digitaalinen alusta, ohjeistus
Pohjala Kalevi, opetusneuvos, emeritus	-			x	x	
Puukko Mika, arviointiasiantuntija	Karvi			x		asiantuntija-ryhmän sihteeri
Salo Olli-Pekka, lehtori	Jyväskylän Normaalikoulu, JKL			x		
Tabell Tuure, korkeakouluharjoittelija	Karvi			x	x	maamerkit
Veräjänkorva Pauliina, lehtori				x		
Vidgren Anne, lehtori				x		

- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R., & Immonen, J. 2019. "Että tietää missä on menossa". Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2019.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 2010. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, J. & Manion, L. 1995. *Research Methods in Education*. 4<sup>th</sup> edition. London: Routledge.
- EVK, Eurooppalainen viitekehys. 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Alkuteoksesta *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Suomentaneet I. Huttunen ja H. Jaakkola. Euroopan neuvosto. WSOY.
- Havola, L. & Saari, H. 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – onko taidoissa edistytty? Teoksessa Linnakylä & Saari (toim.), *Oppiiko oppilas peruskoulussa*, 157–173. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Havola-Pitkänen, L. 1974. Englannin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 231.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus / Opetushallitus: Julkaisut 2014:1.
- Hildén, R. & Takala, S. 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*, 291–300. Reihe: *Dictung-Wahrheit\_Sprache* Bd. 7 Münster: LIT Verlag.
- Härmälä, M., Puukko, M. & Huhtanen, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus / Opetushallitus: Julkaisut 2014:2.
- Härmälä, M., Leontjev, D. & Kangasvieri, T. 2017. Relationship between students' opinions, background factors and learning outcomes: Finnish 9th graders learning English. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 27, Issue 3.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13.
- Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. 1998. Arviointi 1998:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Keuning J., Straat, J.H. & Feskens, R. C. W. 2017. The Data-Driven Consensus (3DC) procedure: A new approach to standard setting. Teoksessa Blömeke, S. & Gustafsson J-E. 2017. *Standard setting in education. The Nordic countries in an international perspective*. Cham, Switzerland: Springer, 263–278.
- Kupari, P., Vetterranta, J. & Nissinen, K. 2012. Oppijälhtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetterranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.
- Mattila, L. & Rautopuro, J. 2013. Koulukohtaisia tuloksia. Teoksessa: Juhani Rautopuro (toim.). *Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3, 53–64.

- Metsämuuronen, J. 2013. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012. Koulutuksen seurantaraportit 2013:4.
- Metsämuuronen, J. 2009. Metodit arvioinnin apuna. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998/628.
- Pitkänen, K., Hievanen, R., Kirjavainen, T., Suortamo, M. & Lepola, L. 2017. Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 27:2017.
- Ringbom, H. 2007. The importance of cross-linguistic similarities. *The Language Teacher*, Vol 31 (9), 3–5.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2009. Kestääkö osaamisen pohja? PISA09. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.
- Sundqvist, P. 2009. Extramural English Matters. Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary. *Karlstad University Studies* 2009:55.
- Takala, S. 2004. Englannin kielen tasosta Suomessa. Teoksessa K. Leimu (toim.), *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaava luomassa*, 255–275. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1971. Kokeiluperuskoulujen yhteiset vieraiden kielten kokeet 1970–1971. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 115/71. Jyväskylän yliopisto.
- Tilastokeskus 2017. Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat 2016. Saatavissa: [https://www.stat.fi/til/ava/2016/02/ava\\_2016\\_02\\_2017-05-24\\_fi.pdf](https://www.stat.fi/til/ava/2016/02/ava_2016_02_2017-05-24_fi.pdf)
- Tuokko, E. 2000. Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Opetushallitus.
- Tuokko, E. 2007. Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. *Jyväskylä Studies in Humanities* 69. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13426>
- Valtioneuvoston asetus 2012. 422/2012.
- Weir, C. 2005. *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*. Research and Practice in Applied Linguistics. NY: Palgrave Macmillan.
- De Wilde, V. & Eyckmans, Ju. 2017. Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. SSLT 7 (4), 673–694.

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

Arvioinnissa selvitettiin A-englannin oppimistuloksia suhteessa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattuun osaamiseen (Opetushallitus 2014). Arviointi kohdistui ala- ja yläkoulun nivelvaiheeseen: kohderyhmänä olivat perusopetuksen 7. vuosiluokan vastikään aloittaneet oppilaat. Samat oppilaat arvioidaan uudelleen keväällä 2021 heidän ollessaan perusopetuksen päättövaiheessa 9. vuosiluokalla.

ISBN 978-952-206-511-7 nid.

ISBN 978-952-206-512-4 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

ISSN 2342-4176



Kansallinen  
koulutuksen arviointikeskus  
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)  
00101 HELSINKI  
Puhelinvaihte: 029 533 5500  
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi