



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

"ENGLISH HAS A PRETTY BIG ROLE IN MY LIFE" – NÄKÖKULMIA ENGLANNIN OPETUKSEN AJANKOHTAISIIN TEEMOIHIN PERUSOPETUKSESSA



"ENGLISH HAS A PRETTY BIG ROLE IN MY LIFE" – NÄKÖKULMIA ENGLANNIN OPETUKSEN AJANKOHTAISIIN TEEMOIHIN PERUSOPETUKSESSA

Härmälä Marita

Meriläinen Lea

Paulasto Heli

Mäntylä Katja

Pollari Pirjo

Roiha Anssi

Tabell Tuure



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Artikkelikokoelma 1:2023

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

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

TAITTO Hansaprint/Suunnittelutoimisto Tammikuu Oy

ISBN 978-952-206-820-0 pdf

ISSN 2669-8072 (verkkojulkaisu)

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Esipuhe.....	6
1 Englanti maailmankielenä: opetussuunnitelmasta oppilaiden kokemuksiin.....	10
1.1 Johdanto.....	11
1.2 Opetussuunnitelman ja kielikasvatuksen tavoitteista	12
1.3 Englanti maailmankielenä: tutkimuksen näkökulmia.....	13
1.3.1 Maailmanenglannit, englanti lingua francana ja kansainvälinen englanti.....	13
1.3.2 Englannin käsitteellistäminen ja opetuksen haasteet	15
1.4 Oppilaiden näkemyksiä englannin kielen merkityksestä.....	16
1.4.1 A-englannin oppimistulosten arvioinnissa havaittua.....	16
1.4.2 Englannin kielen merkitys oppilaiden kertomana.....	17
1.5 Tutkimuksen näkökulmat suhteessa oppilaiden kokemuksiin ja kielikasvatuksen tavoitteisiin.....	21
2 Englanti ja muut kielet peruskoulussa. Millaisin eväin toiselle asteelle?	26
2.1 Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksesta.....	28
2.2 Kielten opetuksen aloituksen varhentaminen.....	29
2.3 Oppivelvollisuuden laajentaminen.....	30
2.4 Millaiset valmiudet perusopetus antaa lukio-opintoihin ja ylioppilaskokeeseen?	31
2.5 Englanti – lingua franca ja maailmankieli	33
2.6 Perusopetus – tasa-arvoista koulutusta?.....	33
2.7 Englannin opiskelusta monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen.....	34
2.8 Tulevaisuuden kielitaidot.....	35
3 Hyvää, oppimista edistävää arviointia etsimässä.....	38
3.1 Johdanto.....	39
3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja arviointi	40
3.3 Formatiivinen ja summatiivinen arviointi	41
3.3.1 Oppimista edistävä arviointi (formatiivinen arviointi)	43
3.3.2 Summatiivinen arviointi	47
3.4 Yhdeksännen luokan englannin oppimistulosten arviointi: opettajakyselyn kertomaa	50
3.5 Lopuksi.....	55

4 Englannin opetuksen eriyttäminen - Mahdollinen vai mahdoton tehtävä?	59
4.1 Johdanto	60
4.2 Eriyttämisen tausta	60
4.3 Viiden O:n eriyttämismalli	62
4.3.1 Opetusjärjestelyt	63
4.3.2 Oppimisympäristö	64
4.3.3 Opetusmenetelmät	65
4.3.4 Oppimisen tukimateriaali	67
4.3.5 Oppimisen arviointi	68
4.4 Lopuksi	70
5 "Siellähän koko ajan puhutaan englantia keskenään": englannin oppimista pelaamalla.	74
5.1 Videopelit ja koulun ulkopuolinen oppiminen	75
5.2 Koulun ulkopuolinen oppiminen POPS 2016:ssa	76
5.3 Pelaamisen vaikutus A-englannin oppimistulosten arvioinnissa 2021	77
5.4 Videopelien vaikutus vieraan kielen oppimiseen	78
5.4.1 Videopelit ja vieraan kielen oppiminen	79
5.4.2 Pelaamisen aiheuttamat haasteet oppitunneilla ja niiden ulkopuolella	81
5.5 Oppilaiden näkemyksiä pelaamisesta ja englannin oppimisesta	82
5.5.1 Oma osaaminen	82
5.5.2 Pelien merkitys	84
5.5.3 Kielten oppitunnit	86
5.6 Loppupäätelmiä	87
6 Koko julkaisun lähteet	89

Marita Härmälä

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Tämä artikkelikokoelma syntyi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen keväällä 2021 järjestämän A-englannin oppimistulosten arvioinnin innoittamana. Arviointi järjestettiin keskellä koronapandemiaa ja siihen osallistui perusopetuksen päättövaiheessa olevia oppilaita. Arviointi oli toinen osa pitkittäisarviointia, jonka ensimmäinen osa järjestettiin syksyllä 2018 (Härmälä ym. 2019) oppilaiden aloittaessa vuosiluokkaa 7. Arviointi sijoittui näin ollen opetuksen nivelkohtaan ja siinä selvitettiin, missä määrin oppilaat olivat saavuttaneet kouluarvosanoille 5, 7 ja 8 asetetut tavoitteet 6. vuosiluokan lopussa. Lisäksi tutkittiin, mitkä oppilaan taustatekijät ja oppimisympäristön piirteet olivat yhteydessä oppilaiden osaamiseen.

Arvioinnin päätulos oli, että oppilailla on keskimäärin tyydyttävä, kouluarvosanaa 7 vastaava, englannin kielen taito heidän siirtyessään perusopetuksesta toisen asteen opintoihin. Englannin osaamista selittivät eniten luottamus omaan osaamiseen, englannin harrastaminen vapaa-ajalla ja arviointitehtäviin käytetyn ajan pituus. Tyttöjen ja poikien osaamisessa ei ollut eroja. Alueittain tarkasteltuna Etelä-Suomen oppilaat menestyivät muiden AVI-alueiden oppilaita jonkin verran paremmin kaikissa osataidoissa. Myös kaupunkikouluissa osaaminen oli parempaa kuin taajamissa ja maaseudulla. Oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat olivat selkeästi yhteydessä kielitaitoon: lukioon aikovien kielitaito oli kaikissa osataidoissa ammatilliseen koulutukseen aikovien kielitaitoa parempi.

Tulosten pohjalta annettiin suosituksia englannin oppimisen ja opettamisen edelleen kehittämiseksi. Ensinnäkin todettiin, että perusasteella tulee kiinnittää enemmän huomiota niiden oppilaiden tukemiseen, joiden englannin kielen osaaminen uhkaa jäädä heikoksi perusopetuksen päättövaiheessa. Toiseksi kouluissa tulee lisätä arvosanojen läpinäkyvyyttä ja vertailukelpoisuutta. Tarvitaan lisäselvityksiä siitä, mistä osatekijöistä oppilaiden päättöarviointi koostuu, jotta eroja koulujen välisissä arviointikäytännöissä voitaisiin vähentää. Kolmas kehittämiskohde on oppilaiden puhumisrohkeuden lisääminen. Englannin puhumista tulee harjoitella nykyistä monipuolisemmin erilaisissa kasvokkain tapahtuvissa arkielämän tilanteissa, mutta myös etäyhteyksien antamia mahdollisuuksia hyödyntäen.

Edellä kuvatut kehittämissuosituksukset olivat kimmokkeena tämän artikkelikokoelman toimittamiselle. Kutakin kirjoittajaa pyydettiin keskittymään edellä mainittuihin englannin opetuksen kehittämiskohteisiin ja -haasteisiin omasta näkökulmastaan. Artikkelikokoelman teksteissä on haluttu tuoda myös oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia voimakkaammin esille, sillä se jää usein vähemmälle huomiolle kansallisten oppimistulosten arviointituloksia raportoitaessa. Artikkelikokoelman kirjoittajat ovat yliopistonlehtorit Lea Meriläinen ja Heli Paulasto (Itä-Suomen yliopisto), yliopistonlehtori Katja Mäntylä (Jyväskylän yliopisto), lehtori Pirjo Pollari (Jyväskylän normaalikoulu), erityispedagogiikan yliopistonlehtori Anssi Roiha (Jyväskylän yliopisto) ja päätoiminen tuntiopettaja Tuure Tabell (Saarnilaakson koulu).

Artikkelikokoelman ensimmäisessä luvussa yliopistonlehtorit **Lea Meriläinen** ja **Heli Paulasto** pohtivat englannin asemaa maailmankielenä ja sitä, miten englannin asema globaalina viestinnän kielenä on tuonut paitsi uusia mahdollisuuksia myös monenlaisia haasteita englannin oppimiseen

ja opetukseen. Artikkelin lähtökohtana ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, jatkossa POPS 2016) kuvatut englannin opetuksen sisällöt ja tavoitteet, joita Meriläinen ja Paulasto peilaavat yhdeksäsluokkalaisten käsityksiin englannin osaamisen merkityksestä ja omasta englannin oppimisestaan.

Yliopistonlehtori **Katja Mäntylä** tarkastelee kielen oppimisen ja opettamisen nykytutkimuksen keskeisiä käsitteitä, joita ovat kielitietoisuus, funktionaalisuus ja toiminnallisuus, kielten rinnakkaiskäyttö (translanguaging) ja monikielisyys. Nämä käsitteet ovat keskeisessä roolissa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2016). Tietoisuutta eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroista on esimerkiksi se, että oppilas ymmärtää, miksi prepositiot ovat tärkeitä englannissa ja että suomen kielessä sama tehtävä on sijapäätteillä. Eri kieliä tuleekin tarkastella rinnakkain, ei omissa lokeroissaan ja toisistaan irrallisina. Mäntylä pohtii artikkelissaan myös sitä, miten kielten opiskelun varhentaminen ja oppivelvollisuuden laajentaminen tulevat mahdollisesti vaikuttamaan englannin kielen osaamiseen. Englannin kansallisen osaamistason näkökulmasta keskeinen kysymys on, millaiset eväät perusopetus antaa lukio-opiskeluun ja ylioppilastutkintoon erityisesti niillä oppilailla, jotka eivät perusopetuksen päättövaiheessa saavuta osaamiselle asetettuja tavoitteita.

Oppilasarviointi ja päättöarvioinnin uudet kriteerit (Opetushallitus 2020) ovat viime vuosina herättäneet paljon keskustelua niin opettajien, oppilaiden, huoltajien kuin arvioinnin tutkijoiden ja opetushallinnonkin piirissä. Lehtori **Pirjo Pollari** Jyväskylän normaalikoulusta käsittelee artikkelissaan monia arvioinnin peruskysymyksiä ja erityisesti sitä, mitä on oppimista edistävä formaatiivinen arviointi, ja miten se eroaa opiskelun päätteeksi tehtävästä summatiivisesta arvioinnista. POPS 2016:n mukaisesti arvioinnin tulee olla monipuolista ja kannustavaa, mutta miten tällainen arviointi toteutuu käytännössä? Karvin arvioinneissa saatujen tulosten mukaan (ks. esim. Härmälä & Marjanen 2022; Härmälä & Marjanen 2023) sanallisten kriteerien yhdenmukainen tulkinta on haastavaa ja arvioinnin tukena oleva Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko (POPS 2016) ei nykymuodossaan juurikaan palvele kielten opettajia.

Luvun 4 otsikkona on ”Englannin eriyttäminen – Mahdollinen vai mahdoton tehtävä?” ja siinä yliopistonlehtori **Anssi Roiha** tarkastelee eriyttämistä ja sen mahdollisuuksia englannin opetuksen näkökulmasta. Yleensä suomalaisnuorten englannin osaamistasoa pidetään hyvänä, mutta samalla ehkä unohtetaan, että oppilaissa on myös heitä, joille englannin, ja myös muiden kielten, opiskelu ei ole helppoa ja ongelmatonta. Oppitunneilla on myös heitä, jotka kaipaisivat haastavampaa oppimateriaalia ja opetusta voidakseen edetä muita nopeammin. Roiha kuvailee artikkelissaan viiden O:n eriyttämismallia, jolla pyritään tuomaan uusia näkökulmia aiempiin eriyttämistapoihin. Mallin keskeiset elementit ovat: opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali ja oppimisen arviointi. Artikkelissaan Roiha antaa näistä jokaisesta esimerkkejä käytännön opetustyöhön. Lisäksi hän haastaa opettajia pohtimaan, mikä eriyttämisessä on ollut erityisen haastavaa ja miten haasteista on selviydytty. Eriyttämiskeinojen suunnitteluun on tärkeää osallistaa myös oppilaita ja heidän huoltajiaan, jotta eriyttäminen olisi mahdollisimman hyvin oppilasta ja hänen oppimistaan tukevaa.

Yksi tämän artikkelikokoelman punainen lanka on ollut Karvin oppimistulosten arvioinneissa niin 7. kuin 9.-luokallakin saatu tulos, että oppilaan englannin osaamista selittää vahvasti englannin kielen käyttö vapaa-ajalla. Vieraan kielen käyttäminen oppituntien ulkopuolella on englannin osalta itsestäänselvyys, sillä englanti on olennainen osa suomalaistakin nuorisokulttuuria. Muiden vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen näkökulmasta englannilla on näin ollen etulyöntiasema oppilaiden oppimismotivaation kannalta (ks. esim. Hildén ym. 2015). Kouluoppiminen ei kuitenkaan aina täysin vastaa niitä tarpeita, joita oppilailla on englannin kielen osaamiselleen (ks. esim. Meriläinen & Paulasto ja Mäntylä tässä julkaisussa). Englannin päätoiminen tuntiopettaja **Tuure Tabell**, joka on ollut eri rooleissa mukana Karvin molemmissa A-englannin arvioinneissa,

halusi selvittää tarkemmin, miten oppilaat kokevat videopelien vaikuttaneen heidän englannin kielen taitoihinsa. Lisäksi häntä kiinnosti, miten pelaaminen mahdollisesti vaikuttaa englannin opetukseen ja arviointiin kouluissa. Tabell haastatteli yhdeksää yhdeksäsluokkalaista ja antoi heidän vapaasti kertoa käsityksiään englannin pelaamisesta ja pelaamisen merkityksestä omassa englannin kielen oppimisessaan. Tabell toteaa, että yksi opetuksen haaste on tarjota erilaisille oppilaille kyllin mielekästä ja oikein kohdennettua tekemistä, jotta heidän mielenkiintonsa kielen opetukseen koulussa pysyisi yllä. Tämä asettaa haasteita myös oppikirjan laatijoille: Miten pelillistämistä ja toiminnallisia työskentelytapoja saadaan oppikirjoihin opetukselle asetettuja tavoitteita unohtamatta?

Toivomme artikkelikokoelman tuovan uusia näkökulmia kielten oppimiseen ja opettamiseen sekä osaamisen arviointiin erityisesti perusopetuksessa. Vaikka artikkelikokoelman lähtökohtana olivat ennen kaikkea Karvin englannin oppimistulosten arvioinneissa vuosina 2018 ja 2021 esiin nousseet kehittämiskohteet, uskomme tekstien palvelevan kielitaidon opetuksen ja arvioinnin kehittämistyötä myös laajemmin. Erityisen arvokkaana pidämme tässä julkaisussa arvioinnin kohteen, eli yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden, äänen esiintuomista. Näiden kommenttien kautta haluamme kiinnittää huomiota siihen, että kielten opiskelu on nykypäivänä erilaista kuin vielä joitain vuosikymmeniä sitten: kieliä opitaan koko ajan ja kaikkialla ja rinnan toistensa kanssa. Koulussa kielikasvatus on olennainen osa kaikkea opetusta ja oppimista. Kielitaito on myös avain eri oppiaineitten sisältöjen oppimiseen. Oppijoiden erilaisuutta ja erilaisia oppimistarpeita on ymmärrettävä nykyistä paremmin, jotta oppimisesta tulisi mahdollisimman monelle oppilaalle mielekästä ja innostavaa.

Englanti
maailmankielenä:
opetus-
suunnitelmasta
oppilaiden
kokemuksiin

1

Lea Meriläinen, Itä-Suomen yliopisto

Heli Paulasto, Itä-Suomen yliopisto

1.1 Johdanto

Englannin leviäminen eri puolille maapalloa globaalin viestinnän kieleksi on tuonut englannin oppimiseen ja opetukseen sekä uusia mahdollisuuksia että haasteita. Britti- ja amerikanenglannin rinnalle on monissa Iso-Britannian entisissä siirtomaissa noussut paikallisia variantteja, niin kutsuttuja maailmanenglanteja. Lisäksi globalisaatio ja nopea teknologinen kehitys ovat viime vuosikymmeninä tuoneet englannin osaksi jokapäiväistä kielenkäyttöä myös maissa, joissa se on perinteisesti ollut kouluissa opiskeltavan vieraan kielen asemassa. Suomi on tästä hyvä esimerkki. Nämä kehityskulut heijastuvat myös englannin kielen opetukseen, jossa maailmanenglannit ja englanti kansainvälisenä kielenä on alettu huomioida entistä paremmin. Myös aihepiiriin liittyvää pedagogista tutkimusta julkaistaan runsaasti (esim. Callies ym. 2022; Callies & Hehner 2023; Rose & Galloway 2019).

Tässä artikkelissa taustoitamme yhtäältä englannin kielen muuttunutta roolia sekä maailmanlaajuisesti että suomalaisessa yhteiskunnassa, ja toisaalta kartoittamaan suomalaisnuorten ajatuksia englannin kielestä heidän elämässään. Tarkastelemme ilmiötä ensin perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2016) tavoitteilla ja kansainvälisellä tutkimuksella, joka selittää niin englannin moninaistumista ja kehitystä globaaliksi lingua francaksi kuin tutkimuksen mukanaan tuomaa kielipedagogista muutosta. Annamme tämän jälkeen esimerkkejä yhdeksäsluokkalaisten vastauksista Karvin A-englannin oppimistulosten arvioinnissa olleeseen kirjoitustehtävään (Härmälä & Meriläinen 2022), joissa oppilaat pohtivat englannin kielen roolia jokapäiväisessä elämässään ja tulevaisuudessaan, ja asetamme esimerkit laajempaan kansainväliseen kontekstiin tutkimuskirjallisuuden valossa. Lopuksi pohdimme, miten englannin aseman maailmankielenä voi huomioida opetuksessa, ja miten kielikasvatuksen tavoitteet suhteutuvat englannin opetukseen monikulttuurisena ja kansainvälisenä kielenä.

1.2 Opetussuunnitelman ja kielikasvatuksen tavoitteista

Englannin kielen muuttunut asema on huomioitu suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2016). Englannin kielen oppiainekohtaiset tavoitteet sisältävät valmiuksia ”pohtia englannin asemaan ja variantteihin liittyviä ilmiöitä” (T1) sekä etsiä ”kiinnostavia englanninkielisiä sisältöjä ja toimintaympäristöjä, jotka laajentavat käsitystä globalisoituvasta maailmasta ja siinä toimimisen mahdollisuuksista” (T2) (POPS 2016, 349). Nämä tavoitteet asetuvat osaksi laajempia kielikasvatuksen tavoitteita, joihin kuuluu olennaisesti ympäröivän maailman kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden tiedostaminen, ja joissa kielitaito nähdään osana globaalia verkostoitumista ja maailmankansalaisen taitoja (POPS 2016, 348; ks. myös Kaikkonen 2005; Kantelinen & Hildén 2016).

Kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät tavoitteet, sisältöalueet ja arvioinnin kohteet kuvataan englannin kielen oppiainekohtaisessa opetussuunnitelmassa melko abstraktilla tasolla, ja näiden käytäntöön vieminen voi olla opettajalle haastavaa. Kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä tavoitteissa ja sisältöalueissa limittyy toisiinsa kaksi hyvin erilaista lähestymistapaa kielikasvatukseen: perinteinen tietopohjainen ja taitojen harjoitteluun keskittyvä opetus sekä niin kutsuttu kokemuksellinen oppiminen, jossa keskeistä on oppilaan omat kokemukset ja kohtaamiset vieraan kielen ja kulttuurin kanssa (Kaikkonen 2005). Henkilökohtaiset kokemukset ja kohtaamiset asettuvat osaksi oppilaan omaa kieli- ja kulttuurikompetenssia parhaiten pohdinnan ja reflektion kautta. Tämä tukee osaltaan oppilaan ymmärrystä omasta ja toisten monikielisydestä sekä oman monikielisen identiteetin kehittymistä. Jälkimmäisen lähestymistavan vahva näkyvyys opetussuunnitelman sisällöissä ja tavoitteissa liittyy kielenopetuksen paradigman muutokseen. Paradigman muutos tarkoittaa, että kielitaitoa painottavasta opetuksesta ollaan siirtymässä kohti kokonaisvaltaisempaa oppimista, joka kattaa mm. oppilaan omat kokemukset ja identiteettipohdinnan, sosiaalistumisen monikieliseen ja -kulttuuriseen toimijuuteen ja elinikäisen kielenoppimisen valmiudet (Kantelinen & Hildén 2016). Näitä valmiuksia tarvitaan entistä enemmän suullisten ja kirjallisten viestintätaitojen rinnalle. Vieraan kielen oppimista ei siis nähdä pelkästään tiedollisena tai taidollisena prosessina, vaan siihen kuuluu myös vahva emotionaalinen, sosiaalinen ja reflektiivinen puoli. Siten myös englannin kielen opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöalueiden kuvauksessa korostuvat oppilaan oma pohtiminen, havainnointi ja tiedonhaku (POPS 2016, 349). Tavoite T1 painottaa käytännössä kielikasvatuksen sekä kognitiivisia että affektiivisia ulottuvuuksia: tietoisuuden lisäämistä englannin globaalista asemasta, arvostuksesta ja vaihtelusta sekä kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden ymmärrystä.

Englannin aseman pohtimiseen ja eri variantteihin tutustumiseen käytetty aika saattaa kuitenkin vaihdella englannin oppitunneilla. Karvin A-englannin oppimistulosten arvioinnin taustakyselyssä (Härmälä & Marjanen 2022, 98) kartoitettiin englannin oppituntien työskentelytapoja ja niiden mukana englannin huomioimista maailmankielenä. Oppilaista yhteensä 20 % koki, että englannin asemasta maailmankielenä keskustellaan oppitunneilla lähes aina tai usein. Oppilaista 40 % ilmoitti aiheesta keskusteltavan joskus ja noin 40 % harvoin tai ei koskaan. Tämä vaihtelu voi kertoa siitä, että näiden kysymysten pohtiminen jää mahdollisesti toissijaiseksi perinteisempää kielitaitoa painottavien tavoitteiden ja sisältöalueiden rinnalla, vaikka sillä olisi tärkeä rooli oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden ymmärryksen kehittämisessä.

Opetushallitus (2022) on hiljattain laatinut opettajien avuksi tukimateriaalia, jossa annetaan esimerkkejä tehtävistä, joilla kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyviä opetussuunnitelman tavoitteita voidaan testata ja arvioida. Materiaalissa esitellään aiheita esimerkiksi projektitöihin, kirjoitelmiin, sekä pohdinta- ja keskustelutehtäviin. Esimerkkitehtävissä oppilasta pyydetään muun muassa pohtimaan englannin kielen suosiota ja levinneisyyttä, englanninkielisten maiden kulttuurisia piirteitä sekä omaa suhdettaan englanninkielisiin alueisiin ja aksentteihin.

Tehtävätyypit heijastelevat kielikasvatuksessa keskeisiä kulttuurienvälisen oppimisen ja kokeuksellisen oppimisen ajatuksia (esim. Kaikkonen 2005), joihin liittyy olennaisesti oppijan kasvu kohti monikielistä ja -kulttuurista toimijaa. Valmiit tukimateriaalit ja esimerkkitehtävät toimivat opettajille hyvänä opetuksen lähtökohtana. Tämän lisäksi tavoite- ja sisältöalueen täysipainoinen huomioiminen opetuksessa vaatii opettajalta myös teoreettista ymmärrystä englannin kielen maailmanlaajuisesta leviämisestä, sen eri varianteista ja variaation käsitteellistämisestä. Näitä teemoja avaamme seuraavassa luvussa.

1.3 Englanti maailmankielenä: tutkimuksen näkökulmia

Esittelemme tässä luvussa lyhyesti ensin englannin kansainväliseen käyttöön liittyviä tutkimussuuntauksia, jotka auttavat ymmärtämään, miksi englannin vaihtelu, variantit ja monikielinen luovuus kukoistavat eri keskustelupalstoilla ja videopalveluissa. Lisäksi pohdimme, miten englannin leviäminen ja monikulttuurisuuteen liittyvät arvot vaikuttavat myös englannin kouluopetukseen.

1.3.1 Maailmanenglannit, englanti lingua francana ja kansainvälinen englanti

Kielentutkimuksessa englannin kielen käsite on mullistunut täysin 1980-luvulta lähtien, jolloin maailmanenglanttien tutkimus alkoi hiljalleen valtavirtaistua. Prosessista käytetään termiä episiteeminen murros, tiedollisen järjestelmän uudelleenkäsitteellistäminen ja -organisointi (Kumaravadivelu 2012, 14). Tähän murrokseen liittyy käsitys englannin monikeskisyydestä (*pluricentricity*): maantieteellisesti laajalla alueella puhutun kielen eri variantit nähdään omiksi, tasa-arvoisiksi kielimuodoikseen, joilla on omat käyttökontekstinsä. Englanti ei suinkaan ole ainoa monikeskinen kieli, vaan sellaisina pidetään myös esimerkiksi monia muita jälkikolonialisia kieliä (espanja, ranska, portugali) sekä Euroopan eri maissa puhuttuja kieliä (saksa, ruotsi, hollanti) tai muualla maailmassa laajalle levinneitä kieliä (arabia, hindi-urdu, kiina; ks. Clyne 1992; Callies & Hehner 2023).

Brittienglannin ohella amerikanenglanti on yleisesti tunnustettu toiseksi globaaliksi standardi- ja kohdevariantiksi jo vuosikymmeniä sitten. Muilla englanneilla, kuten esimerkiksi australienglannilla, ei suomalaisessa englannin opetuksessa ole vastaavaa kohdevariantin asemaa, mutta australialaisten oikeutta muodostaa omat kielelliset norminsa ei myöskään kyseenalaisteta. Sama koskee Kanadaa tai Uutta-Seelantia. Tämä johtunee siitä, että englannista on niiden siirtomaa-aikeisen asutushistorian vuoksi tullut enemmistön äidinkieli samalla kun alkuperäisväestön kielet on marginalisoitu. Näistä maista käytetään maailmanenglanteja käsittelevässä kirjallisuudessa nimitystä *settlement colonies*, asutussiirtokunnat (Mufwene 2000; Schneider 2007). Toisin on entisissä Aasian ja Afrikan siirtomaissa, kuten Intiassa tai Nigeriassa, joissa Iso-Britannian imperiumin tavoitteena oli taloudellinen hyöty eikä maiden asuttaminen. Englanti asetettiin hallinnon ja kansainvälisten suhteiden kieleksi, ja paikallista väestöä koulutettiin siirtomaavallan palvelukseen. Näitä maita luonnehditaan termillä *exploitation colonies*, riistosiirtokunnat. Maiden itsenäistymisen jälkeen englanti on jäänyt niihin tärkeäksi sisäiseksi lingua franca -kieleksi, jolla on edelleen vahva institutionaalinen asema, mutta jota puhutaan pääasiassa toisena kielenä. Näissä englanneissa on myös runsaasti maiden alkuperäiskielten kontaktivaikutuksesta johtuvia rakenteellisia ja sanastollisia piirteitä.

Juuri näiden Aasian ja Afrikan entisten siirtomaiden englantien nostaminen perinteisten englannin kielialueiden rinnalle on maailmanenglanttien tutkimussuuntauksen keskiössä.

Intialais-amerikkalainen englannin kielen tutkija Braj B. Kachru loi englannin monikeskisyyden havainnollistamiseksi niin kutsutun kolmen kehän mallin: sisäkehän maihin (*Inner circle*) kuuluvat esimerkiksi Iso-Britannia, Yhdysvallat ja Australia, joissa englantia käytetään yhteiskunnan kaikilla tasoilla ja pääasiassa ensimmäisenä kielenä; ulkokehän maihin (*Outer circle*) kuuluvat maat kuten Intia tai Nigeria, joissa englanti on institutionaalinen toinen kieli; ja kolmannen, laajenevan kehän maiksi (*Expanding circle*) voidaan katsoa kaikki ne, joissa englantia opiskellaan vieraana kielenä ja joissa se on pääasiassa kansainvälisen, ei kansallisen kommunikaation kieli (esim. Kachru 1985). Malli ei pyri asettamaan eri englanteja tärkeysjärjestykseen, vaan se kuvastaa englannin erilaisia ja muuttuvia yhteiskunnallisia rooleja. Mallia on myös kritisoitu, sillä esimerkiksi muuttoliikkeet, teknologian kehitys ja englannin käyttö globaalina lingua francana haastavat kehien alkuperäisiä määritelmiä. Eri kehien englannit sisältävät kuitenkin edelleen niiden kehitykseen ja sisäiseen vaihteluun sekä puhujien sociolingvistiseen identiteettiin liittyviä eroja. Siirtomaahistorian ja kansallisen asemansa myötä englanti on sisä- ja ulkokehän maissa syntyperäistynyt ja sopeutunut paikallisiin kulttuureihin. Tämä on myös kielen monikeskisyydelle olennainen piirre: se on kieli-yhteisössään legitiimi, hyväksytty kielimuoto, joka on osa puhujiensa identiteettiä ja joka ilmentää paikallista kulttuurista todellisuutta. Englannista on erilaisten kansallisten ja etnisten puhujaryhmiensä takia tullut monikulttuurinen kieli.

Toinen englannin kansainväliseen käyttöön liittyvä tutkimussuuntaus koskee englantia lingua francana (ELF). Tämän tutkimussuuntaus juontaa juurensa maailmanenglantien tutkimukseen, sillä sen tavoitteena on ei-syntyperäisten puhujien yhteisenä kielenään käyttämän englannin deskriptiivinen kuvaus, ei virheiden osoittelu (Jenkins 2015). Tutkijat ovat havainneet, että lingua franca -englannille ominaisia ovat kohdekielen likimääräinen tai luova käyttö, tilannekohtainen vaihtelu, merkitysten neuvottelu, keskustelukumppaneihin mukautuminen ja erilaiset yhteisymmärrystä tukevat keholliset, pragmaattiset ja monikieliset tai kieltenväliseen vaikutukseen pohjautuvat ilmaisukeinot (esim. Seidlhofer 2009; Jenkins ym. 2018). Keskustelijoiden erilaisten kielitaustojen vuoksi monikielisyys on lingua franca -englannin sisäänrakennettu ominaisuus, sillä vaikka yhteisenä kielenä käytetään pääasiassa englantia, muut kielet ovat kielenkäyttötilanteessa myös läsnä joko piilevinä tai avoimina resursseina. Alan tutkijat korostavat, että käyttäessään englantia arkisen kommunikaation välineenä ei-syntyperäinen puhuja ei ole kielen oppijan vaan käyttäjän roolissa (esim. Mauranen 2012). Siinä missä oppija tähtää oikeakielisyyteen ja käyttää kieltä lähinnä harjoitellakseen sitä ohjatusti ja usein muiden oppijoiden kanssa, kielen käyttäjä tähtää yhteisymmärryksen muodostumiseen aidossa vuorovaikutustilanteessa kiinnittämättä ensisijaisesti huomiota kielen oikeellisuuteen. Tämä on tietysti kaikkien toisena tai vieraana kielenä opittujen kielten käyttöön liittyvä ominaisuus.

Kolmantena kiinnostuksen kohteena englannin maailmanlaajuisessa leviämisessä on englannin käyttö kansainvälisen viestinnän ja vuorovaikutuksen kielenä esimerkiksi medioissa ja työelämässä sekä tutkimuksessa ja korkeakoulutuksessa. Tämän kehityksen taustalla on paitsi Britannian siirtomaapolitiikka, erityisesti Yhdysvaltojen nousu taloudelliseksi, sotilaalliseksi ja kulttuuriseksi suurvallaksi toisen maailmansodan jälkeen sekä tieto- ja viestintäteknologian kehitys (Crystal 2003). Globalisoituneessa maailmassa yhteinen kieli on tietysti monella tapaa hyödyllinen, mutta ilmiöllä on myös varjopuolensa. Englannin käyttö yleistyy tällä hetkellä erityisesti laajenevan kehän maissa, kuten Suomessa, vallaten alaa muilta vierailta kieliltä ja korkeakoulutuksen osalta myös kansalliskieliltä (Saarinen 2020). Englannin leviämiseen suhtaudutaan siksi myös kriittisesti, ja siitä käytetään joskus termiä kielellinen imperialismi (Phillipson 1992).

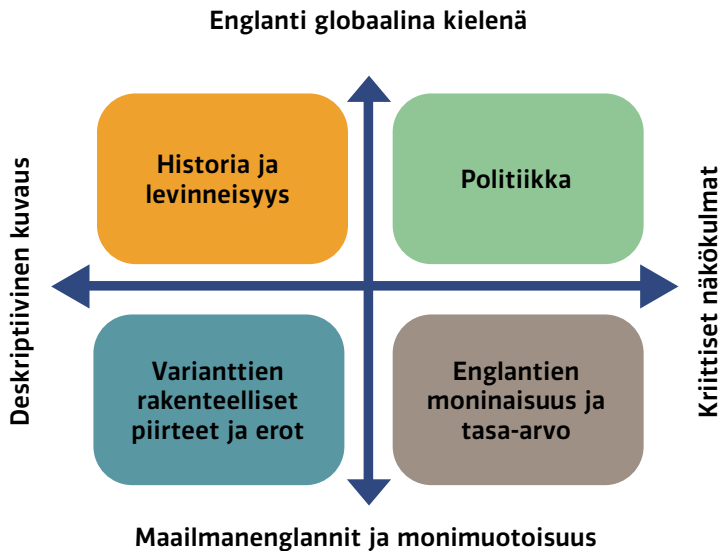
Englannin kansainvälisessä käytössä standardienglannilla on edelleen keskeinen rooli. Englannin moninaistuminen ja globalistuminen ovat toisiinsa kytköksissä olevia prosesseja, mutta niillä on myös eronsa: vaikka maailmanenglanteihin sisältyy laajaa vaihtelua ja paikallista kieltenvälistä vaikutusta, kansainvälinen englanti noudattelee edelleen pitkälti britti- ja amerikanenglannin normeja (Halliday 2009, 362–363; myös Crystal 2003; Saraceni 2010). Lingua franca -englannin

käyttäjät ja käyttökontekstit tosin ovat niin moninaisia, että kieli voi olla tilanteesta riippuen täysin standardikielistä tai poiketa siitä paljonkin.

Kaiken kaikkiaan näiden kolmen suuntauksen – maailmanenglantien, lingua franca -englannin ja kansainvälisen englannin – välillä on runsaasti ristivetoa ja liukumaa, johon vaikuttavat tänä päivänä erityisesti internet, tieto- ja viestintäteknologian käyttö ja sosiaaliset mediat (Buschfeld & Kautzsch 2017, 2020): niiden sisällöntuotanto on monin tavoin kielen käyttäjien käsissä, minkä vuoksi englannin vaihtelu, variantit ja monikielinen luovuus kukoistavat esimerkiksi internetin keskustelupalstoilla tai YouTubessa. Englannin nykyisen leviämisen ja monimuotoisuuden globaaleista virtauksista käytetään termiä transnationaalinen vetovoima (Schneider 2014). Esimerkkejä ilmiöstä ovat muun muassa koodinvaihtoa tai limittäiskieleilyä hyödyntävä hybridikieli, kielisten resurssien sekoittaminen kielimaisemassa tai kaupallisissa tarkoituksissa, vieraan variantin (esimerkiksi afrikkalais-amerikkalaisen englannin) piirteiden ottaminen omaan käyttöön (ns. *crossing*) sekä englanti lingua francana.

1.3.2 Englannin käsitteellistäminen ja opetuksen haasteet

Englannin leviämiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvät arvot ovat yksi keskeinen sisältö opetus-suunnitelman tavoitteissa T1 ja T2 (POPS 2016, 349). Havainnollistamme tämän arvokeskustelun kytkeytymistä englannin globaaliin käyttöön Saracenin (2010) nelikenttämallin avulla, jossa yhdellä akselilla ovat vastakkain englannin globaali levinneisyys ja monimuotoistuminen ja toisella neutraali empiirinen kuvaus ja kriittiset tai ideologiset näkökulmat. Englannin globaalia käyttöä voidaan näin lähestyä neljästä suunnasta: tarkastelemalla sen levinneisyyttä ja historiaa (Crystal 2003; Schneider 2007, 2014; Buschfeld & Kautzsch 2017), politiikkaa ja kielellistä imperialismia (Phillipson 1992; Saarinen 2020), maailmanenglanteja ja lingua franca -englantia omiin käyttöympäristöihinsä sopivina tasa-arvoisina kielimuotoina (Kachru 1985; Jenkins 2015) sekä rakenteellista vaihtelua eri varianteissa (esim. Mesthrie & Bhatt 2008; Kortmann ym. 2020).



KUVIO 1. Englannin käsitteellistäminen eri tutkimussuuntausten näkökulmista (ks. Saraceni 2010, 3–4)

Kaikilla näillä ulottuvuuksilla pitäisi olla painoarvoa englannin opetuksessa (Saraceni 2010). POPS 2016:n tavoitteet (erityisesti T1, T2, T7 ja T8) ja sisältöalueet S1 ja S3 kertovat, että ne on meillä periaatteessa sisäistetty varsin hyvin (POPS 2016, 349–350), joskin monet muotoilut ovat niin väljiä, että niiden käytännön toteutus riippuu pitkälti oppimateriaaleista ja opettajista. Tikkakoski (2018a, 2018b) kartoittaa opettajien näkemyksiä globaalia englantia koskevista opetussuunnitelman sisältöalueista. Hänen tutkimuksensa tuo ilmi, että esimerkiksi maailmanenglantien moninaisuus jää useimmiten sisäkehän englantien tai britti- ja amerikanenglannin tasolle. Englannin ei-länsimaisten varianttien tai niihin liittyvän arvo- ja kulttuurikeskustelun relevanssia opetuksessa ei välttämättä tunnisteta (Tikkakoski 2018b). Ongelmia tuottavat myös ajanpuute ja opetuksen muut prioriteetit, joiden vuoksi opetusmateriaaleilla onkin keskeinen rooli näiden sisältöalueiden huomioinnissa. Kuten Hahl (2020) puolestaan toteaa, kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuurienvälisyyden huomioiminen on monissa kielten oppikirjoissa melko heiveröistä.

Nämä opetukselliset haasteet selittävät pitkälti sitä, miksi oppijoiden kouluopetuksessa ja arkielämässä kohtaamien englantien välillä on niin suuria eroja. Opetuksen pääpaino on väistämättä kohdekielen standardivarieteeteissa ja norminmukaisessa kielenkäytössä, sillä tämä on se kieli-muoto, josta yleisesti ajatellaan olevan oppijoille eniten hyötyä koulutuksen ja työelämän näkökulmista, niin Suomessa kuin muualla maailmassa (ks. esim. Matsuda & Friedrich 2011). Arjessa, pelien, medioiden ja internetin välityksellä oppijat kohtaavat ja käyttävät kuitenkin huomattavasti epämuodollisempaa ja monimuotoisempaa kieltä (ks. myös Mäntylä ja Tabell tässä julkaisussa). Siirrymmekin seuraavaksi kartoittamaan suomalaisten koululaisten näkemyksiä englannin rooleista heidän omassa elämässään.

1.4 Oppilaiden näkemyksiä englannin kielen merkityksestä

Tiivistämme seuraavassa ensin lyhyesti Karvin oppimistulosten arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2022) olleen oppilaiden käsityksiä selvittäneen kysymyspatteriston päähavainnot. Sen jälkeen peilaamme saatuja tuloksia oppilaiden omiin kuvailuihin siitä, miten he ovat englantia oppineet ja miksi englannin osaaminen on heille tärkeää.

1.4.1 A-englannin oppimistulosten arvioinnissa havaittua

Opetussuunnitelmassa kuvattuihin kielikasvatuksellisiin ja kulttuuritaidollisiin tavoitteisiin kuuluu useita opetuksen arvopohjaan ja oppilaan omaan identiteettiin liittyviä sisältöjä. Tällaisia ovat esimerkiksi monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin pohtiminen, kielitaidon arvostaminen ja luottamus omiin kykyihin (POPS 2016, 348). Näiden tavoitteiden toteutumista selvitettiin Karvin A-englannin oppimistulosten arvioinnin taustakyselyssä, jossa kartoitettiin oppilaiden käsityksiä englannin hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta (Härmälä & Marjanen 2022, 102–106). Kyselyn tuloksista ilmenee, että englantia koetaan kauttaaltaan hyödylliseksi kieleksi. Huomattavaa on myös se, että oppilaiden taustatekijät, kuten huoltajien koulutustausta, oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat tai koulun alueellinen sijainti vaikuttivat englannin koettuun hyödyllisyyteen vain vähän (Härmälä & Marjanen 2022, 104–106). Yli 80 % oppilaista myös uskoo tarvitsevansa englantia tulevaisuuden opinnoissa ja työelämässä, sekä kokee englannin osaamiselle olevan tarvetta arkielämässä (Härmälä & Marjanen 2022, 105). Englanti oppiaineena jakaa kuitenkin oppilaiden mielipiteitä jonkin verran. Vain noin kaksi kolmasosaa oppilaista pitää englannin tunteista koulussa ja kokee englannin kiinnostavana oppiaineena (Härmälä & Marjanen 2022, 104). Vastaavia tuloksia on saatu myös muissa oppimistulosten arvioinneissa. Esimerkiksi B1-ruotsin oppimistulosten arvioinnin taustakyselyssä oppilaiden käsitykset ruotsista oppiaineena ovat keskimäärin melko

kielteiset (Härmälä & Marjanen 2023, 110). Vaikka englannin kielen oppitunteja koulussa ei aina koeta innostavana, englannin hyöty jokapäiväisessä elämässä arvotetaan selvästi korkeammalle kuin ruotsin (vrt. Härmälä & Marjanen 2023, 111–115). Tämä kertoo osaltaan siitä, että englanti on noussut Suomessa hyvin näkyvään asemaan kansalliskielten rinnalle.

Taustakyselyn tuloksista selviää, että oppilaat arvioivat oman englannin kielen osaamisensa hyväksi suhteessa perusopetuksen päättövaiheen vaatimustasoon. Valtaosa oppilaista arvioi englannin helpoksi oppiaineeksi, ja uskoi pääsevänsä siinä hyviin tuloksiin (Härmälä & Marjanen 2022, 102–103). Oppimistulosten arvioinnin tulokset kuitenkin jakautuvat (ks. Härmälä & Marjanen 2022, 59–103). Osataitojen keskiarvona laskettuna yhdeksäsluokkalaiset pääsivät keskimäärin arvosanaan 7, mikä vastaa Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoa A2.2 (taitotasoasteikon kuvaus, ks. Opetushallitus 2023). Arvioinnin tuloksiin vaikuttavat luonnollisesti useat tekijät (ks. Härmälä & Marjanen 2022, 117–119), joista esimerkiksi oppilaiden heikko motivaatio¹ suorittaa tehtävät huolellisesti loppuun saattaa antaa väärän kuvan heidän osaamistasostaan. Arvioinnin tulosten mukaan yli puolet oppilaista ei kuitenkaan saavuta useimmissa osataidoissa hyvän osaamisen tasoa (B1.1), vaikka he uskovat pääsevänsä englannissa hyviin tuloksiin. Oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan on usean tekijän summa, mutta heidän vahvaa luottamustaan omaan osaamiseensa saattaa osittain selittää heidän kouluopetuksessa ja arkielämässä kohtaamiensa englantien väliset erot (ks. luku 3). Koulun ulkopuolella käytettävä epämuodollisempi englanti on sanastollisilta ja rakenteellisilta piirteiltään erilaista kuin koulun oppitunneilla ja kielitaitotesteissä vaadittava muodollisempi kieli. Koulun ulkopuolella tapahtuvan informaalisen oppimisen kautta opitaan todennäköisesti enemmän arkipuhekielen piirteitä, mikä ei yksistään riitä opetussuunnitelman määrittelemään hyvään osaamiseen. Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että koulussa opittava ja koulun ulkopuolella käytettävä englanti näyttäytyvät oppilaille jokseenkin erilaisina (Schurz & Sundqvist 2022; Sundqvist & Olin-Scheller 2013; Sundqvist 2020). Tämä asettaa haasteita myös kielen oppimisen motivaatiolle ja oppilaiden motivoimiselle koulussa. Ushiodan (2013) mukaan englannin kieli koetaan usein mielekkääksi ja keskeiseksi osaksi vapaa-ajan harrastustoimintaa, median käyttöä ja vuorovaikutustilanteita, koska niissä korostuu oppilaan oma autonomia ja kielen omistajuus. Oppitunneilla tapahtuva työskentely koetaan vastaavasti vähemmän motivoivaksi ja innostavaksi (ks. myös Tabell tässä teoksessa).

1.4.2 Englannin kielen merkitys oppilaiden kertomana

Osana A-englannin oppimistulosten arviointia oppilaita pyydettiin kirjoittamaan lyhyt teksti, jossa he kertovat englannin kielen oppimisestaan. Tehtävällä mitattiin oppilaiden taitoa tuottaa tekstejä englannin kielellä ja siinä oppilaita pyydettiin pohtimaan omaa englannin oppimistaan ja itseään englannin kielen käyttäjänä. Tehtävän avulla arvioinnin asiantuntijaryhmä halusi kerätä lisää tietoa erityisesti oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvasta englannin oppimisesta ja käyttämisestä, joka nousi merkittäväksi oppimistulosten eroja selittäväksi tekijäksi A-englannin 9. luokan oppimistulosten arvioinnissa vuonna 2013 (Härmälä ym. 2014) ja 7. luokan oppimistulosten arvioinnissa vuonna 2018 (Härmälä ym. 2019).

Oppilasaineiston pohjalta laaditussa tutkimuksessa tekstejä analysoitiin aineistovetoisesti niin, että teksteissä yleisesti esiintyviä sanoja kartoitettiin ensin korpushakuohjelmalla, ja sanojen lähempää tekstiympäristöä analysoitiin tämän jälkeen laadullisesti (Härmälä & Meriläinen 2022). Koska tehtävänannossa oppilaita pyydettiin kertomaan, millainen rooli englannilla on heidän elämässään nyt ja jatkossa, sanat *future* ja *life* esiintyivät kirjoitelmissa yleisimpien sanojen joukossa. Yhteensä 4 026 kirjoitelmasta koostuvassa aineistossa sana *future* esiintyi 1 784 kertaa, ja

1 Oppimistulosten arviointiin osallistuminen on otokseen valikoituneille kouluille pakollista. Opettaja voi kuitenkin päättää, miten hän hyödyntää arvioinnin tulosta omassa päättöarvioinnissaan.

sana *life* 1 902 kertaa (Härmälä & Meriläinen 2022). Oppilaista siis lähes puolet käytti näitä sanoja kirjoitelmissaan. Alla tarkastelemme lähemmin näiden sanojen tekstiympäristöä, ja pyrimme siten kartoittamaan, millaisia ajatuksia oppilailla on englannin kielen roolista heidän elämässään nyt ja tulevaisuudessa. Esittelemämme esimerkit edustavat aineistoissa usein toistuvia teemoja, ja ne on valittu lukemalla läpi sanojen *future* ja *life* -korpushakujen tuottamat tekstikontekstit. Oppilaiden kirjoitelmat olivat lyhyitä ja melko toisteisia, joten sanat esiintyivät usein hyvin samanlaisissa konteksteissa.

1.4.2.1 Englanti oppilaiden tulevaisuudessa

Sanan *future* tekstiympäristöissä erottuu kaksi yleisesti esiintyvää teemaa: kielitaidon tuoma käytännön hyöty ja englannin kielen osaamisen välttämättömyys globalisoituvassa maailmassa. Englannin kielen taitoon nähdään liittyvän tiettyjä käytännön hyötyjä ja sillä koetaan olevan välinearvoa muun muassa matkustellessa, tulevaisuuden opinnoissa ja työelämässä. Englannin kielen osaaminen koetaan hyvin hyödylliseksi tulevaisuuden työelämässä. Oppilaiden kirjoitelmat peilaavat tältä osin arvioinnin taustakyselyn tuloksia, joissa myös englannin hyödyllisyys arvioitiin hyvin korkealle (Härmälä & Marjanen 2022, 104–105). Oppilaiden vastauksista ilmenee, että englanti koetaan kieleksi, jota tarvitaan joka paikassa ja jolla tulee toimeen missä vaan. Tästä voi tulkita, että englannin kieltä ja kielitaidon tarvetta ei niinkään yhdistetä perinteisiin englanninkielisiin maihin tai englantia äidinkielenään puhuviin ihmisiin, vaan englannin käyttö yhdistetään paremminkin kansainvälisiin ja lingua franca -käyttöympäristöihin (ks. luku 3), kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee.

“English will also help with my studies and with my career choices in the future, because I will be able to work pretty much anywhere and with anyone.” (tyttö, B1)

“In the future I might work for international company where I need to use english or work abroad in difrent country you never know.” (poika A1)

“I think english will be a big part of my life in the future cause i would like to travel a lot and even live in another country.” (poika, A2)

Toinen *future*-sanon tekstiympäristöstä erottuva teema on englannin osaamisen välttämättömyys, joka liittyy englannin asemaan globaalina viestinnän kielenä. Oppilaat kokivat, että englantia on välttämätöntä osata ja ilman englannin kielen taitoa ei voisi tulla toimeen. Kielitaito mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen globalisoituvassa maailmassa. Yhdeksäsluokkalaisten ajatukset heijastelevat tältä osin opetussuunnitelman kielikasvatuksen tavoitteita, jossa kielitaito hahmotetaan osaksi globaalia verkostoitumista ja maailmankansalaisen taitoja (POPS 2016, 348). Englannin rooli maailmankielenä selkeästi tiedostetaan, ja englannin kielen taidon merkitys näyttää liittyvän juuri tähän englannin erityisasemaan. Voidaan jopa sanoa, että oppilailla on taipumus yliarvioida englannin käyttökelpoisuutta missä päin maailmaa tahansa; englantia puhuu kuitenkin alle 20 % maailman väestöstä (Statista 2023). Kirjoitelman teema on mahdollisesti vaikuttanut asiaan, mutta nämä kommentit antavat myös ajattelemisen aihetta suomalaisten kielivarannon kapenemisen syistä.

“I think english language is going to be a important thing in my future too because the world gets more international all the time so english language becomes more important.” (poika, A2)

“And I mean if I couldn’t speak english now or in my future then I do not know that how I could survive i mean almost everyone on this planet speaks english.” (poika, B1)

“English takes a big part in my life and will also in the future its a world wide language thats spoken all over the world and i dont think you really could go on socialize anywhere without it.” (tyttö, A2)

Jotkut oppilaat myös kommentoivat englannin kielen merkitystä suomalaisessa yhteiskunnassa. Globalisaation myötä englannin roolin koetaan kasvavan tulevaisuudessa myös Suomessa. Tämä liittyy laajempaan kehitykseen, jossa englanti on vallannut enemmän käyttöaloja myös maissa, joissa se ei perinteisesti ole ollut virallisen kielen asemassa. Myös näissä ns. laajenevan kehän maissa (ks. luku 3) englantia käytetään lingua francana eri kieliä puhuvien ihmisten välillä sekä yhtenä kielellisenä resurssina myös samaa kieltä puhuvien ihmisten keskuudessa. Englanti on myös keskeinen työelämän ja korkeakoulutuksen kieli. Nuoret näyttävät liittävän englannin kielen osaksi lisääntyvää kansainvälisyyttä myös Suomessa, kuten alla olevista esimerkeistä ilmenee.

“English has a pretty big role in my life and i think in future too because here in Finland is going to be more and more English speaking people and maybe i am going to need it in my future job too.” (poika A2)

“I will very likely come to need the english language in my future line of work as in life, when globalization and the role of english in finnish society will grow and reach new hights.” (poika, B1)

On myös kiinnostavaa havaita, että kaiken tasoiset oppilaat kokevat englannin kielen roolin tärkeäksi tulevaisuudessa. Myös taitotasolle A1 (välttävä osaamisen taso) sijoittuneet oppilaat kertovat aikovansa tulevaisuudessa käyttää englantia ja ovat tietoisia kielitaidon merkityksestä työelämässä ja matkustellessa. Heikompi kielitaito ei ainakaan kaikilla oppilailla näytä liittyvän heikompaan motivaatioon oppia kieltä tai kielteisempään asenteeseen opittavaa kieltä kohtaan. On myönteistä huomata, että useilla oppilailla näyttää olevan motivaatiota ja valmiuksia opetus-suunnitelman kannustamaan elinikäiseen kielen oppimiseen (POPS 2016, 349, 20–21), vaikka itse oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa jäisivätkin heikolle tasolle.

“I think that english is very important in my life now and in the future, because i think i don’t get a job if I don’t study and learn english very good.” (poika, A1)

“I think i need english lot in future. i feel english is important lannguage and u can use english all countries.” (poika, A1)

“I think in future I will need english a lot because I want work in abroad.” (tyttö, A1)

1.4.2.2 Englanti oppilaiden elämässä

Sanan *life* tekstiympäristöt kertovat, että englannin kielellä on merkittävä rooli nuorten jokapäiväisessä elämässä. Aineistosta erottuu kolme yleisesti esiintyvää teemaa: englannin hyödyllisyys median ja harrastusten kielenä, englanti sosiaalisen vuorovaikutuksen kielenä ja englanti tärkeänä henkilökohtaisena resurssina. Englanti koetaan olennaiseksi osaksi nuorten kuluttamia medioita, sosiaalista mediaa ja harrastustoimintaa. Useista kirjoitelmista ilmenee melko pragmaattinen suhtautuminen englannin kieleen. Kansainvälisenä median ja internetin kielenä englanti on osa nuorten jokapäiväistä elämää, ja esimerkkien perusteella suomalaisnuoret vaikuttavat elävän

keskellä hyvin englanninkielistä mediamaisemaa. Harrastustoiminnasta esimerkeissä korostuu ennen kaikkea pelaaminen (ks. myös Tabell, tässä julkaisussa). Näitä ja useita muita vapaa-ajalla tapahtuvia kielen oppimista tukevia aktiviteetteja kartoitettiin myös oppimistulosten arvioinnin taustakyselyssä, ja näillä havaittiin olevan yhteys oppilaiden osaamiseen (Härmälä & Marjanen 2022, 99–102). Kuten alla olevista esimerkeistä hyvin ilmenee, vapaa-ajan harrastaminen vaikuttaisi korostuvan taitotasolle A2 ja B1 sijoittuvien oppilaiden kirjoitelmissa, mutta myös useat taitotasolle A1 sijoittuvat oppilaat kertovat käyttävänsä englantia vapaa-ajallaan päivittäin.

“Right now English plays a pretty big role in my life so I better understand what is going on in the world because nowadays almost everything is written and spoken in English.” (poika, B1)

“English is a every day thing in my life because of movies, videogames and social media. It’s all usually in english, so I have it in every day life.” (tyttö, A2)

“Speaking english is a part of my everyday life. I use it for surfing on the web, playing games and basically anything, that has something to do with the internet.” (poika, A2)

“English is in a big role in my life because i have lot of friends around the world and i play a lot of games and the communities in games are most likely in english.” (poika, A1)

Toinen sanan *life* -tekstiympäristöistä hahmotettava yleinen teema on englannin merkitys sosiaalisen vuorovaikutuksen kielenä. Nuoret kokevat, että he ovat saaneet ystäviä ympäri maailman ja pystyvät kommunikoimaan kansainvälisten ystävien kanssa englannin kielen avulla. Varsinkin poikien esimerkeissä korostuu osallisuus peliyhteisöissä. Englanti on jo vuosien ajan ollut Suomessakin näkyvä globaalien alakulttuurien ja harrastusyhteisöjen kieli (ks. Leppänen & Nikula 2007; Leppänen ym. 2008), ja esimerkeistä ilmenee, että yhdeksäsluokkalaiset kokevat englannin kielen tärkeäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistavaksi resurssiksi erilaisissa harrastus- ja verkkoyhteisöissä. Kiinnostavaa on, että jotkut nuoret kertovat joskus käyttävänsä englantia omien suomenkielisten ystävien ja perheenjäsenten kanssa ihan huvinkin vuoksi.

“I feel like English language plays crucial role in my life. I have gotten so many friends from all around the world and it would not be happening if I did not know how to speak English.” (tyttö, B1)

“English has a big role in my life because i interact with it daily on social media, home, school and with friends.” (tyttö, B1)

“Currently english has a major role in my life because I talk in english with my friends and I play alot of video games in which I talk to my teammates in english.” (poika, B1)

“English is a big part of my life because I sometimes talk to my family in english for fun.” (poika, B1)

Kolmas aineistosta selkeästi erottuva teema on englannin merkitys henkilökohtaisena kielellisenä resurssina. Näissä esimerkeissä englantia rinnastetaan usein omaan äidinkielen kanssa. Useat nuoret kertovat kokevansa, että englantia tuntuu heistä lähes toiselta äidinkieleltä ja että he käyttävät englantia jokapäiväisessä elämässään jopa enemmän kuin äidinkieltään. Englannin käyttö koetaan yhtä sujuvaksi kuin suomen kielen käyttö, ja jotkut oppilaat kertovat usein ajattelevansa englanniksi. Tällaiset esimerkit ovat tyypillisempiä korkeamman taitotason saavuttaneille oppilaille,

mutta mainintoja englannin henkilökohtaisesta merkityksestä löytyy myös alemmilla taitotasoilta.

“English is a big part of my daily life. So big, that its almost like its my second mother tongue. English is everywhere in social media, and i also think in english pretty often.” (tyttö, B1)

“Right now, English takes a huge role in my life. I feel like English has almost replaced my Finnish.” (poika, B1)

“Now english is part of my daily life. I read it as fluently as i read finnish and sometimes i dont even remember that i am reading or listening to english.” (tyttö, A2)

“English is now a huge part of my life and i like to use it even more than my native language.” (poika, A2)

Yhteenvedona yllä esitellyistä aineistoesimerkeistä voidaan todeta, että nuoret kokevat englannin kielen tärkeäksi ja merkitykselliseksi osaksi jokapäiväistä elämäänsä. Kielitaito koetaan keskeiseksi välineeksi, joka mahdollistaa englanninkielisen viihteen, medioiden ja internetsisältöjen seuraamisen. Reseptiivisen kielitaidon lisäksi nuoret kuvaavat olevansa aktiivisia englannin kielen puhujia ja kirjoittajia. Englannin kielellä viestitään sosiaalisen median keskusteluissa, kansainvälisissä harrastusyhteisöissä ja ystäväpiireissä, sekä joskus jopa omien suomenkielisten kavereiden ja perheenjäsenten kanssa. Havainnot yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmista asemoituvat selkeästi osaksi jo 2000-luvun alussa kuvattua kehityssuuntaa, jossa englannin kielen aseman Suomessa esitettiin olevan muuttumassa vieraasta kielestä toisen kielen kaltaiseksi resurssiksi (Leppänen ym. 2008). Monet nuoret kertovat kokevansa, ettei ilman englantia voisi selvitä jokapäiväisessä elämässä. Englannin kielestä on tullut joillekin niin keskeinen kielellinen resurssi arkipäivän elämässä, että se koetaan henkilökohtaisella tasolla toiseksi kieleksi. Tämä on osa laajempaa kansainvälistä kehitystä, jossa englannin kielestä on tullut monessa laajenevan kehän maassa yksilötasolla tärkeä identiteetin osa ja väline osallistua erilaisiin globaaleihin yhteisöihin (Edwards & Seargeant 2020). Englanti koetaan näissä yhteyksissä kieleksi, joka mahdollistaa globaalin osallisuuden ja toimijuuden, ja on yhteydessä yksilön identiteettiin tavoilla, joissa perinteinen jaottelu toiseen kieleen ja vieraaseen kieleen ei enää päde (Edwards & Seargeant 2020, 355). Useiden nuorten kokemusta näyttää kuvaavan hyvin englantia lingua francana -tutkimusparadigmasta peräisin oleva jaottelu kielen oppijaan ja käyttäjään (Mauranen 2012). Englantia runsaasti käyttävät nuoret eivät ehkä enää koe olevansa kielen oppijoita, jotka opiskelevat kieltä formaalin kouluopetuksen piirissä ja joita rajoittavat standardikielen normit. Englanti on otettu ikään kuin omaksi kieleksi ja sitä käytetään vuorovaikutukseen aidoissa viestintäympäristöissä, joissa tärkeämpää on tulla ymmärretyksi sekä kuulua yhteisöön.

1.5 Tutkimuksen näkökulmat suhteessa oppilaiden kokemuksiin ja kielikasvatuksen tavoitteisiin

Tässä luvussa pohdimme, millä tavoin luvussa 3 käsitelty kolme suuntausta – maailmanenglannit, englantia lingua francana ja globaali englantia – liittyvät englannin kielen opetuksen tavoitteisiin ja kuinka ne heijastuvat yhdeksäsluokkalaisten kuvauksissa omasta kielen oppimisesta ja käytöstä. Näiden kolmen suuntauksen keskeisimmät tutkimukselliset ja opetukselliset näkökulmat sekä opetuksen painopisteet on koottu taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Englanti maailmankielenä englannin kielen opetuksessa.

Englanti maailmankielenä	Tutkimukselliset näkökulmat	Opetukselliset näkökulmat	Opetuksen painopisteet
Maailmanenglannit	Varianttien piirteet ja erot Varianttien monikeskisyys ja tasa-arvoisuus Historia ja levinneisyys Yhteiskunnat ja kulttuurit	Tietoisuus erilaisista englanneista ja niihin tutustuminen Kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen Siirtomaahistorian kriittinen käsittely	Kuullun- ja luetunymmärtäminen Vaihtelun havainnointi Tietopohjan laajentaminen Kriittinen pohdinta
Englanti lingua francana	Luova ja joustava kielenkäyttö Kommunikaation priorisointi Keskustelukumppaneihin mukautuminen ja yhteistoiminnallisuus Monikieliset, keholliset ja pragmaattiset strategiat	Kommunikaation priorisointi ja induktiivinen oppiminen Kulttuurienvälinen toimintakyky kognitiivisena ja toiminnallisena sisältönä Kielen oppijasta kielen käyttäjäksi Lingua franca -englannin erilaiset käyttötilanteet oppijoiden arjessa	Kuullunymmärtäminen Kommunikaatio ja vuorovaikutus Plurilingvaalisuus ja mediaatio
Globaali englanti	Englannin kansainväliset käyttökontekstit (Britti- ja amerikan)englannin globaali käyttö ja levinneisyys Varianttien transnationaalisuus	Englannin ja muiden kielten roolit ja arvostus Englanti Suomessa Englanti mediassa, TVT:ssä, viihteessä ja oppijoiden arjessa Standardikielen ja puhekielen käyttö	Kuullun- ja luetunymmärtäminen Puhutun ja kirjoitetun kielen tuottaminen Rekisteritietoisuus Kriittinen pohdinta

Taulukosta 1 voidaan päätellä, että maailmanenglantien osalta opetuksellisissa näkökulmissa ja painopisteissä korostuu englannin monikeskisyyden hahmottaminen tiedollisista ja kriittisistä näkökulmista: tietoisuus, ymmärtäminen, arvostaminen, käsittely, pohdinta. Toiminnallinen kielitaidon kehittäminen liittyy erilaisille englanneille altistumiseen sekä kuullun- ja luetunymmärtämiseen, ei niinkään suulliseen tai kirjalliseen viestintään. Lingua franca -englantiin liittyvät sisällöt sen sijaan ovat ensi sijassa toiminnallisia ja vuorovaikutteisia. Tähän aihepiiriin liittyy myös kielellisen identiteetin muodostaminen kielen käyttäjänä eikä ainoastaan oppijana. Englannin rooli globaalina kansainvälisen viestinnän kielenä puolestaan kytkeytyy muiden kielten asemaan sekä englannin käyttöön Suomessa, monenlaisissa arkielämän konteksteissa. Avaamme näitä sisältöjä seuraavissa kappaleissa lähemmin.

Luvussa 1.4 kuvattujen yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmien perusteella englannin moninaisuus ei ole nuorille kovin näkyvä tai tärkeä asia, vaan he lähestyvät englantia oman elämäntilanteensa ja tulevaisuudensuunnitelmiansa kautta. Tämä ei sinänsä ole yllättävää: Britannian siirtomaahistoria ja ulkokehän englannit Afrikassa ja Aasiassa ovat useille suomalaisnuorille kaukaisia kuriositeetteja, koska heillä saattaa olla niihin vain vähän omakohtaista kosketuspintaa. Siksi voi olla vaikeaa astua ulos omasta pohjoismaisesta viitekehyksestä ja vaihtaa perspektiiviä. Tässä mielessä maailmanenglantien teemat kytkeytyvät globaalikasvatuksen tavoitteisiin (esim. globaalikasvatus.fi) ja yhteiskunnallisen tietoisuuden herättämiseen. Opetuksen tavoitteena on totuttaa ymmärtämään ja havainnoimaan erilaisia englantia ja tämän vaihtelun taustoja sekä luoda pohjaa maailmankansalaisuuden ja kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymiselle. Materiaaleista ei tänä päivänä ole pulaa, sillä internet pullistelee opetukseen soveltuvaa aineistoa, verkkosivuja (esim. British Library: www.bl.uk/british-accent-and-dialects) ja työkaluja (esim. electronic World Atlas of

Varieties of English: ewave-atlas.org, tai YouGlish: youglish.com). Useat tutkijat ovat kuitenkin havainneet, että suomalaisten toleranssi englannin eriaisteisille murteille ja varianteille ei ole kovin korkea (esim. Kytölä 2012; Räisänen 2012; Peterson 2020, 2022). Kielellisen vaihtelun suvaitseminen kuuluu olennaisena tähän tematiikkaan. Muiden kielenpuhujien moninaisuuden ymmärtäminen auttaa samalla ymmärtämään ja sietämään omia kielellisiä piirteitä, kuten suomalaista aksenttia (esim. Matsuda & Friedrich 2011). Tämä on myös yksi kielikasvatuksen ydinajatuksista. Taito herkeytyä moninaisuudelle auttaa laajentamaan omaa kulttuurikuva ja tulemaan tietoisiksi oman kielen ja kulttuurin tyypillisistä piirteistä ja rajallisuuksista (Kaikkonen 2005).

Lingua franca -englannin ja globaalin englannin teemat puolestaan kytkeytyvät suoremmin yhdeksäsluokkalaisten omiin kokemuksiin englannista kansainvälisenä kielenä ja erottamattomana osana suomalaista kieliympäristöä. Englanti lingua francana on ennen kaikkea vuorovaikutuksellinen ilmiö, ja se voi konkretisoida opetuksessa esimerkiksi niin, että opetuksen keskiössä ovat vuorovaikutustaidot sekä monikielisten strategioiden hahmottaminen, ei puutteellisenä kielitaitona, vaan osana sujuvaa kielenkäyttöä. Näitä teemoja voidaan lähestyä niin havainnoinnin, analysoinnin, harjoittelun kuin reflektoinnin avulla (House 2012). Autenttiset materiaalit ja kielenkäyttötilanteet ovat tällöin avainasemassa. Taulukossa 1 mainittu plurilingvaalisuus yksilön monikielisten resurssien arvostuksena ja tilanteisena käyttönä on pitkään kuulunut kielikasvatuksen perusteisiin, kun taas mediaatio (rakentava vuorovaikutus, välittäminen) on tuotu Eurooppalaisen viitekehyksen käsitteistöön melko äskettäin. Se liittyy viestin ja merkitysten neuvotteluun ja välittämiseen sekä kielen sisäisesti että kielten välillä ja kuuluu siis myös englanti lingua francana -vuorovaikutukseen. Esimerkiksi Kinnunen ym. (2021) tarjoavat mediaatioon monipuolisia näkökulmia, mukaan lukien käytännön lähestymistapoja, jotka kytkevät oppijoiden arkisia kielenkäyttötilanteita luokahuonekontekstiin. Yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kirjoitelmista käy ilmi, että englanti on jo nyt nuorille arjen käyttökieli. Nämä koulun ulkopuoliset kielenkäyttötilanteet tarjoavat hyvän pohjan oman monikielisen identiteetin pohtimiselle, ja opettaja voi omalla toiminnalla ja suhtautumisella auttaa oppilasta tiedostamaan oman kielellisen ja -kulttuurisen identiteettinsä eri ulottuvuudet ja omat vahvuudet kielen käyttäjänä.

Globaalin englannin kentälle kuuluu oikeastaan kaikenlainen kirjallinen ja suullinen viestintä. Perinteiset angloamerikkalaiset kielialueet muodostavat laajasti käytetyt globaalit standardit, mutta samalla ne ovat monikulttuurisia ja -kielisiä. Suomalaisen englanninoppijan arkeen sisältyy niin standardikieltä kuin vaikkapa Yhdysvaltojen tai Britannian etnisten vähemmistöjen englantia. Tämän aihepiirin sisältöihin kuuluu siis myös englannin erilaisten roolien ja yhteiskunnallisen relevanssin havainnointi Suomessa ja oppilaiden arjessa sekä englannin leviämisen kriittinen pohdinta. Osana tätä aihealuetta oppilaiden on tärkeää myös tietopohjaisesti ymmärtää, mikä englannin rooli on suomalaisessa yhteiskunnassa ja miten se asemoituu virallisten kansalliskielten ja muiden Suomessa tai kansainvälisesti puhuttavien kielten rinnalle. Toinen tärkeä aihepiiri on rekisteritietoisuus: millainen kieli on tyylillisesti sopivaa ja tarkoituksenmukaista missäkin konteksteissa. Englannin informaali käyttö ja varianttien transnationaalisuus aiheuttaa tässä suhteessa helposti epäselvyyttä, joten on tarvetta lisätä oppilaiden tietoisuutta standardikielen merkityksestä ja kielenkäyttötilanteista, joissa sitä tarvitaan. Tietoisuus kielen tilanteisesta vaihtelusta voi myös osaltaan auttaa kuroma umpeen oppilaiden kokemaa kuilua koulun vaatiman ja heidän vapaa-ajallaan kohtaaman ja käyttämän englannin kielen välillä.

Kielikasvatuksen tiedollisten ja taidollisten painotusten lisäksi opetuksessa on tärkeää antaa tilaa myös oppilaiden omille pohdinnoille ja reflektiolle, mitä luvussa 2 kuvattavat kielikasvatuksen uudemmat painotukset ja kokemuksellisen oppimisen lähestymistapa korostavat (ks. Kaikkonen 2005; Kantelinen & Hilden 2016). Oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuva englannin kielen oppiminen ja käyttö kuluu juuri näihin ilmiöihin, jota myös oppitunneilla olisi hyvä pohtia opettajan johdolla. Monilla oppilailla on jo peruskoulun loppuun mennessä runsaasti kokemuksia kohtaamisista ja keskusteluista erikielisten englanninpuhujien kanssa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa,

pelimaailmassa ja muissa harrastusyhteisöissä. Vaikka nämä kohtaamiset tapahtuvatkin koulun ulkopuolella, opettajalla on silti merkittävä rooli oppilaan tietoisuuden herättäjänä. Tukemalla oppilaan omia reflektiotaitoja esimerkiksi pohdinta- ja keskustelutehtävien kautta opettaja voi auttaa oppilasta käsittelemään omia kokemuksiaan ja omaksumaan ne osaksi omaa monikielistä ja -kulttuurista kompetenssia ja toimijuutta (Kaikkonen 2005). Tämä edellyttää opettajalta sekä tietopohjaa englannin kielen levinneisyydestä ja roolista maailmankielenä että työskentelytapoja, joissa korostuu dialogi opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken. Tässä dialogissa myös opettaja saattaa olla saavana osapuolena päästessään osalliseksi nuorten kokemusmaailmaan ja ajatuksiin englannin roolista heidän elämässään, mikä on yhdenlainen ikkuna monikielistyvään suomalaiseen yhteiskuntaan.

Englanti ja
muut kielet
peruskoulussa.
Millaisin eväin
toiselle asteelle?

2

Katja Mäntylä

Jyväskylän yliopisto

Vuonna 2022 peruskoulunsa päättäneistä 9.-luokkalaisista 99,8 % opiskeli englantia (Vipunen 2023). Englantia opiskelee siis käytännössä jokainen perusopetuksen oppilas, ja se on myös yleisin ensimmäinen vieras kieli eli A1-kieli: vuonna 2022 peruskoulun päättäneistä 92,7 % oli aloittanut vieraan kielten opiskelun englannilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2016) englanti erottuu muista vieraista kielistä jo vuosiluokilla 3–6: englannissa tavoitetaivotaso on Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikolla A2.1 sekä tulkinta- että tuottamistaidoissa, kun se muissa vieraissa kielissä on A1.3 tulkintataidoissa ja A1.2 tuottamistaidoissa. Perusopetuksen päätteeksi englannin hyvän osaamisen tavoitetaso on jo B1.1, kun se muissa vieraissa kielissä on A2.2 tulkintataidoissa ja A2.1 tuottamistaidoissa. Vaikka kaikissa A-kielissä on saman verran oppitunteja, opetussuunnitelman perusteet huomioivat englannin roolin ympäröivässä yhteiskunnassa ja sen, että englantia käytetään ja omaksutaan paljon koulun ja oppituntien ulkopuolella.

Ajatus siitä, että kieltä opitaan sitä käyttämällä, ja paljon myös formaalin opetuksen ulkopuolella, on yksi esimerkki siitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet heijastelevat aikaansa. Kielikäsitys ja ajatukset kielet opettamisesta muuttuvat koko ajan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2016) korostuvat nykyään kielitietoisuus, monikielisyys- ja kulttuurisuus, monilukutaito, oppimisen taidot, sekä kielen käyttäminen monipuolisessa vuorovaikutuksessa. Viime vuosina kielen oppimisen tutkimuksessa keskiöön on noussut juuri monikielisyys ja kaiken kielitaidon arvostaminen. Siinä missä aiemmin ehkä ajateltiin, että kielen oppimisessa tärkeintä on oppia mahdollisimman 'oikeaa' kieltä, jossa rakenteet ja sanasto ovat kielioppisääntöjen mukaisesti kohdillaan, nykyään pyritään rohkaisemaan kielenkäyttöön, vaikka taitoja ei olisi ehtinyt vielä kehittää kovin kauaa tai kovin pitkälle. Pääasia kielen oppimisessa on käyttää kieltä rohkeasti, ja saada viesti välitettyä.

2.1 Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksesta

Keskeisiä käsitteitä kielen oppimisen ja opettamisen nykytutkimuksessa ovat *kielitietoisuus*, *funktionaalisuus* ja *toiminnallisuus*, *kielten rinnakkaiskäyttö* (*translanguaging*) ja *monikielisyys*. Tarkastelen nyt jokaista näistä hieman tarkemmin.

Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2016) käsitetään kieleen ja sen puhujiin kohdistuviksi asenteiksi, ja tietoisuudeksi kielten roolista yhteiskunnassa, eri aloilla ja myös identiteetin rakentajana. Kielen oppimisen alueella kielitietoisuus nähdään hieman eri tavalla (ks. esim. Jessner 2008): kielitietoisuus tarkoittaa myös ymmärrystä kielestä järjestelmänä: miten kielet yleensä ja toisaalta opiskeltava kieli muodostavat systeemin, mitä osia siihen kuuluu, ja miten merkitykset muodostuvat. Kielitietoisuutta on vaikkapa se, että kieliä verratessaan oppija huomaa eron suomen ja englannin välillä siinä, missä määrin kielen äänne- ja kirjoitusasut vastaavat toisiaan. Kielitietoinen kielenkäyttäjä ja -oppija tajuaa, että siinä missä englannissa prepositioilla on iso rooli, suomessa samaa roolia kantavat usein sijapäätteet. Kielitietoisuutta on myös se, että havainnoi ja huomioi kieltä ympäristössään, yhdistää havaintojaan jo osaamaansa kielipohjaan ja siten omaksuu uutta. Englannilta kukaan meistä tuskin voi välttyä: kun avaa television tai radion, menee kauppaan tai etsii tietoa internetistä, englanti on läsnä. Peruskouluikäiset kuluttavat sosiaalista mediaa ja viettävät aikaa pelien parissa (Kinnunen ym. 2022) yhä enemmän mobiililaitteiden arkipäiväistymisen myötä. Tämä vapaa-aika on useimmiten englanninkielistä ja kielitietoinen oppija omaksuu omaan kielelliseen repertuaariinsa sanoja, rakenteita ja tapoja käyttäen kieltä.

Funktionaalisuus liittyy yhtäältä kielen oppimisen toiminnallisuuteen (ks. esim. Lier 2007) ja toisaalta kielitaidon toiminnallisuuteen (ks. esim. Schleppegrell 2020). Toiminnallinen kielenopeutus pyrkii siihen, että oppija on aktiivinen toimija (POPS 2016), joka pohtii ja käyttää kieltä sen sijaan, että rutiininomaisesti toistaisi saamiaan malleja. Kieltä harjoitellaan tilanteissa, joihin oppija saattaisi omassa arjessaan kohdata. Kielen käytössä toiminnallisuus nivoutuu tähän kielen oppimistilanteiden autenttisuuteen: peruskoululainen voi vaikkapa harjoitella jäätelön ostoa kioskilta tai viestiä verkkokauppaan, joka ei ole toimittanut tilattua tavaraa. Kieltä opetetaan ja opiskellaan, jotta sitä osattaisiin käyttää, ei siksi, että osattaisiin luetella kielioppisääntöjä ulkoa. Tullakseen ymmärretyksi jokaisen meistä pitää toki hahmottaa ja osata tuottaa kielen rakenteita ja ymmärtää kieltä systeeminä, mutta voimme välittää merkityksiä ja tulla ymmärretyksi hyvin erilaisin kielellisin keinoin ja erilaista sanastoa tai rakenteita käyttäen. (Mäntylä 2021).

Kielten rinnakkaiskäyttö (*translanguaging*, ks. esim. Canagarajah 2012) puolestaan tarkoittaa ajatusta siitä, että eri kielet eivät ole tiiviisti omissa lokeroissaan, vaan kun käytämme kieltä, turvautumme niihin kielellisiin keinoihin ja resursseihin, joita meillä on käytössämme. Jos en muista tai osaa sopivaa sanaa suomeksi, *no problem*, voin käyttää niitä ilmauksia, jotka tulevat tilanteesta mieleen, vaikka sitten *på svenska*. Käytämme äidinkieltäkin eri tavalla eri tilanteissa: työhaastattelussa puhumme eri lailla kuin kotiolioissa perheenjäsenille, ja kaverille kirjoitamme viestin eri sanoin kuin ventovieraalle. Samalla tavalla osaamme vieraita kieliä eri tilanteissa, ja koululaisille vaikkapa videopelien pelaamisessa englanti saattaa olla luontevampi kieli kuin suomi. Tämä näkyy myös siinä, miten lapset ja nuoret pelaamisesta kertoessaan höystävät usein suomea suorilla lainoilla englannista (Piirainen-Marsh 2011). Arkielämässä eri kielten käyttäminen rinnakkain ja limittäin auttaa meitä selviämään tilanteista, joissa taitomme yhdessä kielessä ei ole vielä riittävä. Kun sen sijaan halutaan arvioida jonkun tietyn kielen taitoa, kielten rinnakkaiskäyttö on hankala käsite. Arvioijalle on haastavaa erottaa kunkin kielen taito toisistaan, jos eri kieliä käytetään sujuvasti limittäin samassa lauseessa.

Monikielisyys (ks esim. Cenoz 2013) liittyy läheisesti kielten rinnakkaiskäyttöön. Kukaan meistä ei ole yksikielinen, sillä kuten yllä kuvattiin, meillä on äidinkielessämmekin tilanteisiin sidottuja erilaisia kielimuotoja. Toisaalta maailma on muuttunut yhä monikielisemmäksi. Suomessa muita kuin kotimaisia kieliä äidinkielenään puhuvien määrä oli vuonna 2022 jo 8,9 %, kun se 20 vuotta aiemmin oli vain 2,2 % (Tilastokeskus 2023). Äidinkielten kirjo kasvattaa myös Suomessa puhuttujen kielten määrää: maassamme on Tilastokeskuksen mukaan kotimaisten kielten lisäksi yli 160 eri äidinkieltä. Koululaisten maailma on monikielinen usein jo kotona: internet, suoratoistopalvelut ja sosiaalinen media tuovat eri kielet - usein juuri englannin- meidän jokaisen, myös lasten ja nuorten, arkeen.

2.2 Kielten opetuksen aloituksen varhentaminen

Samaan aikaan kun maailma muuttuu tiiviimmäksi ja monikielisemmäksi, suomalaisten kieliosaaaminen ja into opiskella kieliä on hiipunut. Vuonna 2022 alakoulun kuudesluokkalaisista noin 10 % opiskeli jotain muuta kieltä kuin englantia tai toista kotimaista kieltä (Vipunen 2023). Lukiossa kielten opiskelu vähenee tasaisesti: vuonna 2010 53,6 % lukion oppimäärän suorittaneista opiskeli vähintään kolmea kieltä. Vuonna 2022 vastaava luku oli enää 40,3 %. (Vipunen 2023). Riitta Pyykön (2017) selvitystyön yhtenä suosituksena oli vieraan kielen opetuksen aloituksen varhentaminen 3. luokalta 1. luokalle. Selvitys suositti, että ensimmäinen vieras kieli olisi jokin muu kuin englanti, joka voitaisiin aloittaa myöhemmin. Varhentaminen toteutui vuonna 2020, mutta tavoite monipuolisesta kielitaidosta ei ainakaan vielä ole toteutunut, sillä 91,2 % koululaisista aloitti vieraan kielen opinnot englannilla lukuvuonna 2021–2022 (Vipunen 2023). Usein oppilailla ei ole valinnanvaraa, vaan englanti on ainoa kieli, jota koulu tai kunta tarjoaa. Toki poikkeuksiakin on. Esimerkiksi Tampere, joka on pitkään panostanut eri kielten pariin innostamiseen jo päiväkotit-ikäisillä lapsilla, tarjoaa englannin lisäksi vähintään kahta kieltä kaupungin kaikissa kouluissa, ja syksyllä 2023 kaupungissa liki 40 % koulunsa aloittavista aloitti vieraan kielen opinnot jollain muulla kielellä kuin englannilla (Kunnas 2023).

Uuden kielen oppiminen vaatii aikaa, sinnikkyyttä ja toistoa, ja siten opiskelun aloitusajankohdan aikaistaminen kahdella vuodella on hyvä asia: mitä aiemmin aloittaa, sitä pidempään kieltä ehtii opiskella. Kun vuosiviikkotunteja perusopetuksessa on rajallinen määrä, lisäys mihin tahansa vaiheeseen edistää kielen oppimista. Lisäksi varhainen aloitus vaikuttaa tutkimusten mukaan positiivisesti erityisesti asenteisiin opiskeltavaa kieltä kohtaan, sekä valmiuteen ja halukkuuteen käyttää kieltä (esim. Nikolov 1999). Esimerkiksi B1-ruotsin osalta oppilaiden heikkoa osaamista-soa ja opiskelumotivaatiota yritetään parantaa lisäämällä yksi vuosiviikkotunti toisen kotimaisen kielen opetukseen yläkoulussa. Tämä toivottavasti paikkaa taukoa opinnoissa, joka aiheutui, kun toisen kotimaisen kielen opetuksen aloittamista aikaistettiin mutta tuntimäärää ei lisätty vaan tunnrit jakautuivat aiempaa useammalle kouluvuodelle (ks. esim. Härmälä & Marjanen 2023).

Usein mainittu perustelu varhentamiselle on ollut pienten lasten herkkyyys oppia uutta kieltä. Tämä pitää osittain paikkansa: lapset ovat yleensä innokkaita uuden oppijoita, ja käyttävät rohkeasti pientäkin kielitaitoa miettimättä, menikö prepositio juuri oikein. On myös näyttöä siitä, että lapset omaksuvat ääntämistä helpommin kuin vanhemmat oppijat. Toisaalta tutkimukset ovat osoittaneet, että kun tarkastellaan kertynyttä kielitaitoa ja osaamista, aloitusiällä ei ole niin iso merkitystä. Kun on verrattu varhain ja myöhemmin aloittaneita vieraan kielen oppijoita teini-iässä, he ovat olleet taidoiltaan samalla tasolla (Jaekel ym. 2017; Wilden & Porsch 2018). Tähän saattaa olla useita syitä. Yhtenä syynä on mainittu se, että kun nuoret oppijat kasvavat, kielen käytöstä ja kielellä leikkimisestä siirrytään opetuksessa ehkä perinteisempään oppikirja-pohjaiseen kielen opiskeluun ja tehtäviin. Suomessa on tehty vertailututkimus, jossa verrattiin ensimmäisellä ja kolmannella luokalla englannin opiskelun aloittaneiden oppilaiden englannin

taitoja ensimmäisen opiskeluvuoden keväällä, kun opintoja oli takana yksi lukuvuosi. Ero oli selkeä: kolmannella luokalla aloittaneet olivat taidoiltaan ekaluokkalaisia edellä (Inha & Huhta 2019). Mahdollisia selityksiä tälle on useita: opetussuunnitelmassa kolmannella luokalla opiskelu on tavoitteellisempaa ja oppimateriaalit runsaampia. Kolmasluokkalaisella kognitiiviset taidot ja kouluvalmius ovat kehittyneempiä. Yksi selitys tähän tutkimustulokseen lienee myös se, että kolmasluokkalaisilla ruutuaikaa tai internet-aikaa on jo enemmän kuin ekaluokkalaisilla, ja englantia opitaan koulun ulkopuolella enemmän. Englanti onkin varsin erilaisessa asemassa kuin muut vieraat kielet: kaikkia kieliä on mahdollisuus oppia ja käyttää koulun ulkopuolella, mutta englantia ei tarvitse erikseen etsiä tai valita vapaa-ajalla, vaan siltä on miltei mahdoton välttyä. Kielen kuunteleminen, lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen koulun ulkopuolella tietenkin lisää tilaisuuksia oppia ja vankistaa jo oppimaansa.

Nyt A-englannin kansalliseen arviointiin osallistuneet 9.-luokkalaiset ovat aloittaneet englannin kouluopinnot kolmannella luokalla eli ennen varhentamisaloitetta. Näin ollen vielä ei voida arvioida, miten kielen opetuksen aloituksen varhentaminen on vaikuttanut oppimistuloksiin pidemmällä aikajänteellä. Englannin osalta arviointi on muutenkin haastavaa, sillä kun kyse on englannin kaltaisesta lingua francasta, monipuolinen englannin käyttö vapaa-ajalla on merkittävä tekijä, ja koulussa ja sen ulkopuolella opittua kielitaitoa ei voi eikä ole mielekästäkään erottaa toisistaan. Englannin käyttö vapaa-ajalla voi olla myös oppilaiden välisiin eroihin vaikuttava tekijä (ks. Tabellin artikkeli tässä julkaisussa): jos oppijalla ei ole pääsyä englannin kielen äärelle vapaa-ajallaan, tai pääsy on rajallista, harjaantuminen kielen arkikäyttöön jää ikätovereita vähäisemmäksi.

On myös hyvä muistaa, että kun puhutaan herkkyydestä oppia kieltä, eri-ikäisillä oppijoilla on erilaisia vahvuuksia. Vanhemmat oppijat ovat jo tietoisempia opiskelustrategioista ja pystyvät hyödyntämään niitä tehokkaasti. Sanavaraston ja kielioppitaitojen kartuttaminen saattaa sujua heiltä nuoria oppijoita näppärämmin. Kuitenkin on selviö, että kielitaito ei kartu yhdessä yössä, vaan vaatii aikaa ja toistoa. Esimerkiksi sanaston osalta on arvioitu, että jotta sana jäisi oppijan pitkäkestoiseen muistiin, sen pitää toistua 5–8 kertaa parin viikon sisällä, mielellään eri käyttö- ja lauseyhteyksissä ja sekä suullisesti että kirjallisesti. Siten kaikki se aika, joka kielen parissa käytetään niin, että merkityksiin kiinnitetään huomiota, tukee ja vankistaa kielenoppimista usein ilman, että kielenoppija sitä itse edes tiedostaa. Tässäkin englanti on eri asemassa kuin muut perusopetuksessa opiskellut vieraat kielet ja toinen kotimainen kieli: englannille altistuu ja sitä käytetään joka tapauksessa, eikä esimerkiksi somen viihdekäyttöä tai videopelien pelaamista mielletä kielen oppimistilanteeksi. Muiden kielten kohdalla tällainen vapaa-ajan vapaaehtoinen käyttö on vähäistä ja siten saattaa tuntua siltä, että niiden oppimiseksi pitää nähdä enemmän vaivaa ja tehdä työtä.

2.3 Oppivelvollisuuden laajentaminen

Toinen iso rakenteellinen koulutusuudistus, joka koskettaa myös kielten opiskelua, on oppivelvollisuuden laajentaminen. Uusi oppivelvollisuuslaki tuli voimaan elokuussa 2021, ja sen myötä jokaisella yhdeksäsluokkalaisella on velvoite hakea toisen asteen koulutukseen. Velvoitteen myötä toisen asteen koulutus on opiskelijalle maksuton. (Opetushallitus 2022). Oppivelvollisuuden laajentamisen myötä opiskelijaryhmien heterogeenisyys toisella asteella kasvanee hieman. Uudistusta on kritisoitu siitä, että he, jotka eivät ilman velvoitetta olisi hakeutuneet toiselle asteelle, tarvitsisivat usein erityisiä tukitoimia. Kouluilla ei useinkaan ole resursseja siihen, että kielenopettajan tukena luokassa olisi koulunkäynninohjaaja tai erityisopettaja mahdollistamaan sen, että opetusta pystytään isossa ryhmässä eriyttämään (ks. Roiha tässä julkaisussa; Härmälä & Marjanen 2019). Kun pohditaan sitä, miten erilaisia yhdeksäsluokkalaiset kansallisen arvioinnin raportin (Härmälä & Marjanen 2022) mukaan ovat englannin kielen taidoiltaan, toiselle asteelle

mentäessä opetukselle on vaativa tehtävä vastata kaikkien tarpeisiin niin, että jokainen saa riittävästi haastetta kehittyäkseen edellytystensä mukaisesti ja niin, että ei lannistu opiskelu-urakan edessä.

Yhdeksäsluokkalaisista yli 50 % päätyy peruskoulun jälkeen opiskelemaan lukioon tai suorittamaan kaksoistutkintoa, jossa suoritetaan sekä ammattikoulun että lukion oppimäärä. Lukion oppimäärän voi suorittaa ja lukion päättötodistuksen saada ilman ylioppilastutkintoakin, mutta harva opiskelija näin tekee. Lukion oppimäärän suorittanut voi hakea jatko-opintoihin ammattikorkeakouluun tai ammattikouluun, kun taas ylioppilastodistus antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluihin.

2.4 Millaiset valmiudet perusopetus antaa lukio-opintoihin ja ylioppilaskokeeseen?

Kuten raportista (Härmälä & Marjanen 2022) ilmenee, yhdeksäsluokkalaisten englannin taidot ovat jonkin verran heikentyneet vuoden 2013 tuloksista. Toisaalta koulujen välisissä arviointikäytänteissä on eroja, ja sama arvosana tarkoittaa eri kouluissa erilaista osaamista. Oppimistulosten arvioinnissa lukioon aikovat menestyivät paremmin kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat. Kuitenkin lukioon aikovistakin 44 % sijoittui A-tasolle (taitotasot A1.1, A1.2, A1.3), kun tarkasteltiin heidän taitoaan tulkita tekstejä. (Härmälä & Marjanen 2022). Lukion opetussuunnitelmassa tavoitetaso englannin pitkässä oppimäärässä on B2.1. Taitotasolla A2.2 kyseisen taidon kuvaus kuuluu seuraavasti:

Opiskelija pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia, tunnistaa usein ympärillään käytävän keskustelun aiheen, ymmärtää pääasiat tuttua sanastoa sisältävästä yleiskielisestä tekstistä tai hitaasta puheesta. Opiskelija osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä asiayhteydestä. (OPH 2023)

Taitotasolla B 2.1 tekstien tulkintataitoja kuvataan puolestaan näin:

Opiskelija ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksista puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Opiskelija pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia sekä ilmaisemaan kuulemastaan pääkohdat. Opiskelija ymmärtää suuren osan ympärillään käydystä keskustelusta. Opiskelija ymmärtää monenlaisia kirjoitettuja tekstejä, jotka voivat käsitellä myös abstrakteja aiheita ja joissa on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä. (OPH 2023).

Harppaus siitä, että ymmärtää selkeän puhutun tai kirjoitetun kielen pääkohdat siihen, että ymmärtää monimutkaista kieltä ja argumentointia abstrakteista aiheista, on suuri. Kun lukion alussa opiskelijajoukko on taidoiltaan kovin heterogeeninen ja opetusryhmät useassa koulussa suuria, lukio-opetukselle asetetaan isot odotukset. Englannin kielen pitkässä oppimäärässä on kuusi pakollista moduulia, joista kertyy noin 200 opetustuntia. Pakollisten moduulien lisäksi opiskelija voi ottaa valinnaisia moduuleja. On arvioitu, että taitotasolta toiselle eteneminen vaatii n. 200 tuntia opetusta (Cambridge English 2022). Siten tasolta A1 tasolle B2 eteneminen vaatisi vähintään 600 tuntia opetusta ja tasolta A2 sekin 400 tuntia. Tämä tasohyppäys ei tietenkään koske vain englantia vaan kaikkia kieliä. Esimerkiksi ruotsin keskipitkän oppimäärän taitotasoa oli Karvin yhdeksäsluokkalaisille suunnatussa oppimistulosten arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2023) taitotasolla A1.1/A1.2, ja vain 24 % oppilaista saavutti hyvän osaamisen tavoitetason A1.3 tulkintataidoissa, ja 15 % tuottamistaidoissa. Lukion päätteeksi heidän pitäisi olla taitotasolla B1.1

(OPH 2023). Tämäkin hyppäys on lukion tuntimäärän puitteissa liki mahdoton. Kun lukiolainen opiskelee vähintään yhtä vierasta kieltä, usein englantia, ja toista kotimaista kieltä eli useimmiten ruotsia, on oppimistaakka lukiossa kielten osalta melkoinen, jos jo perusopetuksen päättövaiheessa taidot ovat jääneet tavoitteista. Voikin pohtia, ovatko lukion tavoitetasot ainakaan ruotsin osalta realistiset. Nyt tilannetta yritetään korjata yläkoulun toisen kotimaisen kielen opetukseen lisätyllä vuosiviikkotunnilla.

Entä englantia, jonka rooli yhteiskunnassa on erilainen? Kun pidetään mielessä, että A-englannin arviointiin osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset ovat opiskelleet englantia perusopetuksen 3. luokalta alkaen 16 vuosiviikkotuntia eli yhteensä 608 tuntia (Finlex 2023), heidän pitäisi olla B1-tasolla jo koulutuntien pohjalta. Kun pohditaan, miten paljon englantia he lisäksi kohtaavat koulutuntien ulkopuolella, tavoitetasoa voinee pitää kohtuullisena. Kuitenkin tämä Karvin arviointi osoittaa, että 29 % yhdeksäsluokkalaisista ei saavuta tavoitetasoa millään kielitaidon osa-alueella. Yhtenä syynä heikoille tuloksille on eittämättä se, että tavoitetasoja ehkä määritellään suoraviivaisen matemaattisesti, mutta reaali maailmassa (isossa) heterogeenisessä ryhmässä opettajien on vaikeaa, ellei mahdotonta taata kaikille oppilaille 600 tuntia aktiivista kielen opiskelua. Oppilaat eivät opi ja etene samaa tahtia ja toisaalta on hyvä muistaa myös se, että peruskoulussa opetuksella on muitakin, kasvatuksellisia tavoitteita.

Keväällä 2023 pitkän englannin oppimäärän ylioppilaskokeessa vaadittiin vähintään 131 pistettä 299:stä, jotta koe oli suoritettu hyväksytysti. Kokeen maksimipisteistä 99 tulee kirjoitustehtävistä, ja 200 pistettä kokeen muista osista. Kirjoitustehtävän arviointikriteerien mukaan välttävällä kirjoitustaidolla saa kirjoitustehtävästä 54–64 pistettä. Jos opiskelija saisi kirjoitustehtävästä 64 pistettä, keväällä 2023 kokeesta läpipääsyyn olisi vaadittu vielä liki 70 pistettä kokeen muista osista. Kun kokeen tehtävistä 25 % on alle tavoitetason, 200 pisteestä n. 50 pistettä on kerrytettävissä tavoitetasoa alemmalla kielitaidolla. Tämä karkea laskutoimitus osoittaa, että ylioppilastutkinnon hyväksytysti suorittaminen on hyvin haastava tehtävä kokelaalle, joka jo perusopetuksen päättyessä on jäänyt tavoitetaivotasosta jälkeen. Toisaalta niillä lukionsa aloittavilla, jotka ovat ainakin joissain osataidoissa tavoitetasolla perusopetuksen päätteeksi, on hyvät mahdollisuudet suoriutua hyväksytysti myös englannin ylioppilaskokeissa.

Mutta entäpä se kolmasosa yhdeksäsluokkalaisista, joka jää tavoitetasosta? Osa heistä päätyy lukioon ja siellä suureen ryhmään, jossa taitotasot vaihtelevat. Riittävätkö esimerkiksi lukion ns. nollakurssit paikkaamaan syntynyttä osaamisvajetta? Kun opiskelija itse huomaa olevansa tavoitetasosta jäljessä, riittääkö hänellä motivaatiota ja jaksamista lähteä kuomaan tasoeroa kiinni? Vaikka lukion opettajilla on hyviä keinoja etenkin alaspäin eriyttämiseen (Roiha, Nieminen & Mäntylä 2023), miten realistista on ajatella, että opettaja pystyy huomioimaan jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet? Jos lähtötaso on alhaalla, harppaus B2-tasolle on iso, ja edes sellaisen taitotason saavuttaminen, jolla ylioppilaskokeesta saisi hyväksytyt arvosanan, on tällöin vaikeaa.

Puhumistehtävissä arviointiin (Härmälä & Marjanen 2022) osallistuneet selviytyivät paremmin kuin muissa osataidoissa, mikä selittyy pitkälti englannin vapaa-ajan käytöllä. Toistaiseksi tästä taidosta ei kuitenkaan ole hyötyä kielten ylioppilaskokeissa, sillä vaikka suullinen osakoe on ollut tavoitteena jo pitkään, ja sitä on alustavasti suunniteltu, rahoitusta siihen ei ole saatu. Toisaalta kun pohditaan toista astetta ja sen jälkeisiä jatko-opintoja, kirjallinen tuottaminen ja lukeminen ovat isossa roolissa. Lukuharrastus ja tekstin ymmärtämisen taidot ovat heikentyneet myös äidinkielen (Sulkunen 2019) ja tämä luonnollisesti kertautuu myös vieraan kielen taidoissa.

2.5 Englanti – lingua franca ja maailmankieli

Koulumaailma, kolmannen asteen opinnot ja työelämä vaativat myös muodollisempaa, usein kirjallisen kielen hallintaa. Kun kysytään yhdeksäsluokkalaisilta ja lukiolaisilta, he mainitsevat usein eron 'oikean' kielen ja kouluopetuksen kielen välillä (Inha ym. 2023; Mäntylä ym. 2023). Tämän vahvistaa myös opettajien arjen kokemus: moni lukiolainen kokee itse oman englannin taitonsa varsin hyväksi, koska käyttää kieltä vapaa-ajallaan sujuvasti, vaikka muodollisempi kieli olisikin vieraampaa. Tällöin opiskelija saattaa kokea kouluopetuksen omalle elämälle vieraana ja turhana.

Kun opiskelija on tottunut kommunikoimaan englanniksi erikielisten ihmisten kanssa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tai pelimaailmassa, koulun ja kokeiden vaatimukset saattavat tuntua arkipäivästä irrallisilta. Kuitenkin kolmannen asteen opinnoissa tai työelämässä on hyvä osata myös muodollisempaa kieltä. Esimerkiksi viestiä kauppakumppanille ei yleensä ole tapana aloittaa *Hey dude, whassup*. Vaikka näin selkeän esimerkin hahmottaminen on koululaiselle ja opiskelijalle vielä helppoa, muiden arkipäiväisten puhekielisten ilmausten kuten *like, you know* hahmottaminen epämuodolliseen kieleen kuuluviksi voi olla jo vaikeaa, jos ne ovat aktiivinen osa omaa kielenkäyttöä. Arkipäivän kielikokemuksen ja koulun kieliopetuksen välillä koettu ero on helppo ymmärtää. Vapaa-ajalla käytetty kieli on usein puhekieltä, kielet saattavat sekoittua, ja sanaston tai rakenteiden vaihtelevuutta tai tekstikokonaisuuden rakentumista ei ehkä tarvitse liiemmin pohtia. Kouluopinnoissa opiskelija kohtaa myös muodollisempaa kieltä vaativia tilanteita ja rekistereitä, jolloin häneltä vaaditaan tarkkuutta sanaston ja rakenteiden käytössä. Varsinkin lukio-opinnoissa huomiota kiinnitetään myös siihen, miten opiskelija rakentaa tuottamaansa tekstiä, puhuttua tai kirjoitettua, kokonaisuudeksi.

Kiinnostavaa on tuoreeseen haastattelututkimukseen osallistuneiden lukiolaisten näkemys, että koulussa opetetaan turhaa sanastoa: he toivoivat enemmän sanastoa, josta olisi hyötyä myöhemmin opinnoissa ja työelämässä. (Inha ym. 2023; ks. myös Tabell tässä julkaisussa). Tällä he viittasivat erikoissanastoon ja termeihin, joita lukion englannin opinnoissa tulee vastaan. Usein kielen oppimisesta saatetaan puhua sanastona ja rakenteina, vaikka kieliopintojen ehkä isompi anti on kielitietoisuuden kasvattaminen. Silloin kielen käyttäjä ja oppija pystyy hyödyntämään jo opittua ja ympäristöään uuden oppimisessa ja vaikkapa uusien, itselle vieraiden sanojen merkityksen ymmärtämisessä. Kielitietoisuutta on myös ymmärrys siitä, millaista kieltä mikäkin tilanne ja käyttök kontekstit vaativat.

2.6 Perusopetus – tasa-arvoista koulutusta?

Peruskoulun lähtöidea on se, että kaikilla on samat mahdollisuudet saada koulutusta taustasta riippumatta. Kaikille halutaan myös taata samantasoinen koulutus, ja siksi esimerkiksi yläkoulussa on luovuttu vielä 1980-luvulla vieraissa kielissä, toisessa kotimaisessa ja matematiikassa käytössä olleista tasokursseista. Kun katsotaan uusimpia yläkoulun englannin oppikirjoja, niissä on kuitenkin huomioitu eri taitotasot ja eriyttävät tekstit ja tehtävät. Tämä tarkoittaa, että oppija voi itse valita, lukeeko vain perustekstin vai myös sitä täydentäviä lisätekstejä, ja tekeekö hän helpompia täydennystehtäviä vai sellaisia, joissa pitää itse tuottaa enemmän. Perusopetuksen oppimateriaalien pohjalta jokaisella on näin ollen mahdollisuus edetä itselleen sopivassa tahdissa ainakin teoriassa. Jos oppilas tekee perustason tehtävät ja lukee sen tekstit, hänen voi olla melko vaikea saavuttaa samaa kielitaidon tasoa kuin luokkatoveri, joka lukee kaikki tekstit ja tekee haastavampia harjoituksia. Lienee ylioptimistista odottaa, että kaikki peruskoulunsa päättävät olisivat tavoitetaitotasolla tai että he edes haluaisivat tai kokisivat sen tarpeelliseksi. Tavoitteiltaan ja taidoiltaan

heterogeenisessä ryhmässä opettaja joutuukin pohtimaan sitä, mikä on alin mahdollinen tavoite-taso, jolla oppilas pääsee eteenpäin. Tutkimusta aiheesta on vähän, mutta mediassa on ollut paljon esillä se, miten opettajat ovat turhautuneet etenkin peruskoulussa vaatimusten ja todellisuuden ristiriitaan (Lyytinen 2023).

Yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita tukevassa maailmassa on hyvä, että jokainen voi asettaa omat tavoitteensa, mutta samalla voidaan pohtia, rajoittaako se opiskelumahdollisuuksia toisella asteella? Perusopetuksen oppilaat ovat 7–16 – vuotiaita ja vaikka nyky-yhteiskunta patistaakin yhä nuorempia pohtimaan tulevaa uraansa ja elämänvalintojaan, harva lapsi ja nuori miettii niin kauas-kantoisesti. Omien taitojen arvioiminenkin on haastavaa. Jos oppilas ei saa riittävästi tukea siihen, että asettaa itselleen realistiset tavoitteet, onko mahdollista, että hän ajautuu jo peruskoulussa alisuoriutumaan eikä pyrikään kehittämään omia taitojaan, vaikka kykyjä siihen olisi? Jos oppilaan oma tavoitetaso peruskoulun englannissa on kovin matala, taidot eivät ehkä riitä lukio-opintoihin tai ylioppilaskokeissa läpikäymiseen.

2.7 Englannin opiskelusta monikielisyteen ja kielitietoisuuteen

Työelämän ja tulevaisuuden kannalta englantia voi nykyään pitää perustaitona, ei enää vieraan kielen taitona, jolla erottaudutaan. Jos englantia ei osaa, se kaventaa jatko-opiskelu- ja työllistymismahdollisuuksia. Nuorten maailmassa englantia osaamaton voi jäädä myös kaveriporukasta syrjään, sillä sosiaalinen media, pelimaailma jne. avautuvat paremmin heille, jotka osaavat englan-tia. Miten sitten alussa mainitut kielen oppimisen tutkimuksen painopisteet voisivat tukea tavoit-tetason saavuttamista perusopetuksessa? Toiminnallisuus ja kielen käyttö omaa arkea simuloi-vissa tilanteissa toteutuu usean oppilaan kohdalla jo vapaa-ajalla. Oppimateriaaleja uudistetaan ahkerasti aina uuden opetussuunnitelman myötä, mutta materiaalit keskittyvät kuitenkin usein – ymmärrettävästi – yhteen ainoaan kieleen ja monikielisyys, oppijoiden omat kielirepertuaarit ja kielten rinnakkaiskäyttö jäävät vähemmälle huomiolle. Tietoinen kielitietoisuuteen ohjaaminen taas riippuu pitkälti opettajasta.

Kaikki kielitaito on arvokasta. Kun kielitaito on heikko, vaatii valtavasti rohkeutta käyttää kieltä. Siksi kaikkien kielten arvostaminen ja myös muiden kielten salliminen englannin tunnilla on hyvä keino rohkaista käyttämään pientäkin kielitaitoa. Koko koulun yhteiset teemapäivät tai projektit voivat tehdä näkyväksi ja arvostaa oppilaiden osaamia kieliä - myös muita kuin koulussa vieraana kielenä opetettavia. Tällainen työ lisää ymmärrystä kielitaidosta ja eri kielten ja kulttuurien merki-tyksestä.

Toisaalta koulun ulkopuolisista kielenkäyttötilanteista saa enemmän irti, kun niiden ilmiöihin osaa kiinnittää systemaattisesti huomiota. Lukioissa on uuden LOPSin (LOPS 2019) myötä tullut pakolliseksi jokaisen opiskelijan laatima kieliprofiili (<https://www.oph.fi/fi/kieliprofiili>), jota on tarkoitus kerryttää koko lukion ajan. Profiilia työstäessään opiskelija pääsee pohtimaan omaa kielenoppimistaan ja kielitaitoaan niin koulussa kuin sen ulkopuolella, arvioimaan omaa kielitai-toaan ja koostaa myös oman kieli-CV:n. Kieliprofiili ohjaa ajattelemaan kielitaitoa laajemmin ja myös miettimään omia tavoitteita ja toimia kielitaidon suhteen. Profiiliajattelussa nousee vahvasti esiin myös monikielisyys ja kaiken kielitaidon arvostaminen. Samalla siinä tulee hyvin esiin se, että kielitaidon eri osa-alueet kehittyvät eri tahtiin ja B2-tason puhuja saattaakin olla kirjoittajana B1-tasolla. Samanlaista pohdintaa pienimuotoisena näkee myös perusopetuksen oppimateriaa-leissa ja niiden itsearviointimateriaaleissa, tosin usein yhteen kieleen kerrallaan ja kunkin koko-naisuuden oppimistuloksiin keskittyen. Kieliprofiiliajattelua on aiemmin yritetty tuoda perusope-tukseen eurooppalaisen kielisalkun muodossa, mutta sen käyttö kouluissa on jäänyt vähäiseksi. Nyt Opetushallitus on päivittämässä kielisalkusta uutta versiota perusopetukseen. Miksipä

kieliprofiilia ei voisi lähteä pohtimaan jo kieliohaintojen alkutaipaleelta lähtien: mitä kaikkea osaan eri kielillä jo tehdä, mitä haluaisin osata ja miten sinne pääsen.

Englannin kielen rooli nykymaailmassa näkyy siis myös opetussuunnitelmissa muita vieraita kieliä korkeampana tavoitetautasona. Kun mietitään sitä, että useimmiten englantia on myös ensimmäinen koulussa opiskeltu vieras kieli, jota opiskellaan pisimpään ja eniten, ja samalla myös kieli, jonka vapaa-ajalla kohtaa väistämättä, miten lienee muiden vieraiden kielten tai toisen kotimaisen kielen taito? Kun niiden opiskelu alkaa myöhemmin, oppitunteja on vähemmän ja vapaa-ajalla muita kuin englantia kohdatakseen kielen pariin pitää tarkoituksellisesti hakeutua, mille tasolle muiden kielten taito voi kehittyä? A2-kieliä opiskellaan nykyään jo kolmannelta luokalta alkaen, mutta toista kotimaista vasta kuudennelta luokalta. Niissä tavoitteiden ja hyvän kielitaidon saavuttaminen vaatii jo varsin paljon koulun ulkopuolista kielen harrastamista.

On ehkä hyväksyttävä, että myös perusopetuksen pitkän englannin tavoitetaso on nykyisellään osalle oppilaista liian korkea, ja osalle liian matala. Opiskelun aloittaminen jo ensimmäisellä luokalla tuo pitkän kielen opintoihin 72 tuntia lisää opetusta, eli noin puolikkaan tavoitetason verran. Se paikannee tilannetta jonkin verran heikkoja oppimistuloksia saaneiden osalta.

Vaikka englannin osaamistaso on vuoden 2013 arvioinnista laskenut (Härmälä & Marjanen 2022), maailmankielenä se ei tarvitse lisäresursseja tai -tunteja samalla tavalla kuin muut vieraat kielet tai toinen kotimainen kieli. Sekä yhteiskunnan että yksilöiden kielivaroituksen kannalta olisi suotavaa, että enemmän ja ponnekkaammin tuettaisiin muiden kuin englannin valintaa A1-kieleksi, tai ainakin rohkaistaisiin valitsemaan A2-kieliä enemmän ja suunnattaisiin toimia myös muihin kielisiin kuin englantiin.

2.8 Tulevaisuuden kielitaidot

Vakavaa pohdintaa kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin osalta vaatii myös tekoäly ja sen erilaiset sovellukset. Jokainen meistä lienee kokeillut erilaisia käännösohjelmoita, jotka aiemmin olivat varsin kömpelöitä ja mekaanisia sanasta sanaan -kääntäjiä. Sanavalinnat saattoivat olla epäidiomaattisia tai vääriä, sillä harvoin kone osasi huomioida kontekstia tai kontekstiä eli ympäröivää lauserakennetta käännöksessään. Nykyiset sekä kirjoitetun että puhutun kielen käännösohjelmat ovat jo kuitenkin melko taitavia. Miten siis motivoida koululaista opiskelemaan kieliä, kun kone kääntää tai tuottaa uutta tekstiä nopeammin, kuin mihin ihminen koskaan kykenisi? Kielenkäyttäjiltä tekoälyn tuottama teksti vaatiikin erilaista kielitaitoa ja lähdekriittisyyttä kuin tähän asti on totuttu. Parhaatkin käännösohjelmat ainakin toistaiseksi kääntävät rakenteita ja sanoja melko mekaanisesti ottamatta huomioon kunkin kielen erityispiirteitä ja tapaa ilmaista asioita. Toisaalta ne saattavat tehdä karkeitakin sanasto- ja termivirheitä. Käännösohjelmat voivat tarjota hyvän raakaversiokäännöksestä, mutta kielenkäyttäjän pitää osata itse analysoida, arvioida ja myös korjata koneen tuotosta. Tähän vaaditaan jo hyvää kielitajua ja -taitoa. Samoin vaaditaan lähdekriittisyyttä ja asian ja sisällön hyvää ymmärtämistä, kun arvioidaan tekoälyn alusta asti tuottaman tekstin tai vaikka lähteiden oikeellisuutta. Tähänkin vaaditaan hyvää kielitaitoa.

Kaikkien kielten, myös englannin, kohdalla varmasti tulee jatkumaan pohdinta siitä, mikä on realistinen ja toisaalta riittävä tavoitetautaso kullakin kouluasteella, ja miten sen saavuttamiseen taataan riittävästi oppitunteja ja resursseja. Kun opetusta mukautetaan ja eriytetään, milloin aletaan eriyttää myös koko ikäluokalle suunnattuja tasotestejä tai ylioppilaskokeita? Digitaalisten välineiden kehittyessä ja (dynaamisen) arviointitutkimuksen myötä keskustelua aletaan varmasti käydä myös tästä. Digimaailman ja tekoälyn kehittyminen lienevät kuitenkin seuraavia suurimpia haasteita kielten opetukselle ja oppimiselle: miten motivoida oppimaan kieliä, kun konekäännökset

ja tekoölyn tuottamat tekstit kehittyvät ja yleistyvät ja hoitavat näennäisen helposti hankalat kielipulmat? Muodikkaasti kysyin asiaa ChatGPT:ltä, ja se tuotti seitsemän kohdan listan, joka olisi voinut hyvin olla kieliaineita markkinoivan kielenopettajan kirjoittama. Kiinnostavin oli seuraava ChatGPT:n tuottama virke: ”Vaikka tekoäly voi auttaa nopeissa käännöksissä, ihmiset, joilla on todellinen kielitaito, ovat edelleen korvaamattomia....” Tässä kiteytyy hyvin se, miksi kieliä kannattaa opettaa ja opetella, ja miksi keskustelu opetuksen tavoitetasoista ja niiden saavuttamisesta on tärkeää.

Hyvää,
oppimista
edistävää
arviointia
etsimässä

3

Pirjo Pollari

Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto

3.1 Johdanto

”Hei ope, vaikuttaako tämä numeroon?”

Arviointi vaikuttaa vahvasti: arvioinnin avulla opettaja, tai koulu, kertoo oppilailleen, mitä arvostaa ja mitä ei. Arviointi voi kannustaa, mutta yhtä hyvin se voi lannistaa: kukapa meistä ei muistaisi sellaisia koulukokemuksia, joissa koimme tullemme väärin arvioituiksi. Lisäksi arviointi vie paljon aikaa niin opettajilta kuin oppijoiltakin. On arvioitu, että opettajan työajasta 25–33 % kuluu erilaisten arviointitöiden parissa (Stiggins 2014), ja että esimerkiksi suomalaisella perusopetuksen viidesluokkalaisella on jo useita kymmeniä arvioitavia töitä ja kokeita vuodessa (Atjonen 2007), ja ylemmille luokille siirryttäessä määrä ja vaatimustaso todennäköisesti vain kasvaa. Jotta arviointi palvelisi tarkoitustaan mahdollisimman hyvin, arvioinnin tulisi tuottaa laadukasta ja riittävää oppimista ja opetusta edistävää tietoa eikä vain tietoa arvosanan antamisen perusteeksi (Stiggins 2014).

Suomalainen koulujärjestelmä poikkeaa sikäli monista muista maista, että meillä opettajalla on lähes rajoittamaton oikeus määrittää itse, mitä, miten ja milloin arvioi (ks. esim. Sahlberg 2007). Poikkeuksen koulujärjestelmässämme tässä suhteessa tekee lukion päättövaiheen ylioppilastutkinto. Myös perusopetuksen päättöarviointi, jonka tulee pohjautua Opetushallituksen antamiin perusopetuksen oppimisen tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin, rajoittaa opettajan arviointiautonomiamia arvioinnin kohteiden ja kriteerien suhteen. Siltikin opettajalla on varsin vapaat kädet, sillä kukin opettaja – tai koulu – voi itse päättää päättöarvioinnin käytännön toteutuksesta.

Opettajien suuresta itsemääräämisoikeudesta huolimatta arviointia on tutkittu suomalaiskouluissa melko vähän. Viimeaikaisen tutkimuksen valossa sekä perusopetuksen että lukion oppilasta ja opiskelija-arviointi on vaikuttanut olevan varsin summatiivista ja numerokeskeistä arviointia, jonka keskeisenä tavoitteena on ollut arvosanan antaminen (ks. esim. Atjonen ym. 2019). Näin on ollut arvioinnissa niin yleisesti kuin kielenopetuksessakin. Arvosana näyttää pohjautuvan ensisijaisesti erilaisiin yksilökokeisiin, eli arviointi ei ole menetelmiltään kovin monipuolista eikä itse- tai pariarvioinneilla ole merkittävää sijaa (Atjonen ym. 2019; Härmälä ym. 2014; Tarnanen & Huhta 2011). Sen sijaan oppilaat ja lukion opiskelijat kokevat arvioinnin antaneen melko hyvän kuvan

osaamisestaan (Atjonen ym. 2019; Tarnanen & Huhta 2011; Välijärvi ym. 2009). Vaikka voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet (POPS 2016) ja uudistettu arviointiluku (OPH 2020) korostavat oppimista edistävän palautteen tärkeyttä, tutkimusten mukaan suomalaiset opettajat antavat sellaista varsin niukasti (ks. esim. Atjonen ym. 2019; Mäkipää & Ouakrim-Soivio 2019).

Yllä mainittujen tutkimustulosten viitoittamana käsittelen tässä artikkelissa ensin lyhyesti perusopetuksen opetussuunnitelmien vaatimuksia arvioinnille uudistetun arviointiluvun 6 pohjalta (OPH 2020). Sitten avaan formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin keskeisiä eroja ja oppimista edistävän arvioinnin peruseräitä sekä niiden käytännön toteutustapoja. Nostan esiin myös omia kokemuksiani ja näkemyksiäni varsin pitkän englanninopettajaurani sekä arvioinnin parissa tekemäni työn pohjalta. Artikkelin loppupuolella raportoin lisäksi opettajien arviointia koskevia vastauksia, joita kerättiin Karvin 9. luokkalaisten englannin oppimistulosten arvioinnin opettajakyselyssä (Härmälä & Marjanen 2022).

3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja arviointi

”Perusopetuslain ja -asetuksen mukaan perusopetuksen oppilaan arvioinnilla on kaksi toisiaan tukevaa tehtävää. Arvioinnin tehtävänä on

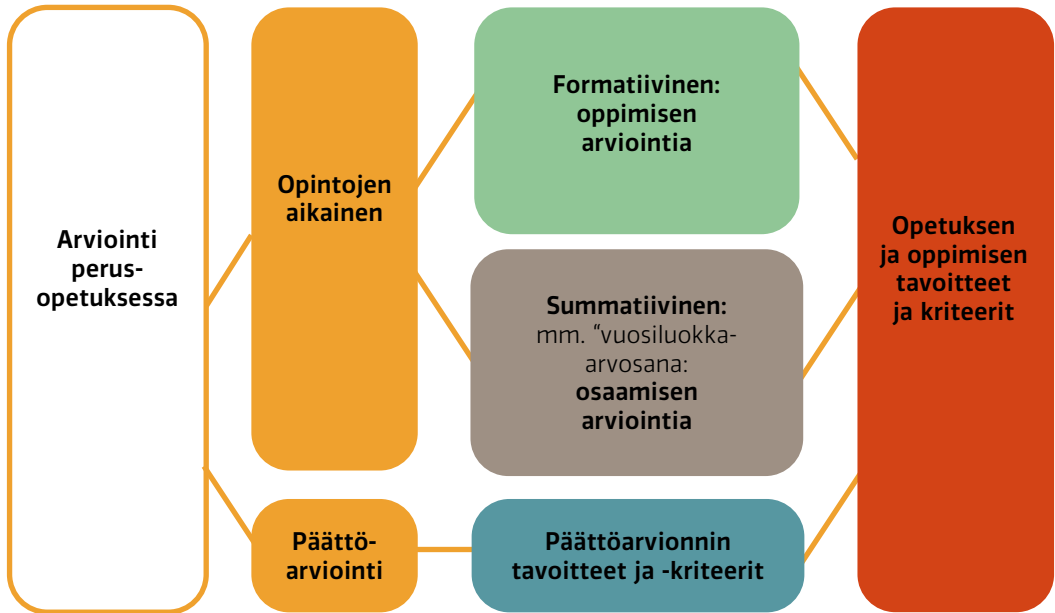
- ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaiden itsearviointitaitoja (formatiivinen arviointi).
- määrittää, missä määrin oppilas on saavuttanut oppiaineille asetetut tavoitteet (summatiivinen arviointi). (OPH 2020, 2.)”

Yllä olevassa lyhyessä lainauksessa mainitaan kaksi arvioinnin erilaista tarkoitusta. Ensinnäkin **formatiivisen** arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja ja auttaa ymmärtämään ja kehittämään oppimistaan. Formatiiivinen arviointi on perusopetuksen perusteiden mukaan ”oppimista tukevaa ja ohjaavaa palautetta” ja ”osa opetusta” (OPH 2020, 2). Myös itse- ja vertaisarviointi ovat osa formatiivisen arvioinnin työtapoja. **Summatiivisen** arvioinnin tehtävä on kuvata ja määrittää, ”kuinka hyvin ja missä määrin” kukin oppilas on saavuttanut oppiaineen tavoitteet (OPH 2020, 3). Arvioinnin kohteena perusopetuksessa on oppiminen ja osaaminen sekä työskentely ja käyttäytyminen. Työskentely arvioidaan osana oppiaineen arvosanaa sen mukaan, mitä opetussuunnitelman perusteissa on määritetty, mutta käyttäytyminen arvioidaan erillisenä arvosanana. Arvioinnissa kullakin koululla tulee olla yhtenäiset arvioinnin periaatteet ja käytänteet eli arviointikulttuuri. Lisäksi arvioinnin pitää ”kohdistua vain siihen, mitä paikallisessa opetussuunnitelmassa on asetettu tavoitteeksi”. (OPH 2020, 2–4.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan arvioinnin tulee noudattaa arvioinnin yleisiä periaatteita jokaisella vuosiluokalla. Näiden mukaan kaiken arvioinnin tulee olla monipuolista niin sisällöiltään kuin menetelmiltään. Sen on otettava huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä. Oppilaiden erilaiset ikäkaudet ja edellytykset samoin kuin muut mahdolliset osaamisen osoittamista vaikeuttavat seikat täytyy ottaa huomioon arviointia suunniteltaessa. Lisäksi arvioinnin tulee olla yhdenvertaista, avointa, osallistavaa, suunnitelmallista ja johdonmukaista. Arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin ja kriteereihin. (OPH 2020, 4–6).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa oppimisen arviointi jaettiin opintojenajankaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin (POPS 2016, 47). Vaikka tätä jakoa ei enää

maininta uudistetussa arviointiluvussa (OPH 2020), jako oli hyvin selkeä ja arviointityötä helpottava. **Oppimisen aikainen arviointi** tarkoitti kaikkea sitä arvioinnin ja palautteen antamisen kokonaisuutta, joka tapahtuu ennen päättöarviointia. Sen keskeisin tehtävä on edistää, ohjata ja kannustaa oppimista ja se on pääosin formatiivista arviointia, joka ”toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä” (POPS 2016, 50). Toki opintojen aikainen arvioinnin määriteltiin sisältävän myös summatiivista arviointia, joka toteutetaan oppimisprosessin jälkeen ja jonka tehtävänä on arvioida oppimisen tuloksia. Summatiivisen arvioinnin ”tulokset välitetään oppilaille todistuksissa tai arviointitiedotteissa” (POPS 2016, 51).



KUVIO 1. Hahmotelma arvioinnin jakautumisesta opintojen aikaiseen arviointiin ja päättö-arviointiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2016) mukaisesti.

Päättöarvioinnin tehtävä sen sijaan on ”määrittää, miten hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppiaineille asetetut tavoitteet perusopetuksen päättyessä” (OPH 2020, 9). Päättöarvosana perustuu ”oppilaan osoittaman osaamisen tasoon suhteessa oppiaineen oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin”, ei siis esimerkiksi suoraan oppiaineen aiempien arvosanojen keskiarvoon (OPH 2020, 9).

Vaikka opetussuunnitelman perusteet määrittävät formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin tehtävät, ne eivät juuri avaa näiden kahden arvioinnin osa-alueen perusteita tai toimintatapoja. Niinpä seuraavissa luvuissa käsittelen formatiivista ja summatiivista arviointia käytännön kannalta.

3.3 Formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Jako formatiiviseen ja summatiiviseen oppilasarviointiin on ollut yksi keskeisimmistä arviointikirjallisuuden aiheista viime vuosikymmenten aikana. Vuonna 1971 Bloom, Hastings ja Madaus

mainitsivat teoksessaan *Handbook of formative and summative evaluation of student learning* kolme tekijää, joissa summatiivinen ja formatiivinen arviointi eroavat toisistaan. Ne ovat arvioinnin tarkoitus, ajoitus ja yleistettävyyden. Nykyisin summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin jaon keskeisimpänä kriteerinä pidetään arvioinnin tarkoitusta, toisin sanoen sen tehtävää ja käyttö-tarkoitusta – eli sitä, miksi arvioidaan ja mihin arvioinnista saatua tietoa käytetään (Linnakylä & Välijärvi 2005; ks. myös Harlen 2012; Harlen & James 1997).

Amerikkalainen arviointiveteraani Michael Scriven (1991, 169) siteeraa kollegaansa Robert Stakea, joka on tiivistänyt formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin eron hyvin nasevasti ja käytännön-läheisesti: ”Kun kokki maistaa keittoa, se on formatiivista; kun vieraat maistavat keittoa, se on summatiivista”.

Osa arviointitutkijoista lisää näihin vielä kolmannenkin arviointityypin, diagnostisen arvioinnin, jonka tehtävänä perinteisesti on pidetty oppijan alkutaitojen kartoitusta joko opetuksen suunnittelun pohjaksi (ks. esim. Linnakylä ja Välijärvi 2005), oppijan taitojensa mukaisiin opintoihin sijoittamisen perustaksi tai oppimisvaikeuksien ja niiden syiden diagnosoimiseksi tueksi. Viime aikoina kieltenopiskelun saralla termiä diagnostinen arviointi on käytetty arvioinnista, jonka tarkoituksena on oppijan taitojen, niin vahvuuksien kuin heikkouksien, kartoittaminen, jotta oppijalle voidaan tarjota sopivaa oppimista edistävää palautetta ja opetusta. Siten käsite on hyvin lähellä formatiivista tai oppimista edistävää arviointia.

TAULUKKO 3. Arviointi koulutus- ja oppimisprosessissa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26)

	Diagnostinen	Formatiivinen	Summatiivinen
Tarkoitus	Selvittää ja vahvistaa oppimis- ja koulutusedellytyksiä, tukea suunnittelua	Säädellä, motivoida ja ohjata oppimista, opetusta ja koulutusta	Koota ja ennustaa oppimis- ja koulutustuloksia, arvostella
Ajoitus	Koulutuksen tai opiskelujakson alussa tai vaikeuksien ilmetessä	Koulutuksen tai opiskelun aikana edistymistä seuraten ja tukien	Koulutus- tai opiskelujakson lopussa
Kriteerit	Kriteeri- tai normiperustainen	Kriteeriperustainen tai oppijan aiempi suoritustaso	Kriteeriperustainen tai muihin oppijoihin vertaava
Menetelmät	Testit, opettajan laatimat kokeet, kyselyt, itsearviointi, keskustelut, havainnointi	Opettajan kyselyt, havainnointi, kotitehtävät, kokeet, päiväkirjat, portfoliotyöskentely, itsearviointi, arviointikeskustelut	Kokeet, näytöt, tentit, vertailevat kansalliset ja kansainväliset arvioinnit, tutkimukset
Palaute	Koulutuksen suunnittelijalle, opettajalle	Kouluttajalle ja opettajalle sekä etenkin oppilaalle itselleen	Ulkopuolisille päättäjille, jatkokouluttajille; oppilaalle, opettajalle, koululle

Taulukkoa 1 ehkä hieman kärjistäen voisi todeta, että diagnostisen arvioinnin tehtävänä on arvioida edellytyksiä ja aiempaa osaamista, formatiivisen arvioinnin tehtävänä on edesauttaa oppimista, ja summatiivisen tehtävänä on todeta oppimisen tulokset. Päivi Atjosen (2007) mukaan arviointi voidaan jakaa tehtävänsä mukaan toteavaan, ohjaavaan ja ennustavaan arviointiin. Arvioinnin toteava tehtävä toteutuu useimmin summatiivisessa mutta myös diagnostisessa arvioinnissa; samoin on arvioinnin ennustavan tehtävän laita. Arvioinnin kolmas eli ohjaava tehtävä ”saattaa toteutua diagnostisessa ja summatiivisessa arvioinnissa, mutta parhaimpaansa se yltäneen formatiivisessa arvioinnissa” (Atjonen 2007, 68).

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käsitteitä on käytetty paljon, ja koska ne ovat kovassa käytössä myös menettäneet käsitteellistä selkeyttään (Leahy & Wiliam 2012), niiden rinnalla on alettu käyttää englanninkielisessä arviointikirjallisuudessa termejä *assessment for learning* ja *assessment of learning*. Nimiensä mukaisesti *assessment for learning* tarkoittaa arviointia, jonka tehtävänä

on edesauttaa ja edistää oppimista; *assessment of learning* taasen kuvaa arviointia, jonka tehtävänä on mitata oppimisen tuloksia (ks. esim. Black 1986; Black et al. 2003).

3.3.1 Oppimista edistävä arviointi (formatiivinen arviointi)

”Kaikentyyppisen arvioinnin tulisi pohjimmiltaan edistää oppimista.” (Gardner 2012, 106)

Paul Black ja Dylan Wiliam julkaisivat vuonna 1998 artikkelinsa *Assessment and learning ja Inside the Black Box*. Näiden satoihin aiempiin tutkimuksiin ja artikkeleihin pohjautuvien analyysien päätulos oli, että formatiivinen arviointi on yksi tehokkaimmista keinoista edesauttaa oppimista (Black & Wiliam 1998a, 1998b). Formatiiivisella arvioinnilla Black ja Wiliam (1998b, 1–2) eivät tarkoittaneet perinteistä oppilasarviointia vaan sellaista oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta, joka edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja jota käytetään jatkuvasti oppilaiden oppimisen ja myös opetuksen hyväksi:

”Opettajien täytyy tietää oppilaidensa edistymisestä ja oppimisen ongelmista, jotta he osaavat mukauttaa opetusta ja opiskelua oppilaiden tarpeiden mukaan – useinhan oppilaiden tarpeet ovat hyvin erilaisia ja myös ennalta arvaamattomia. Opettajat voivat saada tarpeet selville useilla erilaisilla keinoilla kuten havainnoimalla, luokkahuonekeskusteluilla ja kirjallisten koti- ja tuntitehtävien avulla. - - Tällaisista arvioinneista tulee formatiivisia silloin, kun niiden antamaa tietoa oikeasti käytetään muokkaamaan opetusta oppilaiden tarpeiden mukaiseksi.”

Formatiivisen arvioinnin tarkoitus ei ole hukuttaa oppilaita erilaisiin kokeisiin ja testeihin vaan saada tietoa siitä, miten kukin oppilas on opetettavan asian oppinut, jotta asiaa voidaan tarvittaessa kerrata ja vahvistaa ja siten saavuttaa oppimisen tavoitteet paremmin. Myös oppilaiden itsearviot ovat osa tällaista formatiivista tiedonhankintaa.

Onko formatiivisessa arvioinnissa kyse siis vanhasta tutusta eli ns. jatkuvasta arvioinnista tai näytöstä? Ehkä menetelmiensä suhteen osin on, mutta niiden tarkoitus on pohjimmiltaan erilainen, sillä formatiivisen arvioinnin perimmäinen tarkoitus on oppimisen edistäminen, ei arvosanan antaminen (Black ja Wiliam 1998b), johon suomalaisessa koulumaailmassa jatkuvaa arviointia on ehkä yleisemmin käytetty. Lisäksi jatkuva arviointi olisi erittäin kuormittavaa kaikille osapuolille: Päivi Atjonen huomauttaa, että eettisistä syistä ketään ei tulisi arvioida jatkuvasti (Atjonen 2023, 47; ks. myös Atjonen 2007). Jotta arviointi todella edistää oppimista, Blackin ja Wiliamin (1998b) mielestä täytyy kiinnittää huomiota mm. seuraaviin asioihin:

- Tavoitteiden tulee olla oppilaiden tiedossa.
- Itsearviointia tulee tukea ja kehittää.
- Oppilailla on oltava tarpeeksi mahdollisuuksia ajatella itse sekä osoittaa ja testata ajatteluaan.
- Oman ajattelun testaamisen ja osoittamisen tulee olla turvallista ja motivoivaa.
- Havaittuja ’oppimisen aukkoja’ täytyy voida paikata.
- Palaute on ensisijaisen tärkeää ja sen tulee ohjata oppimista eteenpäin.

Tavoitteet ja kriteerit oppilaille selviksi

Yhtenä oppimisen kulmakivenä pidetään yksimielisesti oppimisen tavoiteorientaatiota. Jotta oppilas voi kunnolla oppia, hänen täytyy tietää ja ymmärtää oppimisen tavoitteet. Tavoitteiden lisäksi arvioinnissa tulee tietää hyvän osaamisen arviointikriteerit. Ilman selkeitä tavoitteita tai osaamisen kriteerejä oppiminen tai arvioitava suoritus jää yleensä paljon pinnallisemmaksi, jopa satunnaiseksi. Blackin ja Wiliamin (1998b) mukaan valitettavan moni oppilas kuitenkin kokee opetuksen sarjana erilaisia, irrallisia tehtäviä, joilla ei ole yhteistä tai selkeää tavoitetta.

”Oppilaat voivat arvioida itseään vain, jos heillä on tarpeeksi selkeä käsitys tavoitteista, jotka heidän on tarkoitus saavuttaa. Valitettavasti monilla oppilailla sitä ei ole.” (Black & Wiliam 1998b, 7)

Tavoitteiden ja kriteerien ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää myös oman osaamisen arvioinnin sekä itsearviointitaitojen kehittymisen kannalta. Taito arvioida omaa osaamista ja sen eri puolia samoin kuin kyky sopeuttaa omaa toimintaa esimerkiksi muuttamalla työskentely- tai opiskelutapojaan ovat todellisen osaamisen, oppimaan oppimisen ja siten myös elinikäisen oppimisen ehtoja.

”Haluamme kasvattaa oppilaistamme itseohjautuvia elinikäisiä oppijoita. Jos heistä on tarkoitus tulla kriittisiä ajattelijoita ja ongelmanratkaisijoita, jotka osaavat hyödyntää tietojaan ja taitojaan, heidän täytyy myös oppia itsearviointitaitoja. He eivät voi vain odottaa, että joku kertoo heille oikean vastauksen.” (Earl 2003, 101)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2016) ovat samaa mieltä. Arvioinnin ja opettajan antaman palautteen tulee aina perustua oppimisen tavoitteisiin ja kriteereihin. Oppilaiden tulee tietää nämä tavoitteet sekä arviointikriteerit. Itsearvioinnin kehittymisen kannalta on tärkeää, että oppilaat saavat tarpeeksi mahdollisuuksia pohtia tavoitteita ja omaa osaamistaan suhteessa niihin: ”Tarkoitus on, että opettajat auttavat oppilaita ymmärtämään tavoitteet ja etsimään niiden saavuttamiseksi parhaita toimintatapoja” (POPS 2016, 48).

Missä olen nyt: oman osaamisen ja ajattelun testaamista ja osoittamista

Sen lisäksi, että opetuksen tulee antaa oppilaille mahdollisuuksia kehittää tavoiteorientaatiotaan ja itsearviointitaitojaan, sen tulisi myös antaa oppilaille mahdollisuus ajatella itse sekä testata ja osoittaa omaa oppimistaan. Black ja Wiliam (1998b) antavat tästä osuvan esimerkin: Yksi perinteinen formatiivisen arvioinnin keino on ollut ns. läksynkuulustelu, jossa opettaja kyselee oppilailta kysymyksiä opiskelusta asiasta, ja näin arvioi oppilaidensa oppimista sekä asioiden kertaustarvetta. Kun opettaja tässä vaiheessa tekee luokassa kysymyksen, kuinka moni oppilas saa mahdollisuuden osoittaa ajatteluaan? Yleensä vain se yksi, jolta kysytään. Melko moni opettaja antaa jonkun ensimmäisistä innokkaista viittaaajista vastata, tai jos kukaan ei viittaa, hän saattaa vastata itse ja esittää uuden kysymyksen. Kuinka moni oppilas edes ehtii siinä ajassa ajatella itse, saati testata ajatteluaan? Lopulta monet oppilaat saattavat lopettaa opetuskeskusteluihin osallistumisen, ja vain odottaa, että joku muu vastaa ja ajattelee heidän puolestaan. Sama tilanne toistuu kotitehtävien tarkastuksen yhteydessä. Tämä johtaa siihen, että opettaja tietää itse asiassa vain muutaman oppilaan kohdalta, kuinka hyvin he ovat oppineet – suuri osa oppilaista jää tämänkaltaisen formatiivisen arvioinnin ulkopuolelle. Tähän Black ja Wiliam antavat ohjeen:

”Kaikkiin oppimistilanteisiin tulisi sisällyttää tilanteita, joissa oppilaat voivat ilmaista ajatteluaan, sillä tämä saa aikaan sellaista vuorovaikutusta, joka edistää oppimista.” (Black & Wiliam 1998b, 7)

Olennaista olisi siis löytää sellaisia formatiivisen arvioinnin menetelmiä, joissa jokainen oppilas voi testata ajatteluaan ja myös osoittaa sitä. Tavoitteena on, että mahdollisimman moni oppilas ajattelee mahdollisimman paljon ja mahdollisimman suuren osan esimerkiksi oppitunnin ajasta itse. Oppilaiden täytyy kokea oman ajattelun testaaminen ja osoittaminen turvalliseksi. Väärät vastaukset ovat luonnollinen ja erittäin opettavainen osa oppimisprosessia, joten niitä ei tulisi pelätä, eikä niistä myöskään saisi ’rangaista’ millään tavalla, ei arvostuksen eikä ahdistuksen muodossa. Perinteinen riveittäin etenevä vuorokysely ei siis ole ratkaisu, sillä se aiheuttaa yleensä vain omaan vuoroon ja vastaukseen keskittymistä ja jopa ahdistusta, jolloin oppiminen jää syrjään.

Yhdeksi vaihtoehdoksi Black ja Wiliam ehdottavat vastausten pohtimista ensin pareissa tai pienissä ryhmissä, jolloin jokaisella on mahdollisuus osoittaa ajatteluaan ennen kuin asiasta keskustellaan luokassa yhteisesti. Tapa sopii niin diagnostiseen arviointiin asiakokonaisuuden opiskelun alussa, eli opettaja haluaa saada tietoa oppilaiden jo aiemmasta osaamisesta tai käsityksestä, kuin siihen, että kartoitetaan, miten hyvin oppilaat ovat käsiteltävän asian tässä vaiheessa jo ymmärtäneet ja omaksuneet. Kysymykset voivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia:

- Pohdi, minkälaisia kohteliaisuuseroja on suomen ja englannin kielen välillä. Miten nämä erot ilmenevät? Mitä seuraa, jos kohteliaisuussääntöjä ei noudata?
- Minkälaisissa tilanteissa olet käyttänyt englantia? Missä muualla/millaisissa yhteyksissä sen lisäksi voit hyödyntää englannin taitoasi?
- Englantia puhutaan ympäri maailmaa. Miksi? Mitä hyviä ja huonoja puolia asialla voi olla?
- Mitä eroja on suomen ja englannin ehtolauseiden muodostamisessa?

Eräs versio tällaisesta anna aikaa ajatella itse ensin -tekniikasta on punavihreät laput tai vaikkapa peukkuäänestys:

Yhdeksäsluokkalaiset opiskelivat artikkelien käyttöä erisnimien yhteydessä. Opettaja näytti nimiä (esim. Atlantic Ocean, Finland, Alps) ja kunkin kohdalla oppilaat ensin pareittain miettivät pienen hetken, ja sitten nostivat vihreän lapun/peukun ylöspäin, jos ko. erisnimen yhteydessä tulee määräinen artikkeli the, tai punaisen lapun/peukun alas, jos artikkelia ei tule. Perustelut avattiin jokaisen vastauksen jälkeen yhdessä.

Tällaisen opetuskeskustelun tai läksynkertauksen ideana on, että se aktivoi koko ryhmää ja opettaja saa tietoa (lähes) kaikkien oppilaiden osaamisesta varsin vaivattomasti, ja siten voi tarvittaessa kerrata vaikeaksi osoittautuneita asioita. Oppilaille tapa antaa mahdollisuuden turvallisesti itse arvioida, kuinka hyvin asian osaa, sillä mahdollinen väärän lapun/peukun nostaminen ei yleensä herätä minkäänlaista huomiota ryhmän keskuudessa. Lisäksi vastausten välitön perustelu yhdessä vahvistaa oppimista.

Monivalintatehtävien tarkastuksen yhteydessä käytän toisinaan viittomakielen aakkosia: Kunkin kysymyksen kohdalla jokainen oppilas (tai pari) näyttää A-, B- tai C-kirjainmerkin eli minkä vaihtoehdon itse valitsi. Näin nopeasti näen vastausten hajonnasta, onko kysymys ollut helppo vai vaikea, eli pysähdytäänkö pohtimaan asiaa yhdessä vai mennäänkö eteenpäin. Useat digitaaliset pelit, kuten Kahoot!, tarjoavat myös oivan keinon arvioida oppilaiden (yleensä tunnistavaa) osaamisesta formatiivisesti – kunhan oppilaiden huomio ei kiinnity liikaa pelin voittamiseen ja nopeuteen.

Uuden asian – tässä tapauksessa perfektin – opiskelun lopussa oppilaat voivat kirjoittaa esimerkiksi kolme virkettä perfektissä paperilapulle tai vaikkapa padlettiin ja palauttaa tuotoksensa opettajalle. Täten opettaja näkee, onko asia omaksuttu niin, että oppilas osaa soveltaa perfektiiä omassa tekstissä. Vastaavasti tekstin ymmärtämisen varmistamiseksi opettaja voi pyytää kutakin oppilasta tiivistämään tunnilla luetun tekstin keskeisimmän sisällön muutamalla virkkeellä. Tämän tapaisen 'exit poll' -kyselyn avulla on helppo selvittää, miten ja kuinka runsaasti asiaa tarvitsee kerrata seuraavilla oppitunneilla. Oppilaat voivat lisäksi arvioida liikennevaloin, kuinka helppo opetettava asia tai teksti heidän mielestään oli.

Itse- ja vertaisarviointi

Aiempien tutkimusten mukaan itse- ja vertaisarviointia ei ole meillä juurikaan huomioitu oppilaiden arvosanaa annettaessa perusopetuksessa (ks. esim. Tarnanen & Huhta 2011). Nykyisen arviointiluvun mukaan itse- tai vertaisarvioinnin keinoin mahdollisesti annettuja arvosanoja ei voikaan ottaa huomioon, sillä ”summatiivisen arvioinnin tekee aina oppilasta opettanut opettaja” (OPH 2020, 3). Sen sijaan itse- ja vertaisarviointi ovat hyviä oppimista edistäviä työkaluja, jotka vahvistavat – ainakin toivottavasti – sekä arvioijan että arvioitavan oppimis- ja analysointitaitoja: ”Itse- ja vertaispalaute ovat osa formatiivista arviointia” (OPH 2020, 2).

Itse- tai vertaisarviointi eivät kuitenkaan ole automaattisia tai edes helppoja taitoja, vaan niitä täytyy harjoitella systemaattisesti. Yllä mainittujen liikennevalojen – tai hymiöiden tai peukkujen – lisäksi oppilas voi esimerkiksi läksyntarkastuksen yhteydessä alleviivata tehtävistään löytämänsä virheet ja analysoida virheitään joko yksin tai luotetun parin kanssa. Korjauksen voi tehdä vaikkapa erivärisellä kynällä, jolloin on helpompi huomata ero oman alkuperäisen vastauksen ja mallivastauksen välillä. Tämä sopii varsin hyvin esimerkiksi sanasto- tai rakennetehtäviin, mutta pidemmissä kirjoitelmissa tarvitaan erilaista vertailukohtaa. Silloin voidaan pohtia hyvän kirjoitelman kriteerejä, ja verrata omaa tai parin kirjoitelmaa niihin. Lukiossa on käytetty onnistuneesti ylioppilaskirjoitelman arviointikriteereistä johdettua tarkastuslistaa pari- ja itsearvioinnin tukena (Leontjev & Pollari 2022) – vastaavan tarkistuslistan voisi laatia myös vaikkapa päättöarvioinnin kriteerien pohjalta. Olennaista kaikissa toimivissa itse- ja vertaisarviointitavoissa on, että oppijat ymmärtävät oppimisen tavoitteen ja myös hyvän suorituksen kriteerit, joten mm. päättöarvioinnin kriteerien avaamiseen ja konkretisoimiseen tarvitsee todennäköisesti käyttää reilusti aikaa useamman kerran esimerkiksi 8. ja 9.luokan aikana.

Palaute

Palaute on olennainen osa formatiivista arviointia. Se on myös yksi suurimmista oppimisen tehokkuuteen vaikuttavista yksittäisistä tekijöistä (Hattie 2009, 2012; Hattie & Yates 2014). Mutta mitä oppimista edistävä palaute oikein on?

Palautteen tulee sisältää kaksi osa-aluetta: sen tulee antaa tietoa tämänhetkisestä suorituksesta, eli siitä, mitä arvioidaan, ja sen tulee auttaa oppijaa eteenpäin. Niinpä hyvä, oppimista edistävä palaute rakentuu kolmen kysymyksen varaan: *Mikä on oppimisen tavoite? Missä nyt ollaan tavoitteen suhteen? Miten tavoitteeseen päästään?* (Ks. esim. Sadler 1989; Hattie & Timperley 2007; ks. myös OPH 2014, 51).

Oppimista edistävä palaute pohjautuu aina oppimisen tavoitteisiin ja hyvän suorituksen kriteereihin (Hattie 2009, 2012; Hattie & Yates 2014; ks. myös POPS 2016). Palaute on selkeää ja oppilaan on se

helppo ymmärtää. Yksi suurimmista palautteeseen liittyvistä ongelmista on valitettavasti se, ettei oppilas ymmärrä saamaansa palautetta. Hän ei joko saa selvää opettajan käsialasta tai kommentti on niin lyhyt, epämääräinen tai kryptinen, ettei oppilas tiedä, mitä se oikeasti tarkoittaa. Kuinka moni yläkoululainen oikeasti tietää, mitä hänen pitää tehdä, jos kirjoitelman marginaalissa lukee *ehtolauseet* tai *KASPOM*? Palautteen tulee siis olla tarpeeksi selkeää ja helposti ymmärrettävää, jotta oppilas tietää, miten hänen tulisi edetä tai työtään korjata.

Vaikka palautteen tehtävänä on parantaa tulevaa oppimista ja toimintaa, sen ei tulisi suoraan neuvoa tai käskää vaan osoittaa ja perustella. Sen sijaan, että opettaja kehottaa oppilasta lisäämään adjektiiveja tarinaansa, hän voi kertoa miksi adjektiiveja voisi lisätä tarinaan: ”Tarinasta tulee eloisampi, kun siellä on kuvailevia sanoja, kuten adjektiiveja tai adverbejä”. Samalla perustelut kehittävät oppilaan itsearviointitaitoja. Wiggins (2012) kehottaa opettajaa antamaan oppilaan itse huomata korjaamistarpeen. Sen sijaan, että opettaja kirjoittaa englannin kirjoitelman marginaaliin *KASPOM* tai korjaa virheellisen kysymyksen oikeaan muotoon, hän voisi kirjoittaa sinne vaikkapa seuraavasti: Vertaa kysymystäsi *What films you like?* ja kysymystä *What instruments do you play?* Minkä eron löydät? Mikä ’osa’ sinun kysymyksestäsi puuttuu?

Tärkeää on myös, että palaute ei kohdistu vain virheisiin vaan että se on tasapainoista. Yksi tutkimuksissa esiin tullut syy sille, miksi osa opiskelijoista ei ole kiinnostunut saamastaan palautteesta on se, että he kokevat palautteen liian virhekeskeiseksi ja masentavaksi. Toinen syy on se, että oppilaat kaipaavat palautetta, joka auttaa heitä saavuttamaan tavoitteensa jatkossa, kun taas me opettajat yleensä analysoimme jo tehtyä tuotosta ja sen puutteita (Hattie 2012, 19–20):

”Tavallisesti opettajien mielestä palaute on rakentavia kommentteja, kritiikkiä, korjaamista, sisältökommentteja ja laajennuksia. Oppilaat sen sijaan arvostavat palautetta, joka auttaa heitä tietämään, minne ja miten heidän on tarkoitus edetä.”

Palautteen tulee olla myös ajoitukseltaan oikea-aikaista, toisin sanoen oppilaan täytyy saada palautetta tarpeeksi nopeasti ja ennen kaikkea siten, että hän pystyy hyödyntämään sen antamaan informaatiota ja myös hyötymään siitä. Esimerkiksi kurssin lopussa olleen kokeen perässä oleva palaute ei välttämättä kiinnosta kaikkia, koska oppilas saattaa kokea, ettei palautteesta ole hänelle enää mitään hyötyä, koska oppiaineen arvosana on jo annettu.

Palaute ei siis ole helppoa. Ja vaikka palaute täyttäisi kaikki hyvän palautteen kriteerit, se ei siltäkään välttämättä toimi toivotulla tavalla. Palautteen teho ei riipu vain määrästä ja laadusta vaan myös vastaanottajan reaktioista (esim. Wiliam 2012; Hattie & Timperley 2007): ”Saman opettajan täsmälleen samanlainen palaute saattaa motivoida yhtä oppilasta yrittämään enemmän mutta saada toisen oppilaan luovuttamaan” (Wiliam 2012, 33). Samankaltaisen havainnon tein myös itse tutkiessani lukiolaistemme kokemuksia palautteesta englannin opinnoissa: osa opiskelijoista koki palautteen hyödylliseksi ja riittäväksi, mutta osa koki sen joko tarpeettomaksi, riittämättömäksi tai ei ollut edes kovin kiinnostunut palautteestaan (Pollari 2017). Niinpä myös palautetta täytyy eriyttää.

3.3.2 Summatiivinen arviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2016) mukaisesti opintojen aikaiseen arviointiin kuuluu myös summatiivista arviointia, joka tehdään opintojen jälkeen, joko esimerkiksi opintokokonaisuuden, kurssin tai lukuvuoden lopussa. Yksi syy summatiiviseen arviointiin on Perusopetusasetus, joka ”velvoittaa antamaan kunkin lukuvuoden päättyessä oppilaalle lukuvuositodistuksen, joka sisältää sanallisesti tai numeroin ilmaistut arviot siitä, miten oppilas

on kyseisenä lukuvuonna saavuttanut tavoitteet opinto-ohjelmaansa kuuluvissa oppiaineissa tai opintokokonaisuuksissa.” (POPS 2016, 51). Arvosanan antaminen ei kuitenkaan saa olla summatiivisenkaan arvioinnin ainoa tehtävä: kaiken koulussa tapahtuvan arvioinnin täytyy ennen kaikkea pyrkiä edistämään oppimista (ks. esim. Black & Wiliam 2012, 11; Gardner 2012, 106).

Lukuisiin tutkimuksiin ja asiantuntijoihin tukeutuen Gardner (2012, 106–107) listaa mm. seuraavat vaatimukset, jotka laadukkaan arvioinnin, siis myös summatiivisen arvioinnin, tulisi täyttää: Arvioinnin tulee

- olla monipuolista ja laadukasta
- olla mahdollisimman luotettavaa
- olla arviointiperusteiltaan opiskelijan tiedossa
- ohjata opintoja, kehittää itsearviointia ja opiskelijan aktiivista roolia
- kannustaa opiskelijaa osoittamaan kykynsä
- mahdollistaa oppimisen osoittaminen kaikkien oppimisen kannalta olennaisen tavoitteiden suhteen ja
- arvioinnin tulee ennen kaikkea pyrkiä edistämään oppimista ja osaamista.

Perinteisen summatiivisen arvioinnin ongelma on ollut mm. se, että arviointi ei kohdistu oppimisen tai opetussuunnitelmien kannalta olennaisimpiin tavoitteisiin ja tietoihin ja taitoihin, vaan niihin, joita on helpoin ”mitata” (Gardner 2012, 110). Yleensä tällaiset arviointitehtävät ovat yksittäisiin, muistinvaraisiin faktoihin kohdistuvia tehtäviä (Gardner 2012, 110). Kieltenopetuksessa tämän voisi tulkita tarkoittavan mm. erilaisia sanasto- ja kielioppitehtäviä: kun katsoo oppikirjasarjojen koemateriaaleja, sanasto- ja kielioppitehtäviä on huomattavan paljon enemmän kuin ymmärtämisen taitoja mittaavia tehtäviä (luetun- tai kuullunymmärtämisen tehtäviä) tai tuottavia tehtäviä. Näin siitäkin huolimatta, että opetussuunnitelman perusteiden kielten oppimistavoitteissa tuottaminen ja tulkitseminen ovat omina tavoitealueinaan (kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä (T9) ja kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä (T10)), kun taas sanasto ja rakenteet mainitaan sekä tavoitteissa että kriteereissä vain varsin välineellisesti. Se, että arvioinnissa keskitytään helposti mitattaviin tietoihin ja taitoihin kaventaa paitsi arvioitavaa osaamista, myös arviointimenetelmiä, niiden monipuolisuutta ja ennen kaikkea arvioinnin laatua (ks. esim. Gardner 2012, 110–112).

Oppimisen edistämisen kannalta suuria ongelmia aiheuttavat myös kokeiden ajoitus. Tutkimuksissa (Black & William 1998, 8) on muun muassa todettu, että formatiivisen arvioinnin tavoitteen kannalta kurssin tai opintokokonaisuuden lopussa oleva koe tulee oppijan kannalta liian myöhään, jotta hän voisi hyödyntää tuloksia parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka arviointi tapahtuisi keskellä kurssia tai opintokokonaisuutta, mutta asian opiskeluun ei varsinaisesti enää palata, oppija ei voi hyödyntää saamaansa arviointipalautetta kyseisen asian oppimisessa. Ja vaikka asiaa vielä kerrattaisiinkin esimerkiksi kokeen palautuksen yhteydessä tai kokeen jälkeen, kertaus ei välttämättä motivoi oppilaita, ”kun se ei enää vaikuta numeroon”.

Lisäksi perinteisen summatiivisen arvioinnin antama palaute on sisällöllisesti niukkaa. Ja joskus koearvosana on ainoa oppijan saama palaute. Useissa oppimistulosten arvioinneissa on meilläkin todettu, että opettajien antamissa arvosanoissa on suurta vaihtelua (Härmälä & Marjanen 2022; Ouakrim-Soivio 2013).

Vuosia sitten tein pienimuotoisen kokeilun, jossa kahdeksan englannin opettajaa arvioi kahden oppilaani koepaperit. Opettajat itse päättivät tehtävien pisteytyksen ja mm. käyttämänsä pistetaulukon. Arvosanoissa oli varsin suuria eroja: oppilas A:n arvosana vaihteli 7 ja 8½ välillä, oppilas B:n arvosana puolestaan 7- ja 8- välillä. Tehtävien kokonaispisteytys ja valittu pistetaulukko toki

vaikuttivat arvosanoihin, mutta ennen kaikkea arvosanojen erot johtuivat siitä, että eri opettajat arvottivat oppilaiden suoriutumista eri tavoin. Osa opettajista painotti pisteytyksessään viestin välittymistä ja antoi suhteellisen hyviä pisteitä viestin melko vaivattomasti välittävästä vastauksesta, vaikka siinä olisi ollut rakenne- tai kirjoitusvirheitä. Osalle oikeakielisyys oli pääsääntöisesti pisteidensaannin edellytys eli rakenne- ja kirjoitusvirheistä 'sakotettiin' enemmän tai jopa kokonaan. (Pollari 2021.) Arvotuserojen lisäksi koearvosana riippuu huomattavassa määrin siitä, mitä asioita ja millaisin painotuksin kokeessa on. Jos esimerkiksi kokeen kokonaispistemäärä on 100 p., ja se koostuu siten, että sanasto- ja rakennetehtäviä on 70 pisteen verran, ja kirjoitelma ja luetunymmärtäminen tuottavat yhteensä 30 p. (10+20), painottuu lopullisessa koearvosanassa rakenne- ja sanasto-osaaminen huomattavan paljon enemmän kuin muut taidot. Jos samankaltainen painotus toistuu muissakin kokeissa, tämä näkyy luonnollisesti myös kaikkien kokeiden keskiarvossa. (Salo 2021). Ei siis liene ihme, että opettajien antamat todistusarvosanat eroavat esimerkiksi kansallisten mittauksen antamista tuloksista (Härmälä & Marjanen 2022; Hildén ym. 2017). Niinpä tuntityöskentelyn vaikutus ei ehkä ole ainoa syy arvosanaeroihin (vrt. Hildén ym. 2017).

Tutkimusten mukaan (esim. Butler 1987, 1988, ks. myös Gardner 2012; Kohn 2011) arvosana saattaa siirtää oppilaiden huomion pois itse oppimisesta ja sen kohteena olevasta asiasta ja siten jopa huonontaa oppimista ja oppimismotivaatiota. Numero voi syrjäyttää myös mahdollisesti annetun perusteellisemmän palautteen. Huomio siirtyy oppilaisiin ja varsinkin arvosanojen vertailuun oppilaiden kesken. Numero on siis sikäläkin sisällöllisesti heikko palautemuoto:

"Arvioinnin yleisin muoto, arvosanat, on niin itsestään selvä osa koululaitosta, että emme helposti edes huomaa, kuinka hyödytöntä sen antama palaute on oppimisen eteenpäin ohjaamisen kannalta. Arvosanoista tuskin pääsemme eroon - mutta se ei tarkoita, että meidän pitäisi pitää niitä tärkeänä palautelähteenä." (Wiggins 2012, 15)

Koetulokset puolestaan ovat perinteisesti tallentuneet numeroina opettajan arvostelukirjaan tai nykyisin Wilmaan, mutta niiden antamaa arviointitietoa oppilaan osaamisen eri puolista ei ole välttämättä analysoitu ja hyödynnetty opiskelun ja opetuksen jatkoa varten. Arviointi on siis vain todennut oppimisen määrän numeraalisesti, ei aktiivisesti edistänyt oppimisen ja sen laadun kehittymistä (Black & Wiliam 1998b). Jos oppilas tai opiskelija ei saa koepaperiaan takaisin, hän ei pysty edes itse päättämään koetuloksestaan mitään oppimista edistävää palautetta.

Miten summatiivista arviointia sitten voisi kehittää enemmän oppimista edistävään suuntaan? Myös kokeet ja testit mahdollistavat oppimista edistävän palautteen antamisen, sillä "hyvä koe voi olla yhtä lailla oppimis- kuin arviointitilannekin" (Black & Wiliam 1998b, 8). Perinteinen oppimista edistävä summatiiviseen arvioinnin tilanne on kokeeseen kertaus. Esimerkiksi kertaustunnilla oppilaat voivat pohtia (vaikkapa liikennevalojen avulla), mitkä kokeeseen tulevat asiat he osaavat jo hyvin, ja keskittyä asioihin, jotka kaipaavat kertausta. Opettaja voi pitää myös jonkinlaisen esitestin – olipa se sitten paperilla tai vaikkapa Kahoot – jonka avulla hän näkee, mitkä asiat tai ketkä oppilaista eniten kaipaavat kertausta. Oppilaat voivat myös kertaustehtäviä tehtyään tarkastaa ne pareittain ja analysoida yhdessä osaamistaan ja mahdollisia virheitä. Kertaustehtäviä tai esikokeita voi tehdä myös kirjan kanssa, jolloin oppilas samalla konkreettisesti etsii, mistä ko. asiat kirjasta löytyvät. Tämä toivottavasti edesauttaa myös kotona tapahtuvaa kertausta. Ns. lunttilapun tekeminen on myös hyvä kertausmenetelmä.

Kokeen palautus on myös hyvä ja yleisesti käytetty keino edistää asioiden oppimista. Tosin ongelmana usein on, ettei kokeenpalautus kiinnosta kaikkia oppilaita, sillä heidän huomionsa kiinnittyy koenumeroon. Jos kertauksen jälkeen voisikin tehdä jonkin osa-alueen tehtävän uudestaan, kertaukseen saattaisi löytyä enemmän motivaatiota. Viime talvena kokeilin tätä 7.-luokkalaisten

kanssa: kokeen perfektitehtävät olivat menneet varsin heikosti, sillä useat oppilaat muodostivat lauseita käyttäen kaikkia osaamiaan aikamuotoja, ei vain tehtävänannoissa pyydettyä perfektiiä. Niinpä kertasimme yhdessä perfektin, ja lopuksi oppilaat saivat tehdä samat tehtävät uusiksi. Lupasin, että parempi suoritus jää voimaan, mikä motivoi oppilaita. Vaikutus tulokseen tosin oli pienempi kuin mitä oppilaat tai minä odotimme.

Erilaisia tukea tarjoavia kokeita on pidetty Suomessakin varsin paljon. On ryhmäkokeita, joissa joko koko koe tehdään parin tai pienryhmän kanssa, tai sitten kokeesta tehdään osa yhdessä, osa yksin. Lisäksi voidaan toimia niin, että yhdessä katsotaan koetehtävät ja pohditaan niiden sisältöä ja sääntöjä, ja sen jälkeen kukin tekee kokeen itsenäisesti. Saman pohdinnan voi tehdä myös koko ryhmän kanssa opettajaohjoisesti: ensin katsotaan soveltuvat koetehtävät (esim. rakennetehtävät), mietitään säännöt yhdessä, ja sen jälkeen oppilaat tekevät itsenäisesti kokeen. Pelko siitä, että tämä tekisi kokeesta liian helpon ja takaisi kaikille täydet pisteet, on ainakin omissa ryhmissäni ollut turha.

”Lunttilappukokeet” ovat olleet varsin yleisiä Suomessa. Omat kokemukseni niistä ovat lähinnä lukiosta, mutta koen ne varsinkin paljon muistia kuormittavien kielioppiasioiden kohdalla erittäin hyödyllisiksi eivätkä ne mielestäni katteettomasti nosta opiskelijoiden arvosanoja (ks. esim. Pollari 2015). Toki lunttilappukoe soveltuu vain osaan opiskeltavista taidoista: kuuntelu- ja luetunymmärtämiskokeeseen voisi olla hankala laatia kovinkaan toimivaa lunttilappua.

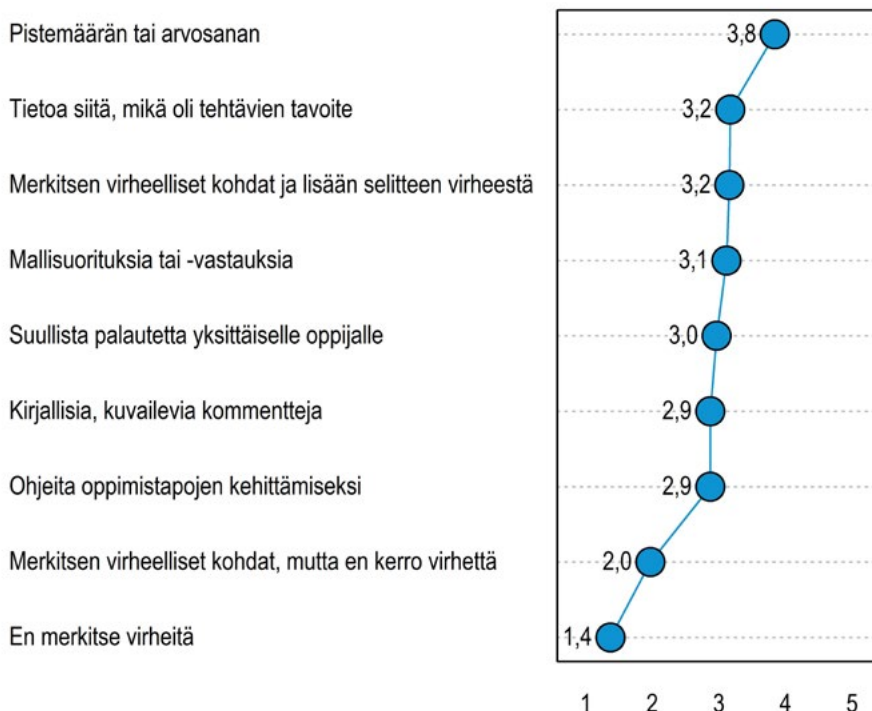
Erilaisia autenttisen arvioinnin keinoja, jotka yhdistävät sekä summatiivista että formatiivista arviointia, on lukuisia. Kirjoitelmat, erilaiset suulliset tuotokset sekä monenlaiset projektityöt kuuluvat kaikkien suomalaisten kieltenopettajien keinovalikoimaan. Myös kielisalkku ja portfolio antavat monia mahdollisuuksia, vaikkakaan ne eivät ehkä ole tällä hetkellä kovin yleisiä arviointimenetelmiä suomalaisissa kieliluokissa (ks. esim. seuraava luku).

3.4 Yhdeksännen luokan englannin oppimistulosten arviointi: opettajakyselyn kertomaa

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen 9. luokkalaisten englannin oppimistulosten arvioinnin (Härmälä & Marjanen 2022) opettajakyselyssä oli muutamia kysymyksiä, jotka käsittelivät arviointia. Tässä luvussa raportoin näiden vastausten tuloksia. Peilaan niitä tuloksiin, joita julkaisiin vuoden 2019 laajassa, perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa tapahtuvaa arviointia kartoittaneessa *Että tietää missä on menossa* -raportissa (Atjonen ym. 2019).

Formatiivinen arviointi ja palaute

Kyselylomakkeessa, joka oli ilmeisesti haluttu säilyttää vertailtavuuden vuoksi samanlaisena kuin aiemmat kyselylomakkeet, ei varsinaisesti kysytty mitään opettajien formatiivisesta arvioinnista, sen yleisyydestä tai menetelmistä. Tämä voisi mielestäni johtua ainakin kahdesta eri syystä: joko formatiivinen arviointi on rantautunut Suomeen verrattain myöhään tai opettajat kokevat yllä kuvatun formatiivisen arvioinnin olevan osa opetusta, ei niinkään arviointia. Niinpä kyselyn ainoa kysymys, joka liittyy formatiiviseen arviointiin, oli monivalintakysymys siitä, millaista palautetta opettajat antavat tehtävistä tai kokeista oppilailleen.



KUVIO 2. Opettajien vastausten keskiarvot kysymykseen Millaista palautetta annat oppilaille tehtävistä tai kokeista? Asteikko: 1=en lainkaan, 2=joskus (kerran, pari lukukaudesta), 3=melko usein (kerran, kaksi kuukaudessa) ja 4=usein (joka viikko)

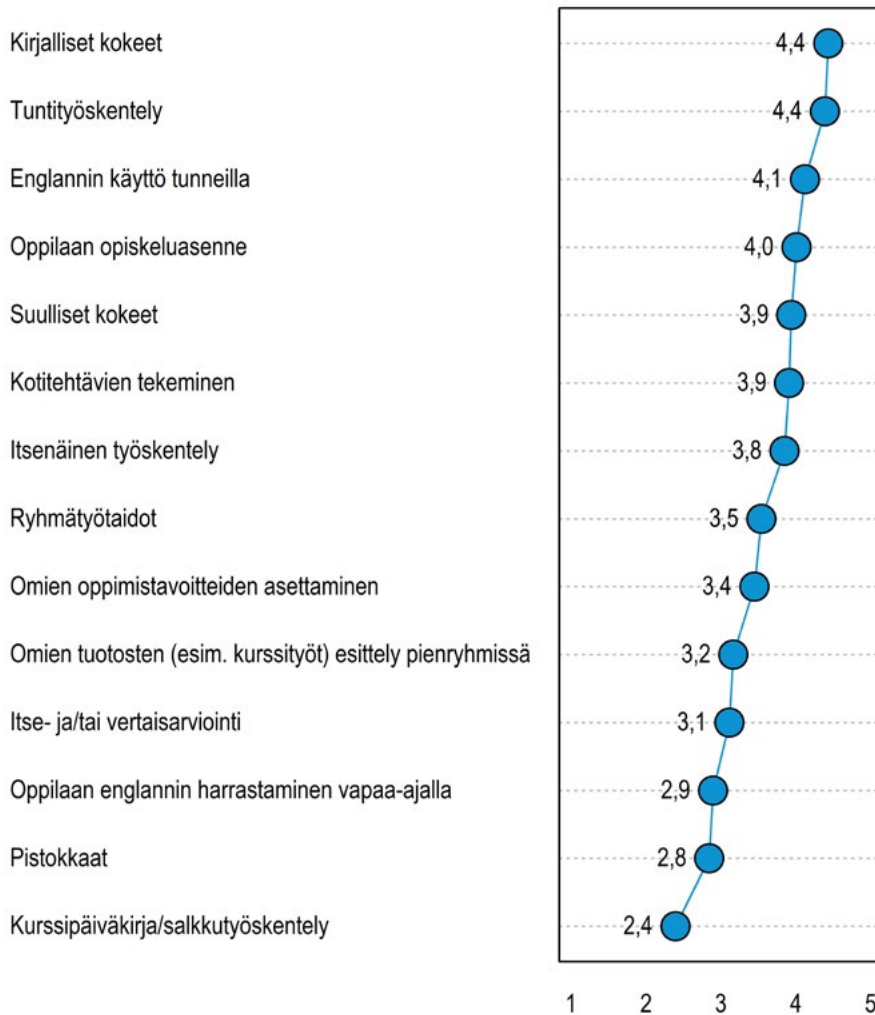
Kysymys on sikäli ongelmallisesti muotoiltu, että kysymyksessä tarkoitettu tehtävä voisi yhtä lailla olla kotitehtävä, tuntitehtävä tai esimerkiksi formatiiviseen arviointiin tarkoitettu erillinen tehtävä. Kysymyksen toinen fokus, koe, lienee suomalaisessa koululaitoksessa lähes poikkeuksetta osa summatiivista arviointia. Koska yhteen kysymykseen on yhdistetty mahdollisesti kaksi eri asiaa ja erilaista arvioinnin tehtävää, vastausten tulkinta on vaikeaa.

Opettajat vaikuttavat tulkinneen kysymyksen melko lailla summatiiviseen arviointiin kohdistuvaksi, sillä kuten kuvio 2 yllä osoittaa, lähes kaikki opettajat ilmoittivat antavansa arvosanan tai pistemäärän usein. Lisäksi opettajat antavat oppilailleen tehtävän mallisuorituksen tai oikean vastauksen, merkitsevät virheet selitteen kera sekä avaavat tehtävän tavoitteen melko usein. Suullista palautetta, kommentteja ja oppimista ja opiskelua ohjaavia ohjeita annetaan myös varsin usein. Lähes kaikki opettajat merkitsevät virheet oppilaiden tuotoksiin. Avovastauksissa toki jokunen opettaja tarkensi vastaustaan ja sanoi, että virheiden merkitseminen riippuu tehtävän tavoitteesta tai oppilaan taitotasosta: jos kyseessä on puhtaasti viestinnällinen tehtävä, virheitä ei välttämättä aina merkitä; samoin, jos oppilaan kielitaito on hyvin heikko, kaikkien virheiden merkitseminen ei ole mielekästä.

Näistä vastauksista voisi uskaltaa tulkita, että opettajat antavat niin kyseistä tuotosta analysoivaa feedback kuin oppimista eteenpäin ohjaavaa *feed forward* -tyyppistä palautetta ainakin jonkin verran. Kielivirheisiin tartutaan lähes poikkeuksetta – siinä suhteessa tulos on samansuuntainen kuin aiemmatkin tutkimustulokset. Kielenopettajilla tuntuu olevan hyvin vahva virheiden merkitsemisen ja korjaamisen traditio, josta voi olla hankala irrottautua.

Summatiivinen arviointi

Lomakkeessa kysyttiin opettajilta myös seuraava kysymys: *Miten tärkeinä pidät seuraavia oppilailta saatuja näyttöjä englannin kielen kurssiarvosanaa antaessasi?*



KUVIO 3. Opettajien vastausten keskiarvot kysymykseen Miten tärkeinä pidät seuraavia oppilailta saatuja näyttöjä englannin kielen kurssiarvosanaa antaessasi? Asteikko: 1=Ei lainkaan tärkeä, 5=Hyvin tärkeä

Kuten kuvio 3 kertoo, suurimman painoarvon annetuista vaihtoehtoista saivat kirjalliset kokeet ja tuntityöskentely. Seuraavaksi eniten painotettiin englannin käyttöä tunneilla, opiskeluasennetta, suullisia kokeita, kotitehtävien tekemistä sekä itsenäistä työskentelyä. Vähiten annetuista vaihtoehtoista kerrottiin painotettavan kurssipäiväkirjaa tai salkkutyöskentelyä, ja seuraavaksi vähiten pistokkaita tai englannin harrastamista vapaa-ajalla.

Tulokset näyttävät olevan hyvin samankaltaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa ja kartoituksissa. Karvin vuoden 2019 arvioinnissa (Atjonen ym. 2019) yksin tehtävät kokeet olivat tyypillisiä nimenomaan vieraiden kielten opetuksessa (4,5), ja oppijakokemukset arviointimenetelmistä tukivat tätä tulosta. Vieraiden kielten opettajat pitivät oppisisältöjen osaamista myös hieman tärkeämpänä oppiaineen arvosanaan vaikuttavana tekijänä (4,7) kuin taito- ja taideaineiden tai reaaliaineiden opettajat (Atjonen ym. 2019, 90). Myös vuoden 2019 arvioinnin vastauksissa oppijan asenne ja motivaatio (4,0) näyttivät vaikuttavan arvosanaan melko paljon, vaikka asenteen ei pitäisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan vaikuttaa arvosanaan (Atjonen ym. 2019, 89).

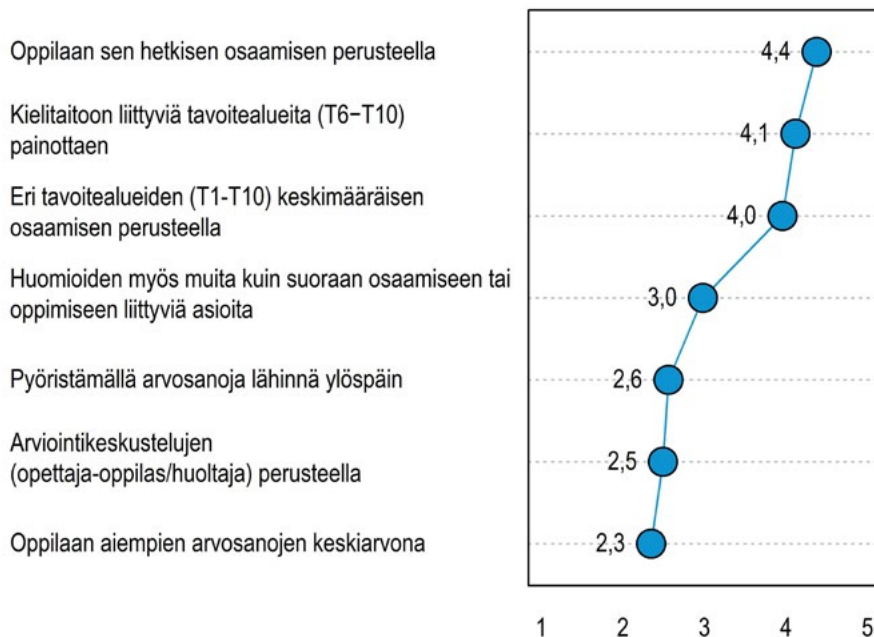
Kirjallisiin kokeisiin liittyvä mielenkiintoinen havainto vuoden 2019 kartoituksessa oli myös se, että vieraiden kielten opettajat käyttivät opettajista eniten kustantajien tarjoamaa arviointimateriaalia (53 %) – ja vastaavasti vähiten itse tehtyä arviointimateriaalia (30 %) (Atjonen ym. 2019, 125–126). Tämä on toki ymmärrettävää, sillä vieraiden kielten arviointimateriaalin tekeminen itse on varsin vaativaa ja aikaa vievää työtä. Samalla tulos herättää myös huolen, ohjaavatko kustantajien valinnat opettajien arviointitoimintaa liikaakin.

Kuten 9. luokan englannin arvioinnin opettajakyselyn aiemmassa palautekysymyksessä, vaihtoehdot eivät olleet ehkä täysin ajantasaisia nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden (POPS, 2016) ja sen arviointiluvun (OPH 2020) kanssa. Tämä on toki ymmärrettävää, sillä tällaisilla kansallisilla kartoituksilla pyritään saamaan trenditietoa, jolloin kysymykset täytyy pitää mahdollisimman samoina, jotta tuloksia voidaan vertailla eri kartoitusten välillä. Niinpä vaikka vaihtoehtona oli mm. omien tuotosten (esim. kurssitöiden) **esittely pienryhmissä** (lihavointi artikkelin kirjoittajan), sellaista vaihtoehtoa, jossa olisi kysytty varsinaisesti oppilaan omien tuotosten, siis esimerkiksi erilaisten kirjoitelmien, projektitöiden tai videoitujen tuotosten, vaikutusta arvosanaan ei kysytty missään vaihtoehdossa. Tämä on sikäli omiaan nostamaan kokeiden painoarvoa tässä kyselyssä, sillä muita vaihtoehtoja oppilaiden yksilötuotoksille ei ollut annettu kuin kirjalliset ja suulliset kokeet sekä pistokkaat. Kun suomalaista kieltenopetusta on useissa raporteissa moitittu koepainotteisuudesta, osasyynä tuloksesta saattaa siis langeta myös kyselylomakkeiden kysymyksenasettelulle.

Päättöarviointi

Yksi opettajakyselyn monivalintakysymyksistä koski päättöarviointia: *Miten muodostat A-englannin päättöarvosanan?*

Tämän kysymyksen annetuista vastausvaihtoehdoista nousi selkeä kärkikolmikko:



KUVIO 4. Vastausten keskiarvot kysymyksessä Miten muodostat A-englannin päättöarvosanan? Asteikko: 5= täysin samaa mieltä, 1= täysin eri mieltä.

Karvin vuoden 2019 arviointiraportin tulokset olivat samansuuntaisia: vieraiden kielten opettajat painottivat enemmän oppilaan senhetkistä osaamista (4,1) kuin opettajat keskimäärin (3,8) (Atjonen ym. 2019, 98), mikä lieenee luonnollista kielten kaltaisissa kumulatiivisissa oppiaineissa. Tässäkin opettajakyselyssä opettajat kertoivat antavansa päättöarvosanan oppilaan sen hetkisen osaamisen perusteella, kielitaitoon liittyviä tavoitealueita (T6-T10) painottaen (ks. Kuvio 4). Lisäksi he kertoivat antavansa päättöarvosanan eri tavoitealueiden (T1-T10) keskimääräisen osaamisen perusteella. Vastausvaihtoehtojen tulkinta näytti tuottavan opettajille päänvaivaa: mm. eräs vastaaja avovastauksessaan arveli ko. vastausvaihtoehtojen olevan toisiaan poissulkevia, toinen pohti kaikkien tavoitteiden huomioonottamisen painotusta:

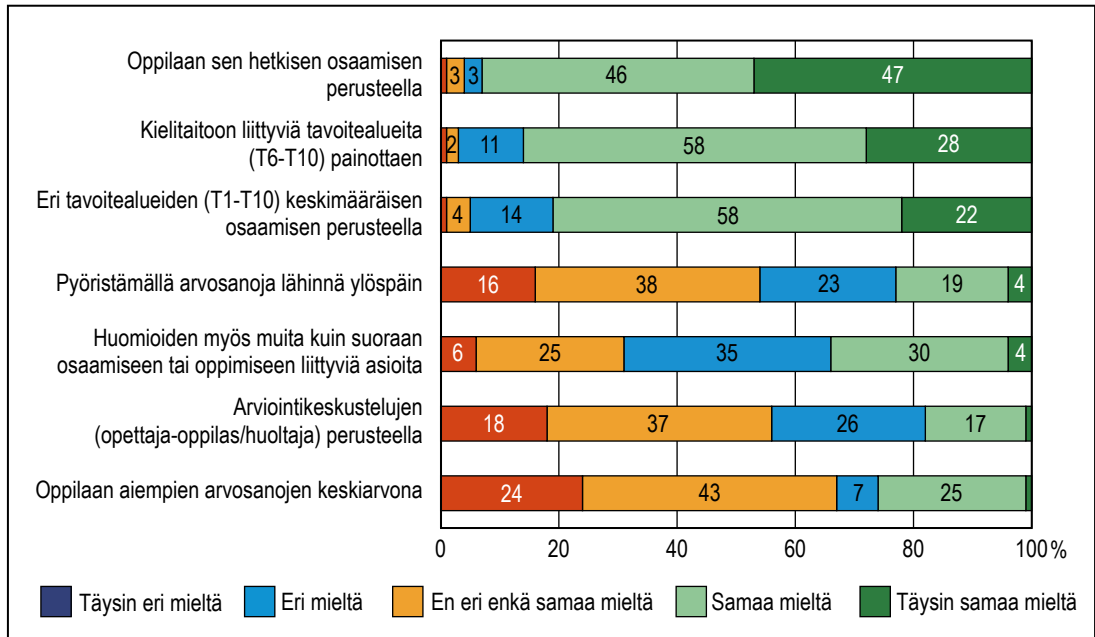
“Kaikki tekeminen kokonaisuutena vaikuttaa. Päättöarvosana on iso paketti monimutkaisia näyttöjä. Edellä esitetyt vaihtoehdot toisensa pois sulkevia.” (122)

“T1-T10 ovat kaikki mukana, mutta olisi absurdia laskea niistä jokaisesta keskiarvo siten, että jokainen vaikuttaisi 10 %.” (25)

Itsekin opettajana tulkitsisin vastausten tarkoittavan, että opettajat ottavat kaikki tavoitealueet huomioon, mutta kielitaitoon liittyviä tavoitealueita ehkä painotetaan enemmän kuin T1-T5 tavoitealueita. Arviointiluvun (OPH 2020) mukaan tosin arvioinnin pitäisi olla kokonaisuus, jossa mitään tavoitealuetta ei painoteta toista enemmän.

Hyvä uutinen päättöarviointiuudistuksen kannalta lieenee se, että opettajat ovat pääsääntöisesti oppineet pois aiemmista käytänteistä, sillä vähiten kannatusta sai vaihtoehto muodostaa päättöarvosana oppilaan aiempien arvosanojen keskiarvona. Toki opettajia, jotka laskivat päättöarvosanan aiempien arvosanojen keskiarvon perusteella, oli edelleen reilu neljännes vastaajista (ks. Kuvio 5).

Tämäkin tulos osoittanee, että suhteellisen monien opettajien on ollut vaikea sisäistää päättöarvioinnin muodostusta ja kriteerejä. Olisiko siis tarpeen järjestää lisää täydennyskoulutusta? Tai selkeyttää päättöarviointia ja sen kriteerejä?



KUVIO 5. Päättöarvosanan määräytymisperusteet opettajavastauksissa.

Karvin vuoden 2019 arvioinnin mukaan oppilaat pitivät päättöarvioinnin tavoitteita ja arviointia melko selkeinä, mutta vain vajaa kolmannes oppijoista kertoi saaneensa opettajaltaan tietoa siitä, mitä voisi vielä parantaa päättöarviointia varten (Atjonen ym. 2019, 101). Vastaukset olivat samansuuntaisia sekä tytöillä että pojilla ja eri oppiaineissa. Kuitenkin päättöarvioinnin lähestyessä opettajien tehtävänä olisi lukuvuoden aikana antaa oppijalle tietoa suoriutumisen nykytilasta ja -tasosta, tarjota oppimista eteenpäin ohjaavaa arviointipalautetta sekä huolehtia, että huoltajat ja oppijat ovat tietoisia tavoitteista, arviointiperusteista ja päättöarvioinnin kriteereistä (ks. POPS 2016, 54).

3.5 Lopuksi

Niin tutkimusten kuin arkikokemuksenkin mukaan harva opettaja pitää arvioinnista. Syynä tähän ei ole ainoastaan arvioinnin aiheuttama työmäärä, vaan myös se, että arviointi koetaan vaikeaksi. Ja vaikeaa hyvä arviointi onkin.

Yksi syy arvioinnin vaikeuteen on se, että arvioinnilla on paljon valtaa, sillä arviointi voi vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen, esimerkiksi koulu- ja uravalintoihin. Perusopetuksen päättötodistus on asiakirja, jonka perusteella ovi haluttuun jatkokoulutuspaikkaan joko aukeaa tai ei. Sillä taasen voi olla suuri merkitys paitsi opiskelumotivaatioon myös oppijan seuraaviin koulutusvalintoihin. Arviointiin ei siis tulekaan suhtautua keveästi. Siltikin moni suomalaistutkimus – niistä viimeisimpänä 9.-luokkalaisten englannin oppimistulosten arviointitutkimus (Härmälä & Marjanen

2022) – osoittaa, että eri koulujen tai eri opettajien antamat päättöarvosanat vaihtelevat vaatimustasoltaan huomattavasti. Siten arvosanat eivät ole yhteismitallisia ja asettavat täten oppilaat eriarvoiseen asemaan (ks. esim. Atjonen ym. 2019; Hildén ym. 2017; Ouakrim-Soivio 2013). Tähän ongelmaan Opetushallitus on pyrkinyt tarjoamaan apua ja yhtäläisiä kriteerejä päättöarvioinnin kriteerien ja eri arvosanoille asetettujen kuvausten avulla. Mutta ovatko kriteerit ja kuvaukset oikeasti tarpeeksi selkeitä ja ohjaavia yhtenäistääkseen arviointia riittävästi? Itse en kannata pakollisia päättökokeita perusopetukseen, siis eräänlaisia perusopetuksen ylioppilaskokeita, vaan niiden sijaan vähemmän tulkinnanvaraisia ohjeita ja kriteerejä päättöarvioinnin tueksi.

Useissa tutkimuksissa suomalaisia kieltenopettajia on arvosteltu koekeskeisyydestä. Näin saattaa olla, mutta kannattaa huomioida ainakin kaksi asiaa. Ensinnäkin kielten kokeita on monenlaisia: on muun muassa suullisia kokeita, kuuntelukokeita, sanakokeita ja kirjallisia kokeita. Vaikka niitä kaikkia mahdollisesti kutsutaan kokeiksi, niiden sisällöt, arvioinnin kohteet ja menetelmät ovat varsin erilaisia. Arviointi ei siis yhteisestä koe-pääätteestä huolimatta ole välttämättä lainkaan yksipuolista. Toinen asia on se, että läheskään kaikissa tutkimuksissa ja selvityksissä opettajille ei ole annettu tarpeeksi erilaisia vaihtoehtoja kuvata arviointimenetelmiään. Esimerkiksi tässä artikkelissa raportoimassani opettajakyselyssä moni opettaja olisi saattanut mieluummin kutsua käyttämänsä arviointimenetelmää, esimerkiksi oppilaiden videoimaa keskustelua tai näytelmää, suulliseksi työksi, mutta kun sellaista ei ollut tarjolla, oli valittava suullinen koe. Samoin kirjoitelman puuttuessa saatettiin valita vastaukseksi kirjallinen koe sillä muuta vaihtoehtoa oppilaan kirjalliselle tuotokselle ei ollut tarjolla.

Olisiko syytä pohtia enemmän kokeiden sisältöä kuin koetta arviointitavan muotona? Jos kokeiden keskiössä ovat erilaiset sanasto- ja rakennetehtävät eivätkä esimerkiksi ymmärtämistä mittaavat tehtävät, kuten opettajaharjoittelijani minulle toistuvasti kertovat omista arviointikokemuksistaan, kuinka linjassa tällaiset kokeet ovat nykyisten opetussuunnitelmien kanssa? Riittääkö opetussuunnitelman määrittämien tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseen se, että lukuisien sanasto- ja rakennetehtävien lisäksi kokeissa on yksi luetun- tai kuullunymmärtämisen tehtävä silloin tällöin? Riittääkö, että useampaa kirjallista tuotosta ja koetta kohden arvioidaan yksi suullinen tuotos vaikkapa koko yläkoulun aikana? Tähän minä niin opettajana kuin opettajaharjoittelun ohjaajana – ja ehkä myös arviointitutkijana – toivoisin saavani selkeämpiä linjauksia ja ohjeita. Ilman selkeitä, yhteisiä linjauksia opettajien on vaikea navigoida muuttuvan arvioinnin aallokossa, sillä arviointi tunnetusti on varsin hidas muuttumaan – huomattavasti hitaampi kuin opetusmenetelmät, saati opetussuunnitelmat.

Suomalainen opettaja on maailmanlaajuisesti poikkeusasemassa, sillä hänellä on paljon itsemäärämisvaltaa arvioinnin suhteen. Hän voi itse päättää mitä ja miten arvioi – ja hyvä niin! Mutta toteutuuko tämä autonomia? Kieltenopettajista suurin osa kertoi käyttävänsä kustantajien tuottamia arviointimateriaaleja ja laativansa itse tehtäviä varsin vähän (Atjonen ym. 2019). Tämä on ymmärrettävää, sillä kielten arviointimateriaalien tuottaminen vaatii paljon aikaa ja vaivaa. Tiedän tämän omakohtaisestikin entisenä oppikirjasarjan ja sen arviointimateriaalin tekijänä. Digikokeiden yleistymisen myötä kustantajien tuottaman materiaalin suhde varmaan vielä kasvaa, sillä digimateriaalin laatiminen vaatii kaiken muun lisäksi myös hyviä tietoteknisiä taitoja. Mutta, kuten Black ja Wiliam jo noin 25 vuotta sitten totesivat, hyvien, oppimisen kannalta oleellisten koetehtävien laatiminen on erittäin vaikeaa. Ainakin omakohtainen kokemukseni noin 30-vuotisen englanninopettajaurani ajalta on osoittanut, että perusopetuksen oppikirjasarjojen koemateriaalit koostuvat suurimmaksi osaksi erilaisista, varsin perinteisistä sanasto- ja rakennetehtävistä. Kun opetussuunnitelman perusteet ja mm. päättöarvioinnin arvioinnin kohteet ja kriteerit korostavat ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja eivätkä yksittäisiä rakenne- tai sanastotietoja, miksi tämä painotus ei näy selkeämmin koemateriaaleissa? Haluavatko opettajat nimenomaan sanasto- ja rakennetehtäviä koemateriaaleihin, vai testaavatko opettajat näitä asioita siksi, ettei juuri muuta ole materiaaleissa tarjolla? Tämä olisi minusta hyvä tutkimusaihe.

Tutkimuksen valossa formatiivinen arviointi ei ole juurikaan saanut näkyvyyttä suomalaisissa kieliluokissa. Osin tämä johtunee siitä, että moni opettaja mieltää oppimista ohjaavan palautteen ja oppimisen yhteydessä tekemänsä päätelmät tavoitteiden saavuttamisesta osaksi opetusta eikä arviointia, eikä siten sanoita sitä vastauksissaan. Lisäksi formatiivista arvioinnista on tutkimuskyselyissä kysytty varsin vähän – ehkä vain sen palautteen antomuodon verran, kuten kysyttiin myös tämän viimeisimmän Karvin 9. luokan englannin taitojen arvioinnin yhteydessä.

Eräs opiskeluaikainen ystäväni totesi opettajaopintojemme aikana, että jokainen, joka osaa opettaa, osaa myös arvioida. Kuinka väärässä hän olikaan: loistavinkaan opettaja ei ole automaattisesti hyvä arvioitsija. Opettajan arviointiosaaminen (assessment literacy) on oma monisyinen kompetenssinsa – tai oikeastaan kompetenssien yhdistelmä – johon sisältyy niin tietoja, taitoja, periaatteita kuin asenteitakin (ks. mm. Atjonen 2021; Girardo 2021; Xu & Brown 2016). Arviointi on merkittävä ja vaativa osa opettajan työtä, joten arviointiosaaminen ja sen jatkuva kehittäminen on keskeinen osa opettajan jatkuvaa ammatillista kasvua (Atjonen 2021; Coombe ym. 2020; Girardo 2021). Tutkimuskirjallisuuden mukaan opettajat, jotka eivät ole saaneet tai koe saaneensa riittäviä eväitä arviointiosaamiseen, helposti käyttävät esimerkiksi kollegoidensa, oppikirjojen tai jopa omien kouluaikojensa mukaisia arviointikeinoja ilman syvällistä pohdintaa ja peilausta voimassa oleviin opetussuunnitelman perusteisiin, jolloin heidän oma arviointiosaamisensa ei välttämättä kehity kokonaisvaltaisesti (ks. esim. Vogt & Tsagari 2014; Coombe ym. 2020). Niinpä aiempien tutkimusten suositusten mukaisesti toivoisin opettajaopintoihin lisää arviointiopintoja ja kaikille opettajille säännöllistä arviointiin liittyvää täydennyskoulutusta. Vaikka olen sekä toteuttanut että tutkinut arviointia lähes koko työurani ajan, etsin hyvää, oppimista edistävää arviointia edelleenkin, sillä koen, että minulla on vielä paljon opittavaa ja kehitettävää omassa arviointityössäni.

Lisäksi aiempien tutkimusten suositusten mukaisesti (Atjonen ym. 2019) toivoisin kouluille avointa, perusteellista keskustelua koulun arviointikulttuurista, jotta arviointi olisi opettajien arviointiautonomiasta huolimatta edes pääperiaatteiltaan yhdenmukaista. Vain perusteellisen koulutuksen ja sekä koulun että kunkin opettajan oman arviointityön kriittisen pohdinnan avulla arvioinnista tulee sellaista, että se edistää aidosti oppilaiden oppimista.

Englannin
opetuksen
eriyttäminen
- Mahdollinen
vai mahdoton
tehtävä?

4

Anssi Roiha

Jyväskylän yliopisto

4.1 Johdanto

Luokkahuoneessa on monenlaisia oppilaita ja oppilaat eroavat toisistaan esimerkiksi tietojen, taitojen, kiinnostuksen kohteiden tai motivaation suhteen. Oppilaat myös oppivat eri tavoin, jolloin yhdenmukainen opetus täysin samoilla menetelmillä, sisällöillä ja tavoitteilla ei ole perusteltua. Myös englannin kielen taidossa on suuria eroja oppilaiden välillä (Härmälä & Marjanen 2022).

Opetuksen eriyttämisellä pyritään huomioimaan luokan ja oppilaiden moninaisuus. Se on keskeisessä roolissa perusopetuksessa, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2016) mukaan ”eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta.” (POPS 2016, 30). Tässä artikkelikokoelman luvussa eriyttämistä käsitellään erityisesti englannin opetuksen näkökulmasta. Aluksi eriyttäminen määritellään lyhyesti sekä esitellään keskeisempiä eriyttämistutkimuksia. Tämän jälkeen eriyttämistä tarkastellaan englannin oppiaineessa luomamme Viiden O:n mallin mukaisesti (ks. Roiha & Polso 2023).

4.2 Eriyttämisen tausta

Eriyttämisen määritelmät vaihtelevat jonkin verran (esim. Bondie ym. 2019; Eikeland & Ohna 2022; Graham ym. 2021). Usein eriyttäminen ymmärretään varsin suppeasti lähinnä taitoihin kohdistettuina yksittäisinä tukikeinoina, joita toteutetaan reaktiivisesti eli vasta, kun oppilaiden koulunkäynnissä havaitaan pulmia (esim. Lindner & Schwab 2020; Pozas ym. 2020; Roy ym. 2013; Saloviita 2018). Eriyttämistä voidaan kuitenkin lähestyä tätä laajemmin, jolloin se ymmärretään kokonaisvaltaiseksi opetuksen lähestymistavaksi, jossa sekä proaktiivisesti (ennakoivasti) että reaktiivisesti (reagoivasti) huomioidaan yksittäisten oppilaiden ja oppilasryhmien moninaisuus ja erilaiset tuen tarpeet (esim. Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014). Erityisesti laajan määritelmän mukaan eriyttäminen nojautuu sosiokonstruktivistiseen oppimisteoriaan, jonka mukaan oppimisessa on olennaista oppijan aktiivinen tiedonkäsittely, ennakkotiedot sekä oppimisprosessin vuorovaikutuksellisuus ja yhteistoiminnallisuus (Subban 2006; Kaupila 2007).

Eriyttäminen linkittyy myös lähikehityksen vyöhyke -käsitteeseen, jolla tarkoitetaan oppilaan sen hetkisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä (Vygotsky 1978). Eriyttämisessä tunnustetaan jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja ennakkokäsitykset ja opetus suunnitellaan niin, että jokainen oppilas voi toimia omalla lähikehityksensä vyöhykkeellä. Eriyttämisen on todettu olevan tehokas ja toimiva opetuksen lähestymistapa etenkin silloin, kun sitä on toteutettu määrätietoisesti ja laajasti (esim. Deunk ym. 2018; Graham ym. 2021; Puzio ym. 2020; Smale-Jacobse ym. 2019).

Mikä eriyttämistä haastaa?

“Isot oppilasryhmät, monta tuen tarvitsijaa samassa ryhmässä. Erityisopettajia on liian vähän, ohjaajia ei riitä ollenkaan. Tiloista on pulaa, joten oppilaita on lähes mahdoton ohjata eri tiloihin työskentelemään.” (englannin opettaja)²

Yllä oleva opettajan sitaatti kuvaa hyvin tyypillisesti esitettyjä eriyttämisen haasteita (esim. Roiha ym. 2023a). Isojen ryhmien ja fyysisten tilojen lisäksi muita yleisesti mainittuja eriyttämisen haasteita ovat eriyttämättömät oppimateriaalit, aikarajoitteet, opettajien tiedon puute eriyttämiskäytännöistä, vanhempien asenne tai hallinnollisen tuen puute (esim. Gaitas & Martins 2017; Hildén ym. 2019; Melesse 2015; Roiha 2014; Shareefa ym. 2019; van Geel ym. 2019). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Karvissa käynnissä olevasta Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt -arvioinnista, joka valmistuu keväällä 2024.

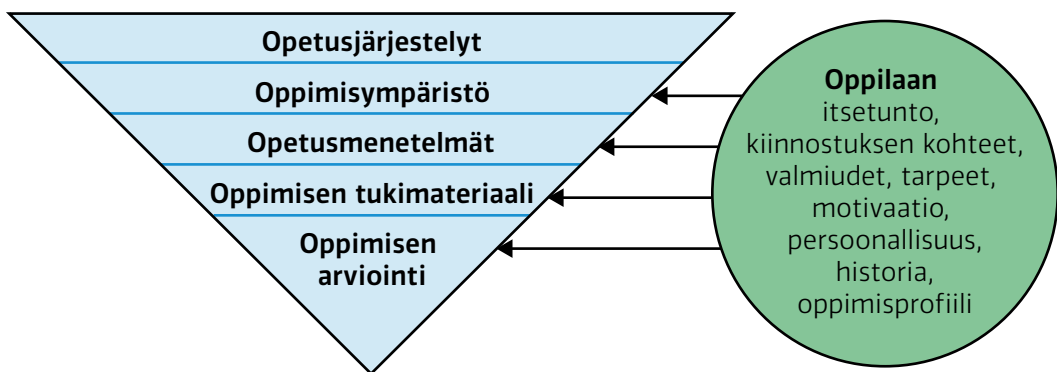
Erityisesti suuret ryhmät vaikeuttavat oppilaiden yksilöllistä kohtaamista. Lähtökohtaisesti voidaan todeta, että eriyttäminen ei ole helppo tehtävä, vaan se on haasteellista ja vaatii opettajalta paljon suunnittelua ja valmistelua, etenkin jos eriyttäminen ei ole vielä muodostunut luontaiseksi opetuksen lähestymistavaksi. Mitä paremmat henkilö- ja materiaaliressurssit opettajalla on käytössään, sitä helpompi hänen on myös eriyttää opetustaan. Suurissa ryhmissä opettajan lienee parasta keskittyä olennaisimpiin eriyttämiskeinoihin resurssien sallimissa rajoissa. Valitettavasti nämä eivät välttämättä aina ole kaikista tehokkaimpia keinoja. Yhtenä ratkaisuna asiaan on ryhmätason eriyttäminen, jossa erilaisilla ratkaisuilla otetaan jo lähtökohtaisesti huomioon luokan moninaisuus. Tämän lisäksi opetukseen kannattaa sisällyttää paljon avoimia tehtäviä (esim. projektit), joita oppilaat voivat tehdä omien kykyjensä mukaan (ks. tarkemmin alaluku Opetusmenetelmät).

Lavana ja Nor (2020) ovat jakaneet eriyttämisen haasteet sellaisiin, jotka ovat opettajan hallinnassa sekä sellaisiin, joille yksittäinen opettaja ei useinkaan voi tehdä paljon mitään. Lavanian ja Norin (2020) jako todentaa jälleen myös sitä asiaa, että eriyttäminen on koko koulun yhteinen asia, johon tarvitaan myös hallinnollisia ja rakenteellisia ratkaisuja. Opettajan hallinnassa oleviin haasteisiin kuuluvat Lavanian ja Norin (2020) mukaan eriyttämiskeinojen tuntemus, opetusmenetelmien käyttö, opetuksen suunnittelu ja oppilaantuntemus. Luokkatilat ja luokkakoot, opetussuunnitelmat sekä hallinnon suhtautuminen ovat puolestaan haasteita, joihin yksittäiset opettajat eivät useinkaan voi kovin paljoa vaikuttaa, ainakaan välittömästi. Opettajan kannattaakin käytännössä työssään keskittyä ensisijaisesti niihin eriyttämisen haasteisiin, jotka ovat hänen omissa käsissään.

2 Suorat lainaukset ovat peräisin sekä kirjoittajan eriyttämiskoulutukseen osallistuneilta kieltenopettajilta, joilta on pyydetty lupa lainausten käyttämiseen, että kielten opetuksen eriyttämistä käsittelevästä julkaisusta (Roiha ym. 2023a).

4.3 Viiden O:n eriyttämismalli

Viiden O:n malli on eriyttämiseen luomamme työkalu, jossa eriyttämistä lähestytään laaja-alaisesti viidellä opetuksen osa-alueella. Nämä osa-alueet ovat: 1) opetusjärjestelyt, 2) oppimisympäristö, 3) opetusmenetelmät, 4) oppimisen tukimateriaali ja 5) oppimisen arviointi (Roiha & Polso 2023). Mallissa eriyttäminen pohjaa vahvaan oppilaantuntemukseen ja oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin, kuten oppimisprofiiliin, kiinnostuksen kohteisiin, valmiuksiin ja motivaatioon (ks. kuvio 1). Malli kokoaa yhteen aikaisempien eriyttämismallien antia (mm. Tomlinson 2014; Thousand ym. 2007; Prast ym. 2015), ja pyrkii tarjoamaan niihin uusia näkökulmia. Viiden O:n mallissa eriyttäminen nähdään koko kouluyhteisöä koskevana asiana, johon muun muassa osa-alue opetusjärjestelyt vastaa. Laajan eriyttämisen edellytykset luodaan siis oppilaitosten hallinnossa rehtorien ja sivistystoimenjohtajien sekä kuntapäättäjien kanssa. Lisäksi malli tuo lisää konkretiaa aikaisempiin eriyttämismalleihin oppimisen tukimateriaalit osa-alueen kanssa. Mallin mukaisesti eriyttämistä on hyvä lähestyä ensin laajemmissa opetusjärjestelyissä ja oppimisympäristössä ennen siirtymistä yksityiskohtaisempaan eriyttämiseen opetusmenetelmien ja oppimisen tukimateriaalin avulla. Mallin viimeisenä osa-alueena on oppimisen arviointi, jota voi tehdä luotettavasti vasta kun tuki on kunnossa mallin muilla osa-alueilla. Viiden O:n mallissa eriyttäminen on suunnitelmallista, systemaattista ja kokonaisvaltaista, sillä malli kattaa keskeisimmät opetuksen osa-alueet.



KUVIO 1. Eriyttämisen Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2023).

Viiden O:n mallia on tarkasteltu muutamassa tutkimuksessa. Laarin ym. (2021) tutkimuksessa paneuduttiin suomalaisten opettajien (n = 40) Viiden O:n mallin mukaiseen eriyttämistoimintaan. Opettajat eriyttivät kaikilla mallin osa-alueilla, mutta eniten eriytettiin opetusmenetelmissä, oppimisympäristössä ja oppimisen arvioinnissa, kun taas oppimisen tukimateriaali ja opetusjärjestelyt saivat vähiten huomiota. Etenkin opetusjärjestelyjen vähäinen hyödyntäminen eriyttämisessä voi myös osaltaan viestiä siitä, ettei näitä ole mahdollistettu koulun tasolla (esim. joustava ryhmittely, samanaikaisopetus, oppituntien palkitus).

Roihan (2022) tutkimuksessa Viiden O:n mallia käsiteltiin kielten aineenopettajakoulutuksessa. Englannin aineenopettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjojen perusteella malli koettiin toimivaksi viitekehykseksi eriyttämiseen. Osalle opiskelijoista oli jo muodostunut varsin syvälinen käsitys eriyttämisestä, kun taas osa käsitti sen suppeammin ja rajoittuneemmin, lähinnä opetusjärjestelyjen ja opetusmenetelmien eriyttämiseksi.

Roihan ym. tulossa olevassa tutkimuksessa selvitettiin hollantilaisten englannin opettajien Viiden O:n mallin mukaisia eriyttämiskeinoja. Opettajien eriyttäminen oli kaiken kaikkiaan kohtalaista

tai vähäistä. Yleisimmin käytetyt Viiden O:n mallin eriyttämisen osa-alueet olivat oppimisen arviointi, opetusmenetelmät ja oppimisen tukimateriaali, kun taas oppimisympäristöä ja opetusjärjestelyjä eriytettiin vähiten. Tulokset olivat yhdenmukaisia Laarin ym. (2021) tutkimuksen kanssa sen suhteen, että molemmissa tutkimuksissa opetusjärjestelyt olivat vähiten käytetty eriyttämisen osa-alue. Seuraavassa Viiden O:n mallia avataan sen eri osa-alueilla ja esitellään useita konkreettisia eriyttämiskeinoja englannin opetukseen.

4.3.1 Opetusjärjestelyt

Erilaisten eriyttävien opetusjärjestelyjen avulla voidaan ottaa oppilaiden moninaisuutta huomioon. *Joustava ryhmittely* on yksi keskeisimmistä opetusjärjestelyistä eriyttävässä opetuksessa. Siinä oppilaita ryhmitellään tilapäisesti eri kokoonpanoihin eri kriteerien, kuten taitojen, työskentelytyylien, sosiaalisten suhteiden tai kiinnostuksen kohteiden perusteella. Järjestelyä voi toteuttaa omassa luokassaan joko yksin tai yhdessä vaikkapa erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan kanssa sekä luokkien kesken kollegan kanssa (esim. erityisopettaja, luokanopettaja, toinen aineenopettaja). Tällöin järjestelyssä voi sekoittaa oppilaita eri (vuosi)luokilta. Opetussuunnitelmassa joustava ryhmittely mainitaan yhtenä opetuksen tukimuotona (POPS 2016, 65).

Käytännössä joustavaa ryhmittelyä voi toteuttaa niin, että oppilaat jaetaan kolmeen ryhmään tietyn kriteerin perusteella (esim. kielitaito, kiinnostuksen kohteet). Esimerkiksi 45 minuutin oppitunnin aikana kukin ryhmä työskentelee noin 15 minuuttia kerrallaan tietyn aktiviteetin parissa. Yksi ryhmä on vuorollaan opettajan intensiivisessä ohjauksessa, ja kaksi muuta ryhmää työskentelee samanaikaisesti itsenäisesti. Näin esimerkiksi 27 oppilaan luokassa opettaja pystyy ohjeistamaan vain yhdeksää oppilasta kerralla. Joustavaa ryhmittelyä kannattaa lähteä kokeilemaan aluksi pienimuotoisesti, arvioida sen toimivuutta ja kehittää omaan kontekstiin sopiva joustavan ryhmittelyn malli. Oppilaiden näkemykset ja toiveet on myös tärkeää ottaa huomioon. Eräs eriyttämiskoulutukseen osallistunut kielten opettaja kuvasi kokeilemaansa joustavaa ryhmittelyä seuraavasti:

“Jaottelu ryhmiin oli toimiva, kun itse sain keskittyä suullisesti kielitaitoa harjoitteluun ryhmään. Kirjallisia tehtäviä tekevä ryhmä toimi ohjeet saatuaan itsenäisesti. Opettajan ei tullut juostua joka paikassa, vaan ohjasin suullisena harjoituksena toimivaa peliä ja rohkaisin oppilaita puhumaan pelaamalla heidän kanssaan. Tunnelma oli yllättävänkin rento!” (kielten opettaja)

Joustava ryhmittely linkittyy myös toiseen opetussuunnitelmassa mainittuun eriyttävään opetusjärjestelyyn, nimittäin vuosiluokkiin sitomattomaan opiskeluun (POPS 2016, 38). Se mainitaan yksilöllisen etenemisen mahdollistavana joustavana järjestelynä, jota voi hyödyntää koko koulun, tiettyjen luokkien tai yksittäisten oppilaiden kohdalla. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun avulla voidaan tukea lahjakkaita oppilaita tai vaihtoehtoisesti sitä voidaan hyödyntää opinnoissa haasteita kokevien oppilaiden apuna.

Yksi vahvasti eriyttämistä tukeva opetusjärjestely on *samanaikaisopettajuus*, jota voidaan toteuttaa monella tavoin. Thousand ym. (2006) jakavat samanaikaisopettajuuden muodot tuettuun opettamiseen, rinnakkaiseen opettamiseen, täydentävään opettamiseen ja tiiminä opettamiseen. Tuetussa opettamisessa toinen opettaja on päävastuussa opetuksesta ja toinen opettaja jalkautuu oppilaiden pariin antamaan kohdennettua ja yksilöllistä tukea. Rinnakkaisessa opetuksessa molemmat ohjaavat samanaikaisesti osaa luokan oppilaista eri osissa luokkaa. Tämän voi toteuttaa joko niin, että kukin opettaja opettaa ryhmäänsä koko oppitunnin ajan tai niin, että ryhmät vaihtuvat kesken tunnin. Täydentävässä opetuksessa toinen opettaja on päävastuussa opetuksesta ja nimensä

mukaisesti toisen opettajan rooli on täydentää päävastuussa olevan opettajan opetusta. Erona tuettuun opettamiseen on, että täydentävä opettaja kohdistaa opetuksensa koko luokalle yksittäisten oppilaiden sijaan. Tiiminä opettamista voidaan pitää ihanteellisimpana samanaikaisopettajuuden muotona. Siinä opettajapari muodostaa tasavertaisen tiimin ja ovat yhteisesti vastuussa opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Käytännössä samanaikaisopetuksen muoto voi olla yhdistelmä kaikkia näitä ja vaihdella tilanteen mukaan. Samanaikaisopettajuutta voi toteuttaa hyvin erilaisilla variaatioilla. Työpareina voivat olla joko luokanopettaja ja erityisopettaja, aineenopettaja ja erityisopettaja, luokanopettaja ja aineenopettaja, kaksi luokanopettajaa, kaksi aineenopettajaa tai kaksi erityisopettajaa. Samanaikaisopetusta voi tiettyssä mielessä toteuttaa myös koulunkäynninohjaajan kanssa. Toki on syytä muistaa, että opettajalla on aina vastuu opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista eikä näin ollen koulunkäynninohjaajan kanssa toteutettu samanaikaisopetus voi koskaan olla tiiminä opettamista.

Samanaikaisopetus ei ole täysin ongelmaton työmuoto. Ensinnäkin se edellyttää yhteistä näkemystä kasvatuksesta ja kielten opetuksesta. Jos esimerkiksi toinen opettaja toteuttaa vahvaa opettajajohtoista opetusta ja painottaa kirjallista tuottamista ja toinen opettaja vahvaa suullista viestintää, voi heidän samanaikaisopetuksensa olla haasteellista. Samanaikaisopetus vaatii yhteisten näkemysten ja henkilökemioiden lisäksi myös henkilöresursseja, jotta kahden henkilön työpanosta voidaan hyödyntää yhden luokan kanssa. Asiaa kuvaa erään eriyttämiskoulutukseen osallistuneen englannin opettajan toteamus:

“Erityisopettajia on liian vähän, saan erkan tunnilleni kahdelle tunnille viikossa (opetus-
tunteja 22). Ohjaajia ei riitä ollenkaan.” (englannin opettaja)

Näin ollen olisikin suotavaa, että myös hallinnon tasolla mahdollistettaisiin tämä eriyttämistä tukeva opetusjärjestely. Samanaikaisopettajuus edellyttää myös sitoutumista yhteiseen suunniteluun ja siihen varattua aikaa lukujärjestyksestä.

Oppituntien palkitus on eriyttämisjärjestely, joka mahdollistaa luokkarajat ylittävän joustavan ryhmittelyn ja samanaikaisopettajuuden hyödyntämisen. Palkittamisella tarkoitetaan oppituntien sijoittamista lukujärjestyksessä samaan kohtaan kahdelle tai useammalle opettajalle. Jos esimerkiksi kolmisarjaisessa yläkoulussa palkitetaan 7.-luokkien englannin tunnit, voidaan niiden puitteissa ryhmitellä oppilaita toisinaan eri kokoonpanoihin yli luokkarajojen. Jos jollekin palkitetulle tunnille saadaan mukaan myös erityisopettaja, voi hän tarvittaessa tukea tehostetusti oppilaita pienryhmässä, jossa on kaikilta luokilta muutama eniten tuen tarpeessa oleva oppilas. Näin järjestely säästää myös erityisopetuksen resurssia. Yllä kuvatut opetusjärjestelyt ovat pääosin sellaisia, että ne vaativat isompia rakenteellisia ratkaisuja ja myös johdon tukea ja sitoutumista eriyttämiseen.

4.3.2 Oppimisympäristö

Toinen eriyttämiseen olennaisesti liittyvä osa-alue on oppimisympäristö. Viiden O:n mallissa oppimisympäristö on jaoteltu karkeasti fyysiseen ja psykososiaaliseen oppimisympäristöön. Fyysisen oppimisympäristön eriyttämisessä korostuu joustavuus. Ideaalitulanteessa luokkatilassa on erilaisia työskentelypaikkoja niin itsenäiselle työskentelylle kuin ryhmätyöskentelylle, ja luokan järjestystä voidaan muuttaa tarvittaessa tilanteen mukaan. Käytännössä luokat ovat usein kuitenkin alimitoitettuja oppilasmäärään nähden eivätkä tarjoa ihanteellisia puitteita eriyttämiselle. Lisäksi koulun opetustilat ovat rajalliset eikä eriyttämistä palvelevia erillistiloja useinkaan ole. Joissain kouluissa kielten tunteja joudutaan pitämään esimerkiksi kotitalousluokassa.

“Tiloista on pulaa, joten oppilaita on lähes mahdoton ohjata eri tiloihin työskentelemään.” (englannin opettaja)

Tilanteessa, jossa fyysiset tilat eivät ole ihanteellisia eriyttämiselle, on syytä keskittyä niihin keinoihin, joihin yksittäinen opettaja pystyy vaikuttamaan. Istumajärjestys on yksi tällainen asia ja usein todella merkityksellinen eriyttämisen näkökulmasta. Sitä voi lähestyä monella tavoin ja oppilaita voi ryhmitellä istumaan tiettyjen kriteerien mukaan. Tarkkaavaisuuden kanssa haasteita kokeva oppilas hyötyy usein istumapaikasta, jossa näköärsyksiä on mahdollisimman vähän. Motorisesti levottomien oppilaiden voi puolestaan olla hyödyllistä istua luokan takana, jossa he voivat tarvittaessa nousta hetkeksi paikaltaan jaloittelemaan häiritsemättä muita. Lisäksi istumajärjestystä muodostettaessa on hyvä miettiä, keiden oppilaiden kannattaa istua pareittain tai samassa ryhmässä myös vertaistuen näkökulmasta. Eriyttävän koulukulttuurin näkökulmasta istumajärjestyksessä ei tarvitse noudattaa samaa kaavaa kaikilla oppilailla. Jotkut oppilaat voivat istua ryhmissä, jotkut pareittain ja jotkut yksin. Fyysisessä oppimisympäristössä on hyvä kiinnittää huomiota myös havaintomateriaalin ja ärsykkeiden määrään. Englannin luokassa on hyvä olla seinillä kieleen liittyvää materiaalia, mutta esillepanossa kannattaa miettiä selkeyttä ja tavoitteellisuutta, jotta liiallinen ärsykkeiden määrä ei haittaa oppilaiden oppimista.

Psykososiaalinen oppimisympäristö korostuu usein englannin tunneilla, joihin kuuluu paljon suullista tuottamista. Oppilaiden kielijännitys tulee esiin usein juuri puhumisessa (Härmälä ym. 2019). Mahdollisimman turvallisen psykososiaalisen oppimisympäristön luominen kuuluu olennaisesti eriyttävään englannin opetukseen. Turvallisen psykososiaalisen oppimisympäristön kulmakiviä ovat hyvän ryhmähengen luonti, pari- ja ryhmäharjoitusten hyödyntäminen sekä moninaisuuden hyväksyvän kulttuurin rakentaminen. Joillekin oppilaille myös pari- ja ryhmäharjoitukset voivat olla liian haastavia. Tällöin oppilaille on hyvä tarjota mahdollisuus tarvittaessa vetäytyä tällaisista tilanteista. Oppilaalle voi antaa mahdollisuuden äänittää suullista tehtävää vaikka kotona. Suulliseen tuottamiseen liittyvä kielijännitys saattaa johtua osin myös siitä, että oppilaat kokevat, että heidän ääntämisensä tulisi olla jotenkin täydellistä. Tällöin on tärkeää, että opettaja normalisoi ja kannustaa erilaiseen ääntämiseen ja aksentteihin luokassa (ks. myös Meriläinen & Paulasto tässä julkaisussa).

4.3.3 Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmät ovat olennainen osa eriyttämistä, sillä opetuksen eriyttäminen painottuu käytännössä usein juuri opetusmenetelmiin ja siinä vielä spesifimmin tehtävien eriyttämiseen. Opetusmenetelmien eriyttämistä voidaan lähestyä sekä ryhmä- että yksilötasoisesti. Tietyt yleiset opetuksen periaatteet liittyvät enemmän ryhmätason eriyttämiseen ja spesifit menetelmät yksilötason eriyttämiseen. Näistä molemmat osa-alueet ovat tärkeitä. Opetuksen yleisiin periaatteisiin liittyen englannin tunneilla korostuu struktuuri ja tunneilla on hyvä noudattaa tiettyssä määrin rutiineja, jolloin oppilaat osaavat ennakoida tilanteita ja ohjata toimintaansa tunneilla. Tunnit on hyvä aloittaa usein samalla tavoin, jotta oppilaat orientoituvat englannin opiskeluun.

Opiskelutaidot liittyvät olennaisesti englannin opiskeluun, sillä ne ovat yksi opetussuunnitelman tavoitekokonaisuuksista. Kielenopiskelutaitoja ei kuitenkaan harjoiteta kovin aktiivisesti englannin opetuksessa (Härmälä ym. 2019; Härmälä & Marjanen 2022). Kielenopiskelutaidot ja niiden opettaminen ovat olennainen osa myös ryhmätason eriyttämistä, sillä mitä enemmän oppilaat oppivat omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta, sitä enemmän se vähentää yksilöllisen ohjaamisen tarvetta. Erilaisia kielenopiskelutaitoja onkin hyvä harjoitella eri kielen osa-alueisiin liittyen yhdessä koko luokan kanssa ja tarvittaessa yksilöllisesti tiettyjen oppilaiden kanssa vaikkapa tukiopetuksessa. Kielenopiskelutaitoihin liittyvät strategiat jaotellaan usein ennen toimintaa,

toiminnan aikana ja sen jälkeen tapahtuviin strategioihin. Esimerkiksi lukemisessa oppilaiden aikaisemman tiedon aktivointi ja uuden asian yhdistäminen siihen on tärkeää ja orientoi oppilasta paremmin tulevaan asiaan. Tämän voi tehdä vaikkapa esittämällä kysymyksiä luettavasta aiheesta etukäteen tai pyytämällä oppilaita keskustelemaan aiheesta pareittain tai pienryhmissä. Lukemisen aikana oppilaiden tehtävänä voi olla vastata kysymyksiin luettavasta tai pysähtyä välillä ennustamaan tulevia tapahtumia. Lukemisen jälkeen oppilaat voivat vastata kysymyksiin tekstistä, laatia siitä tiivistelmän tai miettiä mahdollista jatkoa tekstile. Huomioitavaa on, että kaikkien oppilaiden ei tarvitse käsitellä tekstiä samalla tavalla. Myös muilla kielitaidon osa-alueilla, kuten kirjoittamisessa ja kuuntelemisessa, on hyvä hyödyntää vastaavia, kuhunkin osa-alueeseen sopivia opiskelustrategioita.

Kotitehtävät ovat osa eriyttävää kieltenopetusta. Hildénin ym. (2019) selvityksessä tuli ilmi, ettei kotitehtävien eriyttäminen ole kovin yleistä kieltenopetuksessa. Kotitehtävissä voi kuitenkin ottaa oppilaiden yksilöllisyyden huomioon monella tavalla. Oppilaille voi antaa opettajan laatiman tehtävälistan, josta oppilaat valitsevat itselleen sopivia kotitehtäviä. Yksittäisten mekaanisten kotitehtävien sijaan oppilaalle voi antaa laajemman kotitehtävän, jota hän tekee pidemmän aikaa. Tällainen projektityyppinen kotitehtävä soveltuu erityisesti ylöspäin eriyttämiseen. Joidenkin oppilaiden kohdalla voi myös pohtia ylipäätään kotitehtävän funktiota ja tarpeellisuutta, jos oppilaan englannin oppiminen on hyvin haastavaa ja oppilaalla on vaikeuksia motivoitua kielen opiskeluun.

Yksittäisistä opetusmenetelmistä eriyttämiseen soveltuu urakkatyöskentely. Siinä oppilaiden tehtävänä on suorittaa tietyt asiat tietyssä ajassa. He saavat osin itse suunnitella ja aikatauluttaa työskentelyään. Tällaista urakkatyöskentelyn tyyppistä eriyttämistä toteuttaa eräs englannin opettaja, joka on jakanut opintojaksot kolmeen osaan. Jokaisessa osassa on eritasoisia tehtäviä, joita oppilaat voivat tehdä vapaasti ja omaan tahtiinsa. Järjestelyyn kuuluu säännölliset pienimuotoiset itsearviointit ja tietyin väliajoin myös laajempi itsearviointi.

“Tehtävien valikoiminen kolmen tason mukaan & omavauhtinen eteneminen. Heikoimmat ehtivät vain tunnistavan tason tehtävät, keskitason oppijat lisäksi mallista soveltavat tehtävät ja nopeimmat ehtivät myös soveltavat. Tavallaan käytettävissä oleva aika eriyttää.” (englannin opettaja)

Eurooppalainen kielisalkku³ on hyvä väline eriyttävään opiskeluun englannin tunneilla ja ohjaa projektinomaiseen työskentelyyn. Syystä tai toisesta sitä ei kuitenkaan käytetä laajasti koulussa (Härmälä ym. 2019), vaikka myös opetussuunnitelma kannustaa sen käyttämiseen (POPS 2016, 350). Oppilaat saavat valita Eurooppalaisen kielisalkun työkansioon sisällytettävät työnsä, mikä ohjaa myös itsearviointiin ja oman oppimisen reflektointiin. Salkkutyöskentely tarjoaa hyvän vaihtoehdon oppikirjoille ja sitä voi hyödyntää niiden rinnalla tuomaan englannin opetukseen hieman eriyttävää ja laaja-alaista otetta. Ylipäätään erilaiset projektit mahdollistavat perinteistä opetusta yksilöllisemmän ja oppilaskeskeisemmän lähestymisen englannin opiskeluun. Niiden kohdalla voidaan myös hyödyntää yhteistoiminnallista oppimista, mikä tukee eriyttämistä. Projektitöissä on hyvä antaa oppilaille mahdollisuuksia osin itse valita aiheita ja toteutustapoja. Projekteihin käytettävää aikaa on myös hyvä eriyttää. Jotkut oppilaat saattavat tarvita pidemmän ajan projektinsa valmistumiseen, kun taas toiset saavat sen valmiiksi nopeammin. Myös projektin tuotosta on hyvä eriyttää. Oppilaat voivat taitojensa, kykyjensä ja mieltymystensä mukaan valita, näyttävätkö he oppimisensa posterin, videon, äänitteen tai PowerPoint-esityksen muodossa. Tehtävänantoa rajaamalla projekteja voidaan käyttää tiettyjen englannin tavoitteiden mukaiseen opiskeluun (esim. Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen tavoitekokonaisuus).

3 <https://www.oph.fi/fi/eurooppalainen-kielisalkku>

Monet kieltenopettajat keskittyvät enemmän alaspäin eriyttämiseen ja kokevat ylöspäin eriyttämisen haasteellisenä, mistä kertoo myös alla oleva opettajan lainaus (ks. Roiha ym. 2023a). Myös Karvin arvioinnin (esim. Härmälä ym. 2022) mukaan englannin opettajat kaipaavat täydennyskoulutusta ylöspäin eriyttämiseen.

“Sitten ne ketkä niinku silmät loistaen siellä sitä kymppiä jahtaa, niin he jää sitten kuitenkin aina vääjäämättä oman onnen nojaan niin niin se että jotenkin saisi sinne niinku työkaluja.” (kielten opettaja)

Englannin opiskelua voi eriyttää ylöspäin monella tavoin. Eräs laajempaan ylöspäin eriyttämiseen soveltuva keino on ohjata oppilas opiskelemaan eri oppiaineiden sisältöjä englanniksi. Myös opetussuunnitelma kannustaa tällaiseen toimintaan (POPS 2016, 348). Tällaisessa järjestelyssä voi tehdä yhteistyötä myös toisen aineenopettajan kanssa. Muita laajoja ylöspäin eriyttäviä tehtäviä ovat oman englanninkielisen podcastin suunnittelu ja toteutus jostakin oppilaalle mielekkäästä aiheesta (ks. esim. Grogan & Roiha 2022) tai englanninkielisen pakohuonepelin laatiminen muille luokan oppilaille (ks. esim. Grönfors & Tanskanen 2022). Suppeampia ylöspäin eriyttämisen keinoja ovat muun muassa päiväkirjan tai muiden lyhyiden kirjoitustehtävien kirjoittaminen omakeksimästä aiheesta, kirja- tai elokuva-arvostelun laatiminen, tekstilajin vaihtaminen (esim. ruokareseptin muuttaminen tarinaksi) tai synonyymien ja vastakohtien etsiminen tekstin sanoille/fraaseille. Hildénin ym. (2019) selvityksessä kielten opettajat eriyttivät opetustaan antamalla lisätehtäviä niitä tarvitseville oppilaille. On kuitenkin tärkeää huomioida, että lisätehtävien tulisi keskittyä laadulliseen eikä määrälliseen eriyttämiseen, jotta oppilaat saavat tasolleen sopivia haasteita. Lisätehtävien sijaan parempi tapa lienee vaihtoehtoisten tehtävien tekeminen. Oppilas voidaan ohjata tekemään haastavimpia tehtäviä jo perustehtävien sijaan.

4.3.4 Oppimisen tukimateriaali

Englannin oppimista on hyvä tukea erilaisen apumateriaalin avulla. Eriyttämistä palvelee kielirikas ympäristö, jossa on runsaasti englanninkielisiä kirjoja, lehtiä ja sarjakuvia. Erityisesti ylöspäin eriyttämistä palvelee oppilaiden ohjaaminen kohdekielisen kirjallisuuden pariin. Suomessa on vahva oppikirjakulttuuri, jota kannattaa hyödyntää myös eriyttämisessä. Materiaalia on hyvä käyttää eri luokka-asteilta sekä alas- että ylöspäin eriyttämiseen. Englantia vähemmän osaavilla oppilailla alemman vuosiluokan materiaali voi olla sopivasti eriyttävää, kun taas kieltä eniten osaavilla voi ylempien vuosiluokkien materiaali tarjota sopivaa haastetta. Esimerkiksi englannin kielessä erittäin taitavalle yläkoululaiselle voi joissain tapauksissa tarjota vaikkapa lukion kirjaa eriyttävänä työskentelymuotona.

Oppilaiden keskittymisen tukemiseen on myös tarjolla runsaasti erilaisia tukimateriaaleja. Keskittymistä voi itsenäisessä työskentelyssä tukea vaikkapa kuulosuojaimien tai korvatulppien avulla. Tietyissä tilanteissa oppilaiden voi myös antaa kuunnella musiikkia, jos se auttaa heitä keskittymään. Tunneilla oppilaat voivat purkaa ylimääräistä energiaansa erilaisiin hypisteltäviin tavaroihin, kuten stressipalloon tai vaikkapa hernepussiin. Toiminnanohjauksen kanssa haasteita omaavia oppilaita voi hyödyttää työskentelyn jaksottaminen esimerkiksi tiimalasin tai ajastimen avulla. Näitä voidaan hyödyntää yhteisesti koko luokan tai vaihtoehtoisesti yksittäisten oppilaiden kanssa.

Teknologia tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia englannin eriyttämiseen. Vaikka digitaalisuuden on todettu olevan hyödyllinen eriyttämisessä (esim. Deunk ym. 2018), näkevät monet opettajat siinä myös negatiivisia piirteitä.

“EI pakoteta digikirjoihin, ovat vielä lapsen kengissä lukion kirjoihin verrattuna ja oppilaiden keskittyminen ei ole yhtä hyvää, liikaa mahdollisuuksia tehdä muuta kuin itse asiaa. Ja ne ovat käyttöliittymänä selkeästi fyysisiä kirjoja huonommat, tätä mieltä myös oppilaat.” (englannin opettaja)

Teknologian käyttöäkin on hyvä lähestyä eriyttävästi. Vaikka suurin osa oppilaista käyttäisikin digikirjoja, voi joillekin oppilaille olla täysin perusteltua hankkia printtikirjat, jos se auttaa heidän oppimistaan. Vaikka puhelimen käytöstä luokissa on puhuttu varsin kriittisesti viime aikoina, voi se olla joillekin oppilaille oiva apukeino muistiinpanojen tekemiseen kuvia ottamalla tai puhetta nauhoittamalla. Oppilaiden omia laitteita voi myös hyödyntää tiedonhankintaan tai tekstien kääntämiseen. Esimerkiksi puhelimet ovat osa nuorten elämää ja he käyttävät niitä luontevasti. On hyvä muistaa, että opetuksen järjestäjä ei voi velvoittaa oppilasta käyttämään omia laitteitaan, mutta on oppilaiden ja huoltajien suostumuksella varsin suotavaa opastaa oppilaita niiden hyötykäyttöön.

4.3.5 Oppimisen arviointi

Eriyttäminen kulminoituu arviointiin, jota on hyvä tehdä ennakoivasti, formatiivisesti ja summaatiivisesti. Eriyttämisessä korostuu erityisesti ennakoiva ja formatiivinen arviointi, sillä niillä on oppimista ohjaava funktio, ja ne tuovat opettajille arvokasta tietoa oppilaiden osaamisesta, mikä opettajien on hyvä ottaa huomioon opetuksessaan. Opetussuunnitelma ohjaa jo hyvin eriyttävään arviointiin, sillä sen mukaan arvioinnin tulee olla monipuolista, oppilaalle annetaan riittävästi aikaa arviointilanteisiin ja huolehditaan, ettei osaamisen osoittamiselle ole esteitä. Lisäksi arvioinnista todetaan, että ”se luo perustaa opetuksen eriyttämiselle” (POPS 2016, 47). Erityisesti englannissa kaikkien opetussuunnitelman tavoitteiden osaamista on haasteellista mitata pelkästään kirjallisten kokeiden avulla. Kieltenopettajat kuitenkin käyttävät useimmiten yksin tehtäviä kokeita arvioinnin välineenä (Atjonen ym. 2019). Kirjalliset kokeet ovat kuitenkin myös hyvä arvioinnin väline ja varmasti niiden avulla on hyvä kartoittaa oppilaiden tietynlaista kielenosaamista. Kokeita on kuitenkin hyvä käyttää harkiten ja ennen kaikkea eriyttäen. Alla olevaan taulukkoon on koottu vinkkejä kokeiden eriyttämiseen.

KOKEEN/KOETILANTEEN ERIYTTÄMISEN VINKKEJÄ (MUKAILLEN ROIHA & POLSO 2023)

- kokeeseen valmistautumisen eriyttäminen -> koealueen rajaaminen tai antamalla oppilaalle ennalta koekysymykset tai ohjeet kokeeseen lukemiseen
- kokeiden pitäminen harkiten ja vain tarvittaessa
- tarvittaessa yksilölliset kokeet oppilaiden tavoitteiden mukaisesti
- oppilaiden itse laatimat koekysymykset
- lisäaikaa kokeen tekemiseen
- kokeen teettäminen välitunneilla, tukiopetuksessa tai kotikokeena
- mahdollisuus vastata osittain tai kokonaan suullisesti
- kokeen pilkkominen pieniin osiin ja teettäminen yksi tehtävä tai sivu kerrallaan
- kokeen tekeminen pareittain tai ryhmässä
- kokeen palauttaminen yksilöllisesti

Eräs eriyttämiseen erinomaisesti sopiva arvioinnin väline on aikaisemmin mainittu Eurooppalainen kielisalkku, jonka käyttöön opetussuunnitelmakin kannustaa. Jokainen oppilas voi kerätä töitä kielisalkkuun omien kykyjensä mukaisesti. Muita vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä ovat oppimispäiväkirjat, pedagogiset keskustelut, projektit, video- ja audiotallenteet, portfolioit tai draama ja roolileikit, joita kuitenkin käytetään varsin vähän (Atjonen ym. 2019).

Lukion kieltenopettajia koskevassa tutkimuksessamme (Roiha ym. 2023a) tuli esiin paljon monipuolisia ja eriyttäviä arviointitapoja. Vaikka kyseessä onkin lukiokonteksti, soveltuu moni eriyttävän arvioinnin keinoista myös perusasteelle. Myönteinen havainto oli, että moni opettaja kertoi käyttävänsä jatkuvaa arviointia ja hyödyntävänsä kirjoitelmia, jotka ovat hyvä eriyttävän arvioinnin väline, sillä oppilaat voivat tehdä niitä omien edellytystensä mukaisesti. Sen sijaan muita eriyttäviä arviointimenetelmiä, kuten portfolioa, projekteja, oppimiskeskusteluja ja avointa koetta, hyödynnettiin harvoin (ks. myös Härmälä ym. 2019). Valtaosalla arvioinnin eriyttäminen oli varsin vähäistä ja sitä tehtiin lähinnä yksittäisten keinoja avulla. Yksittäisinä keinoina kuitenkin mainittiin monia eriyttävän arvioinnin menetelmiä. Näiden joukossa oli eriyttäminen tavoitteita asettamalla ja seuraamalla, palaute eriyttämisen välineenä, helpotetut arviointitehtävät, tukiopetus, arviointiformaatin muutos, arvioinnin pilkkominen pienempiin osiin, käänteinen opetus, oppilaiden osallistaminen arvioinnin suunnitteluun sekä erityisopettajan osallistuminen koetilanteeseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat eriyttävää arviointitoimintaansa seuraavasti:

“Annan mahdollisuuden näyttää osaamistaan eri tavoilla (esim. jos esiintyminen ahdistaa, voi äänittää saman tai joskus tehdä kirjallisesti).” (kielten opettaja)

“Joissain tehtävissä he [opiskelijat] saavat valita vaativan tai helpomman vaihtoehdon (helposta esim. arvosana max 8, vaativassa enemmän työtä).” (kielten opettaja)

4.4 Lopuksi

Eriyttäminen on opetuksen lähestymistapa, joka koskee kaikkia luokan oppilaita. Jotta eriyttämisestä olisi hyötyä, edellyttää se kielten opettajilta sitoutumista ja koulun johdolta ja opetuksen järjestäjältä vankkaa tukea. Eriyttäminen ei kuitenkaan ole helppoa ja vaatii opettajalta paljon. Monet asiat haastavat sen määrätietoista toteuttamista. On myös huomattava, että eriyttämistä ei voi käyttää tekosyynä resursseista säästämiseen. Esimerkiksi ryhmäkokojen rajoittaminen maltillisiksi palvelee myös tehokkaampaa ja yksityiskohtaisempaa eriyttämistä. Lisäksi resurssien ohjaaminen koulunkäynninohjaajiin tai samanaikaisopetuksen hyödyntämiseen tukee eriyttävän koulukulttuurin muodostumista.

Resurssien niukkuutta ei kuitenkaan voi käyttää syynä myöskään sille, ettei opetustaan eriytä lainkaan. Eriyttäminen on käytännön toteutuksen lisäksi myös ennen kaikkea ajattelutapa. Perusteellinen eriyttäminen edellyttää tietynlaista paradigman muutosta, jossa perinteinen tapa, jossa kaikki oppilaat työskentelevät samojen aiheiden parissa samaan aikaan ja samalla tavalla, korvataan joustavammalla koulukulttuurilla. Eriyttävissä luokkahuoneissa vallitsee kulttuuri, jossa oppilaiden yksilöllisyys otetaan laajasti huomioon. Eriyttämistä voikin tehdä omassa työssään mahdollisuuksien sallimissa rajoissa. On kuitenkin hyvä muistaa, että yksittäinen opettaja ei voi tehdä kaikkea kaikissa mahdollisissa tilanteissa, joihin opetuksen eriyttäminen ei myöskään tuo aina toivottua ratkaisua. Jos oppilas ei yleensä saavu edes paikalle kouluun tai sinne saapuesaan ei suostu ottamaan opetusta vastaan, pelkällä eriyttämisellä harvemmin ratkaistaan asiaa, vaan tilanne edellyttää myös oppilashuollollista tukea. Toki eriyttämisellä voidaan edesauttaa oppilaan kouluun sitoutumista ja opetukseen osallistumista.

Eriyttämisen toteuttamista haastaa usein myös oppilaantuntemuksen puute, mikä korostuu erityisesti aineenopettajilla. Englannin opettajat opettavat yleensä suurta määrää oppilaita, jolloin oppilaantuntemuksen kehittyminen on hankalaa. Tällaisessa tilanteessa korostuu erityisesti ryhmätason sekä reaktiivinen eriyttäminen. Toki aineenopettajankin on hyvä koettaa kasvattaa oppilaantuntemustaan parhaalla mahdollisella tavalla. Usein on perusteltua uuden jakson ja oppilasryhmän kohdalla toteuttaa ennakoivaa arviointia, josta saa arvokasta tietoa luokan englannin osaamisesta. Tämän voi tehdä perinteisellä lähtötasotestillä tai vaikkapa kirjeen muodossa (ks. myös Roiha ym. 2023a). Tässä yhteydessä on hyvä kartoittaa kielitaidon lisäksi myös oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja työskentelymieltymyksiä, joiden on hyvä ohjata opetusta ja sen eriyttämistä. Oppilaiden pedagogisista asiakirjoista saa myös oleellista tietoa oppilaista, kunhan ne ovat ajan tasalla ja asianmukaisesti täytetty (ks. Alasuutari ym. 2023). Tämän lisäksi aktiivinen yhteydenpito huoltajiin, muihin opettajiin ja keskustelu itse oppilaan kanssa ovat keinoja, joilla oppilaantuntemusta voi kartoittaa yksittäisten oppilaiden kohdalla.

Tässä artikkelikokoelman luvussa esiteltiin joitakin keskeisimpiä eriyttämiskeinoja Viiden O:n mallin jokaisella osa-alueella (ks. lisää Roiha & Polso 2023; Mäntylä et al. 2023). Keinoja on kuitenkin valtavasti ja jokaiseen tilanteeseen ja kontekstiin soveltuu usein hieman eri keinot. On myös tärkeää muistaa, että yksittäisten oppilaiden profiilit voivat olla jokseenkin erilaisia eri oppiaineissa ja oppilaan taitotasoa vaihdella myös kielen eri osa-alueilla. Oppilas voi esimerkiksi olla taitava lukija, mutta puhuminen voi tuottaa hänelle haasteita ja näin ollen oppilas tarvitsee erilaista eriyttämistä eri tilanteissa ja eri osa-alueilla. Alle on tiivistetty eriyttävän opetuksen keskeiset näkökulmat sekä esimerkki Viiden O:n mallin mukaisesta eriyttämisestä englannin opetuksessa. Luvun lopussa on vielä listattu joukko eriyttämistä koskevia pohdintakysymyksiä, joiden tarkoituksena on ohjata opettajaa refleктоimaan omia eriyttämiskäsityksiä ja -käytänteitä.

ERIYTTÄMINEN TIIVISTETTYNÄ:

Eriyttäminen on lähestymistapa, joka läpäisee kaiken opetuksen.

Eriyttäminen on sekä ennakkoivaa että reaktiivista.

Eriyttäminen koskee kaikkia luokan oppilaita.

Eriyttäminen on sekä yksilö- että ryhmätason ilmiö.

Eriyttäminen ei liity yksinomaan taitotasoihin, vaan huomioi myös muun muassa kiinnostuksen kohteet ja työskentelytyylit.

Eriyttäminen on oppilaskeskeistä.

Eriyttäminen on koko koulun lähestymistapa (esim. yhteiset linjaukset ja visio, oppituntien palkitus, resursointi).

Eriyttäminen on tapa katsoa asioita!

VIIDEN O:N MALLIN MUKAINEN ERIYTTÄMINEN ENGLANNISSA (MUKAILLEN ROIHA & POLSO 2023)

Opetusjärjestelyt

- Oppilaiden joustava ryhmittely luokan sisällä ja mahdollisuuksien mukaan rinnakkaisluokan kesken
- Saman luokka-asteen englannin tuntien palkitus
- Samanaikaisopetus erityisopettajan, toisen englannin opettajan tai luokanopettajan kanssa
- Säännöllinen tukiopetus sitä tarvitseville oppilaille joko ennakkoivasti tai jälkikäteen

Oppimisympäristö

- Ärsykkeiden ja luokan havaintomateriaalin määrään vähentäminen
- Erilaiset tilat luokassa erilaiselle työskentelylle (esim. kirjoittamiselle, lukemiselle, yksilötyöskentelylle ja ryhmätyöskentelylle)
- Istumajärjestyksen huolellinen suunnittelu
- Pari- ja ryhmäharjoitusten hyödyntäminen suullisessa tuottamisessa
- Oppilailla mahdollisuus tarvittaessa vetäytyä ryhmäkeskusteluista

Opetusmenetelmät

- Tuntien aloittaminen tiettyjen rutiinien mukaisesti
- Kielenopiskelutaitojen harjoittaminen yhdessä koko luokan kanssa
- Kotitehtävissä eriyttäminen (esim. läksyn saa valita, laaja läksy pidemmäksi ajaksi)
- Urakkatyöskentelyn toteuttaminen
- Eurooppalaisen kielisalkun ja projektien hyödyntäminen

- Oppilailla mahdollisuus valita itselleen sopivia tehtäviä opettajan laatimasta tehtäväläistasta
- Laajaan ylöspäin eriyttämiseen englanninkielisen podcastin ja pakohuonepelin suunnittelu ja laatiminen

Oppimisen tukimateriaali

- Luokassa paljon erilaista kohdekielistä materiaalia (esim. kohdekieliset pelit, aikakauslehdet, sarjakuvat ja kirjat)
- Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen eriyttämisessä (esim. äänitteen kuuntelu kuulokkeilla, puheen nauhoitus, tietokoneella kirjoittaminen, videotallenteet, verkkotehtävät)
- Oppilaalla tarvittaessa mahdollisuus käyttää kuulosuojaimia tai korvatulppia tai kuunnella musiikkia
- Keskittymisen ja työskentelyn tukeminen erilaisilla tukimateriaaleilla (esim. stressipallo, hernepussi, tiimalasi, ajastin)

Oppimisen arviointi

- Oppilaiden ennakkotietojen kartoittaminen
- Suullisen arvioinnin hyödyntäminen
- Eurooppalainen kielisalkku arvioinnin välineenä
- Säännöllinen itse- ja vertaisarviointi
- Oppilaiden kokeiden eriyttäminen (esim. suullinen koe, pari- tai ryhmäkoee, kotikoe, avoin koe materiaalin kanssa)
- Vaihtoehtoisten arviointimenetelmien käyttö (esim. oppimispäiväkirjat, pedagogiset keskustelut, projektit, haastattelut, video- ja audiotallenteet, portfolioit, draama ja roolileikit, pelit, näytelmät)

Pohdittavaksi

1. Mikä haastaa oman opetuksesi eriyttämistä eniten? Mitä voisit tehdä haasteiden voittamiseksi tai lieventämiseksi? Onko koulussanne yhteinen ymmärrys eriyttämisestä ja sen toteutuksesta? Miten yhtenäisen eriyttämiskulttuurin muodostumista voisi edistää koulussa?
2. Mitä luvussa mainittuja keinoja käytät jo opetuksessasi? Mitä muita eriyttämiskeinoja käytät, joita ei ole mainittu tässä luvussa? Mitä luvussa mainittuja keinoja voisit kokeilla?
3. Miten/missä määrin osallistat oppilaat ja heidän huoltajansa eriyttämiskeinojen suunnitteluun?

”Siellähän koko
ajan puhutaan
englantia
keskenään”:
englannin
oppimista
pelaamalla.

5

Tuure Tabell

Saarnilaakson koulu, Espoo

5.1 Videopelit ja koulun ulkopuolinen oppiminen

Englannin oppimistuloksiin yhteydessä olevaksi tekijäksi on jo pitkään luettu oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuva videopelien pelaaminen (Härmälä & Marjanen 2022). Julkisessa keskustelussa on kuultu välillä jopa, että nuoret oppisivat englantia enemmän peleistä kuin mitä he oppivat sitä koulussa (pikainen nettihaku tuottaa aiheesta ainakin yhden *Vauva.fi* sekä *Suomi24* -keskustelun sekä muutamia muita blogeja sekä yhden verkko-operaattorin mainoksen). Etenkin poikien kohdalla onkin huomattu pelaamisen ja englannin oppimistulosten välinen mahdollinen yhteys (esim. Sundqvist 2009; Uuskoski 2011). Videopelit saattavat vaikuttaa esimerkiksi vieraan kielen sanaston oppimiseen (Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Sundqvist 2009; Rasti-Behbahani 2021) tai laajemmin vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Scholz & Schulze 2017; Horowitz 2019). Pelaamisen vaikutusta englannin oppimiselle on laajasti tarkasteltu myös pro gradu -tutkielmissa (ks. esim. Eskelinen 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2016, 348) määrätään, että myös koulun ulkopuolinen oppiminen otetaan huomioon opetuksessa ja arvioinnissa, esimerkiksi valitessa oppilaita kiinnostavia sisältöjä ja materiaaleja, tai päättöarvioinnin kieltenopiskelutaitoihin liittyvissä arviointikriteereissä (OPH 2020, 125).

Olin mukana Karvin yhdeksäsluokkalaisten A-englannin arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2022) tehtävänlaatijana. Tehtäviä laatiessamme otimme puheeksi jo varhaisessa vaiheessa, että tällä kertaa arvioinnissa voitaisiin ottaa huomioon myös nuorten pelaaminen. Tähän ideaan tartuttiin innostuneesti. Muistelen jopa ehdotetun, että kokeen alussa oppilas loisi itselleen jonkinlaisen avatar-hahmon, jonka ajateltiin vähentävän oppilaiden jännitystä puhumistehtävissä. Lopulta peli- ja internetin maailma löysi tiensä vain muutamaa tehtävään.

Tässä artikkelissa peilataan Karvin A-englannin oppimistulosten arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2022) saatuja tuloksia nuorten vapaa-ajan kielenkäyttöön erityisesti videopeleissä ja pohditaan, miten opettaja voi ottaa huomioon koulun ulkopuolelta saadut vaikutteet niin opetuksessa kuin arvioinnissakin. Pohdintaa tukemaan on tätä artikkelia varten haastateltu yhdeksää yhdeksäsluokkalaista, jotka kertovat omia näkemyksiään koulun ulkopuolella tapahtuvasta englannin oppimisesta sekä siitä, miten se heidän mielestään vertautuu luokkahuoneessa tapahtuvaan opiskeluun. Artikkelin tavoite on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten oppilaat kokevat videopelien vaikuttaneen englannin taitoihinsa?
2. Mitä vaikutuksia videopelien pelaamisella on englannin opetukselle ja arvioinnille kouluissa?

Näihin kysymyksiin vastatakseni valitsin mielekkäimmäksi toteutustavaksi puolistrukturoidun yksilöhaastattelun. Laadin haastattelukysymykset etukäteen siten, että haastatteluaineisto tulisi olemaan suhteellisen napakka analyysille tarjolla olleen rajallisen ajan vuoksi. Haastattelusta haluttiin kuitenkin tehdä tarpeeksi yksityiskohtainen, jotta tutkimuskysymyksiin pystyttäisiin vastaamaan. Tallensin haastattelutilanteet matkapuhelimen äänityssovelluksella ja litteroinkin helpommin työstettävään muotoon. Poimin aineistosta kolme keskeistä teemaa tarkempaa analyysia varten. Nämä teemat ovat 1) oppilaiden kokemus englannin taidoistaan, 2) videopelien vaikutus englannin osaamiseen ja 3) kokemukset koulun oppitunneista. Nämä teemat muodostavat myös analyysin rakenteen luvussa 6.

Tein haastattelut keväällä 2022 suuren eteläsuomalaisen kaupungin noin 400 oppilaan peruskoulussa. Ennen haastattelu-urakkaan ryhtymistä pyysin haastatteluille ja tutkimukselle luvan koulun rehtorilta ja tiedotin Wilman kautta yhdeksäsluokkalaista ja heidän huoltajiaan haastatteluista. Samalla tiedustelin myös oppilaiden kiinnostusta osallistua haastatteluun. Erityisesti toivoin haastatteluja heiltä, jotka pelasivat videopelejä usein vapaa-ajallaan. Varmistin haastatteluluvan vielä erikseen oppilaan huoltajilta, mikäli en ollut lupaa vielä saanut oppilaan ilmoittaessa mielenkiintonsa osallistua. Tein haastateltaville ja heidän huoltajilleen selväksi haastatteluaineiston käyttötarkoituksen, oppilaiden anonymiteetista huolehtimisen sekä aineiston säilytystavan. Yhteensä haastattelin yhdeksää oppilasta, joista poikia oli seitsemän ja tyttöjä kaksi. Haastateltavat olivat yhdeksäsluokkalaista ja haastatteluhetkellä 15–16-vuotiaita.

Haastatteluissa saatuun laadulliseen tietoon vaikuttaa aina se, miten haastattelija on päättänyt rajata ja muotoilla kysymyksensä ja kuinka hän ne esittää. Haastattelun subjektiivinen luonne on myös sen vahvuus (Hyvärinen ym., verkossa). Vaikka kyselyllä olisi kenties saatu enemmän vastauksia, koin haastattelut artikkelin tarkoitusta parhaiten tukevaksi, koska halusin kuulla nimenomaan oppilaiden kokemuksia ja saada heidän oma äänensä kuuluviin. Tästä syystä en myöskään katsonut pienen haastateltavien määrän olevan ongelma, sillä artikkelille ei asetettu suuria tavoitteita sen tulosten yleistettävyyden, vaan pikemminkin ajatusten herättelyn osalta. Lisäksi haastatteluja lukiessa on huomattava, että kaikki vastaajat olivat tavalla tai toisella varsin taitavia, hyviä tai kiitettäviä arvosanoja saaneita oppilaita. Tulevaisuudessa olisi tärkeää, että myös ne oppilaat, joilla on haasteita englannin oppimisessa koulussa, mutta jotka kuitenkin pelaavat tai muuten käyttävät runsaasti englantia saisivat äänensä kuuluviin. Niistä puheenvuoroista saattaisi nousta esiin tärkeitä asioita kielenopetuksen kehittämislle.

5.2 Koulun ulkopuolinen oppiminen POPS 2016:ssa

Koulun ulkopuolinen oppiminen on huomioitu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2016) tärkeänä oppimiseen yhteydessä olevana tekijänä. Tämä näkyy niin oppimisympäristöjä (POPS 2016, 29) kuin myös opetuksen eheyttämistä käsittelevässä luvussa (POPS 2016, 32) sekä oppiainekohtaisissa tavoitteissa. OPSin mukaan ”oppimisympäristöjen kehittämisessä ja valinnassa otetaan huomioon, että oppilaat oppivat uusia tietoja ja taitoja myös koulun ulkopuolella.” (POPS 2016, 29). Samoin tieto- ja viestintäteknologian käyttö sekä monipuolinen mediasisältöjen hyödyntäminen oppimisen tukena on nostettu opetussuunnitelmassa esiin. Vieraiden kielten opetuksessa pyritään opetussuunnitelman mukaan luomaan siltoja koulussa opitun ja oppilaiden vapaa-ajan kielenkäytön välille (POPS 2016, 348).

Uudistetuissa päättöarvioinnin kriteereissä (OPH 2020, 118–127) koulun ulkopuolinen oppiminen on A-englannissa huomioitu kahdessa opetuksen tavoitteessa, T2:ssa ja T5:ssä. Edellisen tavoitteen (T2) mukaisesti kannustetaan ”oppilasta löytämään kiinnostavia englanninkielisiä sisältöjä ja toimintaympäristöjä, jotka laajentavat käsitystä globalisoituvasta maailmasta ja siinä toimimisen mahdollisuuksista”. Arvioinnin kohteena on muun muassa ”maailmankansalaisen taitojen kehittäminen englannin kieltä hyödyntämällä” ja oppilaalle on asetettu tavoitteeksi oppia ”löytämään englanninkielisiä aineistoja ja toimintaympäristöjä, jotka laajentavat käsitystä globalisoituvasta maailmasta. Jälkimmäisessä tavoitteessa (T5) taas kehitetään ”oppilaan itsenäisyyttä soveltaa luovasti kielitaitoaan sekä jatkuvan kielenopiskelun valmiuksia”. Tavoitteena on, että oppilas ”oppii soveltamaan ja kehittämään kielitaitoaan itsenäisesti myös koulun päätyttyä. Hän oppii hyödyntämään ympäristönsä kielellisiä virikkeitä. Oppilaalle kehittyy luottamus itseensä kielenoppijana.”

Nämä tavoitteet on kuitenkin koettu kovin haastaviksi arvioinnin kohteiksi, minkä vuoksi Opetushallitus on koonnut verkkosivuilleen lisämateriaalia opettajien tueksi (OPH 2022). Materiaali pohjautuu erilaisiin pohtimis- ja projektitehtäviin, joilla oppilas voisi osoittaa osaamistaan koulun ulkopuolisen oppimisen ja maailmankansalaisuuden taitojen osalta. Näissä pohdintoissa esimerkiksi sellainen oppilas, joka pelaa paljon videopelejä, saattaisi huomata sekä tuoda opettajalle ilmi, miten vapaa-ajan kielenkäytön tukee myös hänen koulutyötään. Oma käsitykseni kuitenkin on, että tämän sinänsä kaivatun lisämateriaalin käyttö ei ole opettajille vielä kovin tuttua ja että materiaaliin perehtymiseen ja sen toteuttamiseen ei koulun arjessa ole aina riittävästi aikaa tai jaksamista. Luultavasti suurin osa tavoitteiden T1–5 näytöistä annetaan oppitunneilla suullisesti, asioista yhdessä keskustellen. Toisaalta kokemukseni mukaan moni opettaja pyytää oppilaita kirjoittamaan yhdeksännen luokan alussa lyhyen tekstin englanniksi omasta kielitaidostaan, vapaa-ajan harrastuneisuudesta kielen osalta sekä omista oppimistavoitteistaan. Näin oppilas tulee pohtineeksi myös vapaa-aikana kartuttamaansa osaamista.

5.3 Pelaamisen vaikutus A-englannin oppimistulosten arvioinnissa 2021

A-englannin oppimistulosten arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2022) osaamiseen yhteydessä olevista taustatekijöistä nousi esiin joitain vapaa-ajan viettoon sekä pelaamiseen liittyviä seikkoja. Seuraavat kolme taustakyselyn väittämää olivat suoraan videopelien pelaamiseen liittyviä:

- Pelaa englanninkielisiä tietokone- ja/tai konsolipelejä yksin
- Kirjoitan peleissä englanniksi toisille pelaajille
- Puhun peleissä englanniksi toisille pelaajille

Taulukosta 1 voi nähdä, että englanninkielisten videopelien pelaaminen on varsin yleistä vastaajien keskuudessa, sillä liki kolmannes vastaajista pelaa niitä päivittäin, noin viidesosa viikoittain ja runsas neljänneskin joskus. Monelle oppilaalle pelaaminen on hyvin sosiaalinen aktiviteetti. Pelaaminen tapahtuu usein erilaisissa yhteisöissä, joukkueissa tai kaveriporukoissa. Oppilaat myös kertoivat pelaamisen aikaista vuorovaikutusta englanniksi olevan huomattavan paljon. Toisille pelaajille englanniksi kirjoittaa vastanneista noin 24 % päivittäin, 15 % viikoittain ja 33 % joskus. Toisille pelaajille oppilaat puhuvat englantia jonkin verran vähemmän, prosenttiosuuksien ollessa 19 päivittäin, 13 viikoittain ja 28 joskus. Toisaalta oppilaissa on myös merkittävä joukko heitä, jotka pelaavat ottamatta lainkaan yhteyttä muihin pelaajiin englanniksi (kirjoittaminen 28 % ja puhuminen 40 %).

TAULUKKO 1. Englannin harrastaminen vapaa-ajalla pelien kautta. (muokattu lähteestä Härmälä & Marjanen 2022, 101)

	en koskaan %	joskus %	viikoittain %	päivittäin %
Pelaan englanninkielisiä tietokone- ja/tai konsolipelejä yksin (n = 4 624)	19	28	21	32
Kirjoitan peleissä englanniksi toisille pelaajille (n = 4 563)	28	33	15	24
Puhun peleissä englanniksi toisille pelaajille (n = 4 625)	40	28	13	19

Nämä Karvin arvioinnin saadut tulokset ovat vain hieman matalammat kuin esimerkiksi Pelaajabarometrissa 2020 (Kinnunen ym. 2020), jonka mukaan alle 20-vuotiaista suomalaisista erilaisia digitaalisia viihdepelejä pelaa päivittäin lähes 45 % ja vähintään kerran viikossa 79 %. Toki kyselyiden vastausasteikot eroavat toisistaan, mutta luvut alleviivaavat englanninkielisten pelien pelaamisen yleisyyttä. Nuoret, eli 10–19-vuotiaat, ovat eniten pelaava ikäluokka, ja he myös pelaavat erilaisia pelejä monipuolisimmin kuin muut ikäluokat. (Kinnunen ym. 2020, 48). Pelaamisesta on siis muodostunut keskeinen osa arkielämäämme. Lisäksi yli puolet suomalaisista näkee pelaamisen olevan hyödyllistä. (Kinnunen ym. 2020, 3).

A-englannin arvioinnissa osaamiseen selkeimmin yhteydessä olivat oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan, arviointitehtävien tekemiseen käytetty aika, englannista pitäminen sekä kokemus englannin hyödyllisyydestä, mutta myös englannin kielen ymmärtämiseen keskittyvä vapaa-ajan kielenkäyttö (Härmälä & Marjanen 2022, 5). Voidaan olettaa, että myös englannista pitämiseen sekä sen koettuun hyödyllisyyteen vaikuttaa englannin käyttömahdollisuudet vapaa-ajalla. Kun esimerkiksi videopeleissä vaaditaan englannin ymmärtämistä ja tuottamista, tukee se positiivisen asenteen kehittymistä kieltä kohtaan. Siitä, millaisia vaikutuksia pelaamisella itse asiassa on englannin osaamiselle, tarkastellaan seuraavassa.

5.4 Videopelien vaikutus vieraan kielen oppimiseen

Käsittelen tässä kahteen alalukuun jaetussa luvussa videopelien vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen koulussa ja koulun ulkopuolella. Ensimmäisessä alaluvussa pohdin pelaamisen hyötyjä vieraan kielen oppimisen näkökulmasta esimerkiksi motivaation, jännityksen sekä sanaston, rakenteiden ja vuorovaikutustilanteiden oppimisen kannalta. Toisessa alaluvussa paneudun haasteisiin, joita pelaaminen aiheuttaa koulussa ja sen ulkopuolella. Pelaamisen ja digitalisaation vaikutukset suomalaisten peruskoululaisten oppimistuloksiin ovat herättäneet kiivastakin julkista keskustelua, ja aihe nousi esille myös kevään 2023 hallitusneuvotteluissa (Kiuttu ym. 2023, STT), ja kirvoitti myös kansalaisaloitteen (Kansalaisaloite päivätty 26.3.2023).

Kouluopetuksen pelillistämisestä on kirjoitettu myös suomeksi jo jonkin verran. Opettajille helposti lähestyttävänä esimerkkinä annettakoon Krokforsin, Kankaan ja Kopiston toimittama teos, jossa julkaistu Lehtisen ym. (2014) artikkeli käsittelee matematiikan oppimista erilaisen peliympäristöjen avulla. Kirjoittajat kysyvät, millaisia mekaniikkoja oppimista tukevat pelit hyödyntävät. Samaisen teoksen Vesterisen ja Myllärin artikkelissa (2014) todetaan, että pelillinen oppiminen on muodostunut oppilaille luontaiseksi oppimisen tavaksi ja muistutetaan, että koulun kontekstissa on tärkeämpää keskittyä pelillisyyteen kuin yksittäisiin peleihin (Vesterinen ym. 2014, 57). Kangas (2014, 86) sen sijaan huomauttaa, että pelillisessä tai leikkillisessä oppimisessä ei välttämättä tavoitella yhtä oikeaa ratkaisua, vaan sen kautta oppimisesta tulee ”tutkimista,

kokeilemista ja epäonnistumisista oppimista” – ideaaleja, jotka yhdistyvät Opetussuunnitelman tavoitteisiin (POPS 2016) varsin saumattomasti.

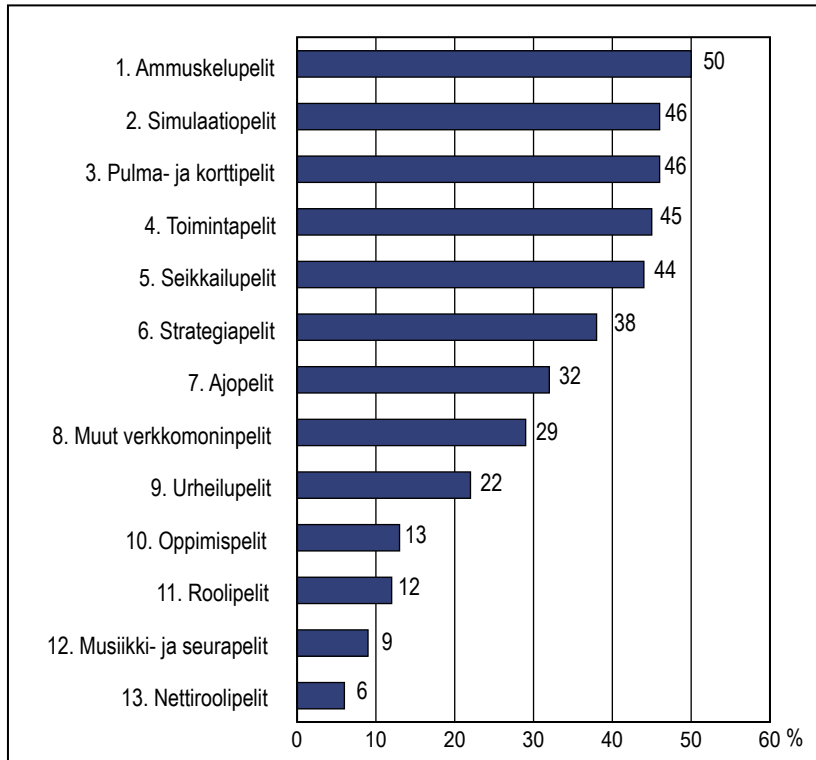
5.4.1 Videopelit ja vieraan kielen oppiminen

Videopelien pelaamisesta voi olla monenlaista hyötyä englannin oppimisessa. Rasti-Behbahanin (2021) laatiman tutkimuskatsauksen mukaan videopelit tarjoavat useita vieraan kielen sanaston oppimiselle edullisia tekijöitä. Näitä ovat motivaatio, toisto, palaute, virtuaalinen maailma, kaksivaiheinen muistiin painamisen malli (dual encoding), vuorovaikutteisuus sekä se, kuinka sana saa konkreettisen merkityksensä. Sanaston oppiminen lisäksi pelaamisesta on Horowitzin (2019) mukaan hyötyä vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Esimerkiksi kun luokkahuonetilanteessa oppilas voi kokea jännitystiloja, jotka heikentävät hänen oppimistaan, tarjoaa epämuodollinen pelimaailma oppimistilanteita, joissa näitä jännitystä aiheuttavia tekijöitä on vähemmän (Horowitz 2019, 402). Myös Karvin A-englannin arvioinneissa juuri puhumistehtävien jännittäminen on osoittautunut haasteeksi. Tätä voi selittää se, että vapaa-ajalla suullisen kielitaidon harjoittelu jää vähemmälle kuin kirjallisen (Härmälä & Marjanen 2022, 95). On tosin muistettava, että vaikka oppilas vapaa-ajallaan puhuisi rohkeasti englantia omissa viiteryhmissään, saattaa tuo rohkeus kadota luokkahuonetilanteessa esimerkiksi muista kuin varsinaiseen kielitaitoon liittyvistä syistä.

Pelaamisen hyödyt vaativat oppijalta omaa motivaatiota hyödyntää pelimaailmaa sekä sen tarjoamaa sanastoa ja viestintätilanteita. Esimerkiksi sanaston oppimisen kannalta pelaamisen hyödyt mahdollistuvat siten, että pelatessaan oppijalla on motivaatio uuden sanaston oppimiseen ja käyttämiseen. Koska videopeleille on usein tyypillistä tehtävä- ja ratkaisukeskeisyys, joudutaan niiden aikana väistämättä käyttämään ratkaisuun tarvittavaa kohdekielistä sanastoa ja viestintää. Ohjeiden tai pelin dialogin seuraamisen lisäksi pelin aikana esimerkiksi sovitaan strategioista tai keskustellaan pelin tapahtumista. Näin pelaajat tulevat kiinnittäneeksi huomiota keskeisiin ja merkityksellisiin tapahtumiin sekä toistavat ja omaksuvat samalla uutta kohdekielistä sanastoa (Piiirainen-Marsh & Tainio 2009, 150).

Sundqvist (2009, 197–198) näkee tämänkaltaisessa videopelien kautta saavutetussa vieraan kielen oppimisessa todisteita niin kutsutulle vuorovaikutushypoteesille (engl. Interaction hypothesis) ja jatkaa, että videopelit vaativat pelaajiltaan jatkuvaa kohdekielen suullista ja kirjallista käyttöä sekä tarjoavat alustan implisiittiselle kielenoppimiselle. Videopelit voivat olla aktiivista ja produktiivista toimintaa, jolla voi olla merkittäviä vaikutuksia oppimisen kannalta. Muita koulun ulkopuolisia produktiivisia harrasteita ovat esimerkiksi internetissä surffailu tai kirjojen ja lehtien lukeminen. Sen sijaan musiikin kuuntelulla ja TV:n tai elokuvien katsomisella ei Sundqvistin mukaan saavuteta samanlaisia hyötyjä kohdekielen oppimisen kannalta, sillä ne ovat luonteeltaan passiivisia tai reseptiivisiä. (Sundqvist 2009, 204). Toisaalta nykyisin videoiden tai striimien katseluun liittyy myös katsojan omaa aktiivisuutta, sillä katsoja voi kirjoittaa live-chattiin tai kommenttikenttään omia kommenttejaan tai lukea muiden katsojien kirjoittamia kommentteja.

Videopelien pelaaminen avaa näin ollen valtavasti mahdollisuuksia englanninkieliseen vuorovaikutukseen. Mielenkiintoista olisi tietää tarkemmin, mitkä syyt vaikuttavat siihen, miten paljon pelaamisen aikana ollaan vuorovaikutuksessa muihin pelaajiin englanniksi. Syyt voivat liittyä yksilöiden luonteenpiirteisiin, uskaltamiseen tai osaamistasoon (ks. Meriläinen ja Paulasto tässä julkaisussa), mutta on myös syytä muistaa, että suuri osa peleistä on juuri sellaisia, että ne eivät tarjoa minkäänlaisia vuorovaikutusmahdollisuuksia muiden pelaajien kanssa. Alla olevasta Pelaajabarometrin vastauksista (Kinnunen ym. 2020, 50) koostetusta kuvioista 1 näkyy, minkä tyyppisiä pelejä 10–19-vuotiaat pelaavat.



KUVIO 1. Suosituimmat digitaalisten viihdepelien lajityypit ikäryhmässä 10–19 v (Kinnunen ym. 2020, 50)

Näistä peleistä erityisesti (netti)roolipelit sekä monen pelaajan verkkopelit vaativat suoraa vuorovaikutusta muiden pelaajien kanssa, joskin vuorovaikutuksen kieli voi olla mikä tahansa. Toisaalta myös muut pelien lajityypit sisältävät kommunikointia pelaajien välillä, esimerkiksi pelijoukkueen strategian suunnittelussa ja toteutuksessa. Nämä joukkueet saattavat olla täysin satunnaisesti muodostettuja ja niissä voi olla mukana jäseniä ympäri maailmaa, jolloin lingua francaksi valikoituu usein englanti. Kielen oppimisen kannalta on kuitenkin merkittävää videopelien vaatiman vuorovaikutuksen laatu (Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Sundqvist 2009). On huomattava, että peleissä opittu kielitaito ei aina ole suoraan siirrettävissä koulussa annettaviin näyttöihin. Usein esimerkiksi kirjoitelmissa näkyy oppilaiden vahvasti kehittynyt puhekieli arkisine sanastoineen ja ilmauksineen, mutta asiatekstien vaatima sanastollinen tarkkuus ja rakennevalikoima jää vaillinaiseksi. Olen myös huomannut, oppilaat käyttävät teksteissään joskus myös vapaa-ajan informaalin kielen lyhenteitä tai sanoja, jotka eivät aina sovi tekstiin tyylillisesti. Esimerkkejä näistä ovat puhekieliset *gonna*, *wanna* tai pronomini *you* muodossa *u*.

Julkisessa keskustelussa annetaan poikien suhteellisen hyvälle koulumenestykselle englannissa usein selitykseksi juuri videopelien pelaaminen. Myös Sundqvist (2009, 204) toteaa, että kun pojat käyttävät vapaa-aikanaan tyttöjä enemmän englantia aktiivisesti ja produktiivisesti, näkyy tämä myös poikien osaamisessa. Poikien huomattiin pelaavan enemmän myös Karvin A-englannin oppimistulosten arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2022, 99). Sukupuolten välisiä eroja osaamisessa ei juurikaan havaittu (Härmälä & Marjanen 2022, 5). Siksi onkin syytä muistuttaa niin tyttöjä kuin poikia vapaa-ajan aktiviteeteista englannin oppimisen apuna.

5.4.2 Pelaamisen aiheuttamat haasteet oppitunneilla ja niiden ulkopuolella

Vaikka pelaamisesta on hyötyä peruskouluikäisten vapaa-ajan kaverisuhteille, yhteisöllisyydelle ja – kuten yllä nähtiin – jopa akateemisen osaamiselle, ovat nuoret myös eniten pelaamisesta aiheutuvia ongelmia kohtaava ikäryhmä. Ongelmalliseksi muuttuessaan pelaaminen vaikuttaa negatiivisesti nuoren psyykkiseen, sosiaaliseen sekä fyysiseen terveyteen (Männikkö ym. 2020, 74). Koulun ja oppimisen kannalta haitalliseksi pelaaminen muuttuu esimerkiksi vaikuttaessaan nuoren unirytmiiin, tai jos oppituntien tai kotitehtävien tekemisen aikana huomio kiinnittyy opiskelun sijaan mobiilipeleihin. Myös Karvin arvioinnissa huomattiin, että korona-ajan etäopetuksessa oppilaille oli auennut mahdollisuus pelata pelejä myös oppituntien aikana, mikä aiheutti osaltaan motivaatio-ongelmia (Härmälä & Marjanen 2022, 43).

Vastikään julkaistussa DigiVoo-hankkeen väliraportissa (Vainikainen ym. 2022) huomautetaan erilaisten digitaalisten oppimisympäristöjen ja -pelien sisältävän myös oppimiselle haitallisia piirteitä. Erilaiset kilpailulliset oppimispelit ja -alustat ovat 2010-luvulta lähtien tulleet osaksi luokkahuoneiden arkea. Tämä näkyi myös Karvin arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2022, 98). Pelaajabarometrin (Kinnunen ym. 2020, 46) mukaan oppimispelien käyttö on lisääntynyt, koska koronan aikainen etäopetus vaati opetusmenetelmien uudistamista. On myös huomattava, että oppimateriaalien kustantajat tarjoavat esimerkiksi oppimispelialustoilla valmiita sanastoharjoituksia ja -pelejä, joiden käyttö on opettajan kannalta suhteellisen vaivatonta, mikä puolestaan lisää niiden käyttöä opetuksessa. DigiVoon väliraportissa todetaan, että interaktiiviset oppimisympäristöt mahdollistavat sen, että oppilas pystyy välttelemään ajatustyötä ja arvailee oikeita vastauksia yrityksen ja erehdyksen kautta (Vainikainen ym. 2022, 94). Tämä vastaa myös omaa kokemustani siitä, miten oppilaat tekevät digitehtäviä oppitunneilla.

Moni kieltenopettaja varmasti jakaa kanssani kokemuksen, että oppilaat toivovat hyvin usein erilaisia kännykällä pelattavia oppimisp pelejä tai -kilpailuja. Kuitenkin pedagogisesti mielekkäitä ratkaisuja tai monipuolisia metodeja sisältävien pelisettien löytäminen on suhteellisen haastavaa tai niiden itse laatiminen aikaa vievää. Usein myös muista kuin pelkkää nopeaa klikkailua vaativista peleistä saa oppilailta negatiivista palautetta, eli kenties monet oppilaat näkevät pelit lähinnä hauskana väliaktiviteettina, johon ei tarvitse täysillä paneutua (ks. Vainikainen ym. 2022, 94). Toisaalta perinteiset lauta- tai korttipelit ovat kokemuksen mukaan lähes yhtä suosittuja kuin digitaaliset pelit, eli pelin formaatti itsessään ei välttämättä ole kovin merkittävä asia. Kilpailullisia oppimisp pelejä hyödyntäessään tulee opettajan aina harkita huolellisesti, mihin tilanteeseen ja käyttötarkoitukseen pelit sopivat.

Toinen erikoinen seikka, jonka moni englannin opettaja on varmasti huomannut, on varsin lahjakaidenkin oppilaiden tietynlainen alisuoriutuminen englannin opinnoissaan. Tuntityöskentely ja annetut näytöt saattavat jäädä yllättävän vaisuiksi, ja oppilas joko piilottelee tai ei motivoidu hyödyntämään koulun ulkopuolella saatua osaamistaan. Henry (2013) toteaa, että englannin opettajien haasteena ei niinkään ole se, etteivätkö oppilaat olisi motivoituneita pitkällä tähtäimellä kehittämään kielitaitoaan, vaan se, että oppilaat eivät innostu oppitunneilla käytetyistä työskentelytavoista. Hänen mukaansa oppilaat odottavat samanlaisia luovia ja merkityksellisiä vuorovaikutustilanteita, joita he kohtaavat esimerkiksi videopelejä pelatessaan. Tämä niin kutsuttu ”autenttisuuskuilu” tarkoittaa, että nuorten vapaa-ajallaan tarvitsema englanti eroaa suuresti siitä englannista, jonka osaamiseen koulussa tähdätään (Henry 2013, 1; ks. myös Meriläinen & Paulasto tässä julkaisussa). Tämä huomattiin myös Karvin 9. luokan englannin arvioinnissa (Härmälä & Marjanen 2022, 105).

Sundqvist (2009, 197) antaa esimerkin oppilaasta, joka haastattelussa kertoi kokevansa, ettei kouluopetus ollut tarjonnut hänelle juurikaan mitään uutta englannin osaamiselle. On toki otettava huomioon, että kielitaidosta kysyttäessä oppilailla on taipumus liioitella omaa osaamistaan

(Anderson 2002, viitaten Dunning–Kruger-vaikutukseen). Toisaalta väärä oletus oman kielitaidon vahvuudesta saattaa olla esimerkki Henryn (2013) havaitsemasta autenttisuuskuilusta ja sen aiheuttamista motivaatiohaasteista. Lahjakkaiden oppilaiden motivoiminen ylöspäin eriyttämällä, sopivan tasoisia ja mielekkäitä tehtäviä tarjoamalla, on jatkossakin varmasti suuri haaste englantia opettaville. Samalla osaamiserot opetusryhmien sisällä ovat hyvinkin suuria ja osa oppilaista tarvitsee apua aivan kielen alkeissa vielä peruskoulun yläluokillakin.

Pelaamisen mahdolliset haitat ja hyödyt ovat yksilöllisiä (Meriläinen 2020, 170). Osana arkea pelaaminen linkittyy niin nuoren huoliin ja murheisiin, mutta myös myönteisiin asioihin, kuten iloiseen vapaa-ajan viettoon kavereiden kanssa. Vieraiden kielten oppimisen kannalta videopelit tarjoavat oppilaille mahdollisuuden kehittää omaa kielitaitoaan autenttisuudessa ympäristössä vapaa-ajallaan. Tämä resurssi on mahdollista ottaa huomioon myös kouluopetuksessa, sillä pelillisuus, vuorovaikutteisuus ja autenttisuus auttavat luomaan edellytyksiä oppimismotivaation kasvulle ja siten tuomaan parempia oppimistuloksia. Vieraiden kielten opetuksen kannalta videopelien kasvanut rooli oppilaiden vapaa-ajanvietossa luo uudenlaisia mahdollisuuksia, mutta myös haasteita. Parhaimmillaan koulun ulkopuolinen oppiminen mahdollistaa koulussa opitun ankkuroimisen oppilaiden arkielämään ja näin ollen tukee oppilaiden oppimista sekä heidän opiskelumotivaatiotaan (Pihkala-Posti 2015). Opettajan on tärkeää olla tietoinen siitä, millaista englantia nuoret käyttävät vapaa-ajallaan ja ymmärtää nuorisokulttuuriin tuottamia kokemuksia, sekä pyrkiä linkittämään näitä myös oppituntien sisältöihin (Henry 2013, 29–30).

5.5 Oppilaiden näkemyksiä pelaamisesta ja englannin oppimisesta

Kun keskustellaan siitä, miten vapaa-ajan kielenkäyttö videopeleissä vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen, on tärkeää saada tietoa myös oppilaiden omista kokemuksista. Seuraavassa tarkastellaan yhdeksän yhdeksäsluokkalaisten haastatteluvastauksia aiheesta. Analyysissa keskitytään erityisesti kolmeen teemaan: nuorten kokemukseen omista englannin taidoistaan, pelaamisen merkitykseen noiden taitojen kartuttamisessa sekä oppilaiden kokemuksiin vieraan kielen oppitunneista.

5.5.1 Oma osaaminen

Kuten myös Karvin arvioinnissa huomattiin, oppilailla on varsin myönteiset käsitykset omasta osaamisestaan. Haastattelemani oppilaat kokivat, että he olivat ainakin jollain kielitaidon osa-alueella taitavia. Vastauksissa oli yksilökohtaisia eroja siinä, mitkä osa-alueet oppilaat kokivat vahvuudeksi ja mitkä taas olivat niitä, joissa he tunsivat tarvitsevansa vielä harjoitusta. Joillain haastatelluilla englannin puhuminen oli suurin vahvuus, toisilla taas se oli heikoin osa-alue. Myös sanavarasto mainittiin useamman kerran vahvuutena. Huomattavan moni haastatelluista oppilaista oli sitä mieltä, että juuri kirjoittaminen on taito, jossa olisi vielä kehitettävää. Tämä on linjassa Karvin arvioinnin kanssa, jonka tulokset puolsivat kirjoittamisen harjoittelun lisäämistä kouluissa (Härmälä & Marjanen 2022, 131). Oppilaat itse (koodattu T ja P, kirjaimen viitatessa siihen, onko oppilas tyttö vai poika) sanoittivat osaamistaan seuraavasti:

“No, varmaan niinku mun vahvuus on enemmän puhuminen, ja sitte niinku se on vahvempi kuin kirjoittaminen. Ehkä voisin kehittyä siinä vielä.” (P1)

“No, mä osaan englantia aika hyvin, en ehkä ihan parhaiten kuitenkaan, mutta heikkouksia on just sen puhuminen – mä en osaa niin hyvin puhuu sitä ääneen. Ja sitten mun sanasto ei oo niin hyvä kuin se vois olla. Mutta muuten mä oon mun mielestä aika hyvä.” (P2)

Vastauksissa näkyi myös jako niin sanottuihin ”peruskoulun asioihin” ja ”lukioasioihin”, ja ilmeisesti nämä viittasivat erityisesti kielen rakenteisiin tai kieliopin yksityiskohtiin.

“No mun mielest sillee ainakin sanavarasto on hyvä kun on oppinu niinku internetissä käyttämään kaikkee – pystyy sillee hyvin, ei tuu yleensä sellasii sanoj yleisarkikielessä tai netissä mitä ei niinku ymmärtäis. Sitte osaan näitä kielioppisääntöi joita käytetään yleisemmin, tietenkin jos menee johonkin lukioasioihin niin niitä ei oo vielä oppinu. Sitte, tota noi, lausuminen on ehkä parantunu ku jos on ollu jossakin puheluissa englantilaisten kanssa.” (P3)

Mielenkiintoisia olivat oppilaiden kokemukset oman kielitaidon riittävydestä niihin käyttötarkoituksiin, jotka oppilas koki itselleen merkitykselliseksi. Ylempänä P3 viittasi ”yleisarkikieleen” ja kuinka ymmärtää netissä kaiken tarvittavan. Samoin T1 koki, että vaikka ei osannutkaan englantia ”superhyvin”, niin hän kuitenkin pärjäsi kielitaidollaan:

“No mun mielestä mä osaan ihan, en nyt superhyvin, mutta ihan sillee, että mä voin puhua sitä ja käyttää sitä myös. (vahvuuksia?) No varmaan just puhuminen.” (T1)

Kielitaito nähtiin myös osana identiteettiä, ja englannin koettiin olevan rinta rinnan äidinkielen, suomen kanssa.

“Mä osaan englantia mun mielestä tosi hyvällä tasolla, tosiaankin siis osittain paremmin kuin mä osaan suomea, sen takia että se on ollu mulla tavallaan toisena kielenä oikeestaan koko mun elämän. Vahvuuksia ois varmaan niinku yleinen tavallaan tietoisuus ja luontevuus.” (P6)

Myöhemmin nähdään esimerkkejä siitä, kuinka englantia on ollut osana monen elämää jo varhaisessa vaiheessa, juuri siitä syystä, että englantia on kohdattu lapsena pelatuissa peleissä. Lienee liioiteltua sanoa, että englantia vieraana kielenä osattaisiin paremmin kuin suomea, mutta kenties tietyissä aihepiireissä ja sanaston tasolla on paljon sellaista, mitä ei juuri viestitä suomeksi vaan jonkinlaisella englannin ja suomen sekoituksella tai sitten pelkästään englanniksi – esimerkiksi pelimaailman sanasto (ks. myös Piirainen-Marsh & Tainio 2009).

Vahvuuksien lisäksi oppilailta kysyttiin, missä asioissa he kokevat tarvitsevansa eniten harjoitusta. Useita mainintoja sai esimerkiksi ääntäminen tai muu suullinen kielitaito, mutta oppilaat tunnistivat kehityskohteita myös kirjoittamisessa, rakenteissa ja sanastossa.

“Jos koettaa vaikka puhuu, kun mä en hirveesti oo puhunut, niin saattaa olla jotain sanoja mitä mun pitää miettii hetken että mitenköhän se menee, ja se saattaa kestää.” (P4)

“Just varmaan niinku kirjoittamisessa tai niinku oikeinkirjoituksessa.” (T1)

“Mun mielestä mun vahvuudet ois enemmän niinku lausumisessa ja puhumisessa, mutta mun mielestä mun kirjoitus on semiheikko, mutta niinku se puhuminen vaan tulee luonnostaan mulla, niinku parempana [Voisin kehittyä vielä k]irjoittamisessa, ehkä sanavarastoo vielä suuremmaksi mitä se on jo.” (P7)

Mielenkiintoisen ajatuksen esitti P6. Hänen mielestään erityisesti sanasto vaatisi harjoitusta, sillä se oli päässyt ruostumaan sitten alakoulun kielikylypyluokan jälkeen. Huomionarvoista on myös ”natiivitasoisen” englannin tavoittelu.

“No aina oon halunnut kehittyä siinä lausumisessa niin että sen saisi jotenkin natiivim-
malle tasolle, ja sitten myös sanavarasto voisi olla parempi, se on tässä vähän mun
mielestä rappeutunut.” (P6)

Oppilas itse arvioi sanavaraston heikentymisen johtuvan myös siitä, että hän ei vapaa-ajallaan enää
lukenut niin paljon englanninkielisiä kirjoja, mitä hän piti kenties parhaana tapana oppia sanoja.

Yksi vastaajista myös mainitsi kehityskohteekseen kuullun ymmärtämisen. Tässä näkyy myös ero
koulun kielenkäytön ja vapaa-ajan kielenkäytön välillä, jota käsitellään myöhemmin.

“Ehkä kuullun ymmärtämisessä, että kyllä mä ymmärrän hyvin englantia, mutta sitten
koulussa kuullun ymmärtämisen kokeessa ei oo niin hyviä [tuloksia] tullut.” (P5)

Kommentti yllä on varmasti tuttu monen oppilaan suusta. Joskus opettajan on vaikea sanoa,
johtuuko oppilaan heikko menestys juuri kielen ymmärtämisen kokeissa siitä, että oppilas oikeasti
ymmärtää väärin, vaiko vain vastausstrategioiden heikommasta osaamisesta. Tärkeää on kuitenkin
käydä myös tehdyt kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävät oppilaiden kanssa tarkasti läpi, jotta
he ymmärtävät, miten omaa ymmärrystä tulisi tuoda vastauksissaan ilmi. Itselleni vastaavanlaisia
pohdintoja herättää myös suomea (tai tehtävän vastauskieltä) heikosti osaavien oppilaiden arvi-
ointi, sillä heille koulun opetuskielellä vastaaminen usein vääristää englannin kielen osaamisen
arviointia.

5.5.2 Pelen merkitys

Kysyttäessä, miten videopelien pelaaminen on vaikuttanut oppilaiden englannin osaamiseen,
toivat oppilaat esiin esimerkiksi sen, että englanninkieliset pelit ovat olleet osa heidän elämänsä
jo lapsesta saakka (ks. P6 vastaus yllä). Oppilaat kokivat, että pelaamalla oppii uutta sanastoa ja
sanontoja sekä ymmärtämään lukemaansa ja kuulemaansa, mutta erityisesti myös kommunikoi-
maan englanniksi (ks. Horowitz 2019).

“No kyllä mä uskon, että nämä videopelit on vaikuttanu aika paljon just mun enkkuun.
Niinku jos mä puhun useestikin, monia kertoja viikossa, jos mä pelaan vaikka – niin
mä aika paljon pelaan niin, että puhun englantia siellä, niin se sit vaikuttaa aika paljon
varmaan. Että silleesti aktiivisesti puhun englantia.” (P1)

Vuorovaikutus ja sanasto mainittiin usein molemmat:

“No sieltä on tullu aika paljon uutta sanastoo, ja kieltä, – ja sitten mä oon puhunut
muiden kanssa jotka puhuu englantia siellä pelin sisällä ... Sieltä mä opin mun ekat
sanat ja jotain...” (P2)

Toisaalta yksi vastaaja myös kertoi, että hän ei juurikaan kommunikoinut pelatessaan englanniksi, vaan opitut taidot keskittyivät muihin asioihin:

“Mä on niinku aika paljon oppinut kaikkee sanavarastoo ja miten kirjoitetaan asioita, että mä en oo niinkään sitä puhumista videopeleistä oppinut, kun mä en oo ehkä muiden kanssa pelannut niin paljon, vaan enemmän just niinku sitä sanavarastoo, ja jos siinä on vaikka joku tehtävä siinä pelissä, että miten kirjoitetaan niitä asioita. [Eli] ... en oo semmosii muiden kaa, niinku ulkomaalaisten kaa pelannut.” (T2)

Mielenkiintoista yllä olevassa kommentissa on maininta pelin sisällä olevista tehtävistä. Kuten mainittua, pelien kautta oppimisen tekee tehokkaaksi muun muassa pelien ratkaisukeskeisyys ja pelissä voittamiseen tarvittavan kieliaineksen toisto, esitystapa ja ymmärtämisestä tai tuottamisesta saatu välitön palaute (ks. Rasti-Behbahanin 2021; Sundqvist 2009; Piirainen-Marsh ym. 2009). Lisäksi vastauksissa oli huomionarvoista, että oppilaat tunsivat pelatessaan kuuluvansa johonkin yhteisöön tai useisiin yhteisöihin:

“Sitte siitä ku pelaa jotakin pelejä ja liittyy johonkin yhteisöön joka pelaa sitä peliä niin siitä saa aina niinku jutunaihetta niiden kanssa, niin siitä voi jutella ja siitä oppii sitte.” (P3)

Mä oon niinku oppinut varmaan puolet taidoista pelaamalla ja kattomalla kaikkii amerikkalaisii, ja näitä youtubettajii ja twitch-striimaajii ja ollu kaikis ”communitessa” (P4)

On muistettava, että pelaamisen hyödyt eivät tule esiin ainoastaan pelaamisen yhteydessä, vaan myös kaikessa siihen liittyvässä tiedonhaussa, keskusteluiden lukemisessa ja niihin osallistumisessa, pelivideoiden ja -striimaajien katsomisessa ja kuuntelemisessa, ja niin edelleen. Pelien kautta saatetaan tutustua uusiin ihmisiin ja luoda kansainvälisiä kontakteja:

“Siellähän koko ajan puhutaan englantia keskenään, ja mulla henkilökohtaisesti on semmonen tiimi, sellanen kansainvälinen, että joka päivä puhun englantia monta tuntia siellä. [...] Me ollaan myös niinku sellanen kaveriporukka että ihan vapaa-ajalakin chättäillään ja muuta.” (P5)

Kun oppilaita pyydettiin vertailemaan, miten he oppivat englantia koulussa ja miten vapaa-ajallaan, kertoivat monet huomanneensa oppivansa vapaa-ajalla vaivattomammin ja nopeammin.

“Mun mielestä videopeleissä oppii paljon paremmin koska sit sä opit siihen käytötarkotukseen mihin sitä tarviit, kun koulussa opetellaan vähän niinku mistä vois olla hyötyä, mutta englannissa kun sä puhut netissä niin sä opit siin vaihees kun sä tarviit sitä.” (P3)

“No en mä sillee [vapaa-ajalla] mieti sitä, että se [oppiminen] tapahtuu niinku itsestään.” (P4)

Koulussa ja vapaa-ajalla englannin oppimista ohjaavat tietenkin erilaiset tavoitteet, ja luonnollisesti myös oppilaat huomaavat tämän eron:

“Vapaa-ajalla mä sanoisin, että se on enemmän... vapaata, niinku siinä on vähemmän teoriaa. Se teoria tulee mukana luonnostaan, että tämä kirjoitetaan näin ja se tulee vaan luonnostaan mun mielestä paremmin.” (P7)

“Peleissä oppii mun mielestä enemmän ite ja sitten koulussa on enemmän teoriaa ja sellasta, niinku siinä ei pääse niin vapaasti puhumaan, ja silleen vapaasti oppii kaikenlaisia erilaisia juttuja, vaan aina on joku teema, ja se on tosi erilaista.” (T2)

Vapaa-ajan ja koulussa opitun välille muodostuu, kuten Henry (2013) toteaa, eräänlainen kuilu.

“Vapaa-ajalla oppii ensinnäkin asioita jotka liittyy siihen mitä sä teet just sillä hetkellä, ja oppii laajemmin niitä asioita – ei käydä niinku vaan sanastoa läpi, niin siinä voi oppia paljon niinku nopeemmin, ja on enemmän sellaista – tai osaa varmasti sellaiset yleisasiat jos oppii vapaa-ajalla, kun taas tuntuu siltä että koulussa niitä käydään pikku hiljaa. Että koulussa niissä sanastoissa kohtaa samaan aikaan sellaisia sanoja joista ei ole melkein edes kuullutkaan kuin sellaisia jotka on osannut neljävuotiaana.” (P6)

5.5.3 Kielten oppitunnit

Mitä oppilaat sitten toivoisivat vieraan kielen oppitunneilta, ja mikä heidän mielestään on kivointa, hyödyllisintä tai tärkeintä oppia koulussa? Oppilaiden ajatukset olivat varsin konservatiivisia. Heidän mielestään kielten tunneilla hyödyllisintä ovat esimerkiksi kielioppi- ja sanastoharjoitukset, paritehtävät tai jopa pistarit. Myös englannin kuunteleminen oppitunneilla ja vapaampi, johonkin aihepiiriin liittyvä keskustelu ja mielipiteen ilmaiseminen mainittiin.

“[Hyödyllisimpiä ovat] varmaankin ne, mitä on siellä tehtäväkirjassa niitä, niinku oppii uutta – mikä se onkaan – se 'grammar', sellaset jutut, jotka on joskus uusia.” (P2)

“Sellaset sanalliset tehtävät missä saa tehdä jotakin erikoista, että siin ei vaan kirjoiteta johonkin paperille, ne on kivoja. Sitte se että saa jutella englanniksi toisen kanssa sillee että tulee niinku kysymyksiä sitte saa esittää niistä omat mielipiteet siinä samalla niin se on hyvä, sitte pääsee tekemään niiden ihmisten kanssa ketkä oikeesti tuntee, niin se on niinku parempi kun netissä sä et oikeesti tunne niitä ihmisiä niin siellä se keskustelu ei oo välttämättä niin älykästä, mutta koulussa se on parempi.” (P3)

Perinteisempien työskentelytapojen lisäksi mainittiin myös oppimispelit:

“No mulla toimii niinku että mä kirjoitan ja teen tehtäviä, tai joku niinku peli tai semmone niinku, mitä ne jotkut oppimispelit tai jotkut sellaiset kuin Kahootit tai nämä kaikki, niinku visuaalinen.” (T1)

Varsinaisia kehitystoiveita tuli oppilailta vähänlaisesti. Kielten oppitunneista yleisesti tykättiin nykyisellään. Kuitenkin jotkin arviointikäytännöt ja opiskelumetodit aiheuttivat närkästystä:

“No mun mielestä se tapa jolla opiskellaan sanastoja on todella huono sen takia että siitä ei oo oikeastaan melkein yhtään mitään hyötyä, paitsi jos sä et osaa englantia entuudestaan. Se vaikuttaa siltä että just englannin kohdalla se koko opetusmäärä on tehty sen perusteella että sä et oisi niinku lukenut tai puhunut tippaakaan englantia

muualla kuin koulussa. Ja sitten koulussa painotetaan myös sitä että osaa kääntää sitä kieltä, ja oikeastaan myös kaikki sanastot perustuu siihen että osaa kääntää sen, joka ei mun mielestä kuvaa sitä oikeaa kielitaitoa. Just esimerkiksi mun kohdalla, niin mä en harjoittele englannin sanakokeeseen ja mä saatan saada siitä jonkun kasin sen takia että mä en tiennyt mikä se sana oli suomeksi, vaikka mä tiedän ihan hyvin mikä se on englanniksi.” (P6)

“Kokeista mä sanon sen verran että mä en tykkää siitä että sä et saa käyttää synonyymejä joissakin tietyis kokeissa vaikka sinänsä – meidän luokalla puhutaan että pitää osata On the go:ta eikä englantia koska sun pitää osata sen kirjan omaa kieltä eikä sitä oikeeta englantii mitä pitäis puhua.” (P3)

Yllä olevat tuntemukset ovat varmasti monelle englanninopettajalle tuttuja, ja ne ovat oivallinen esimerkki Henryn (2013) kuvailemasta autenttisuuskuilusta. Opettajan on haasteellista saada oppilaat omaksuma uusia rakenteita, sanastoa, ja itseilmaisun keinoja, kun osalla oppilaista kielitaito on vakiintunut tiettyihin vapaa-ajan fraaseihin ja käyttötarkoituksiin. Erityisen mielenkiintoinen on vastaajan (P3) näkemys, että englannin oppikirjat olisivat hyödyllisiä vain, jos oppilas ei koskaan vapaa-ajallaan käyttäisi englantia. Myös eron tekeminen oppikirjan englannin sekä ”oikean englannin” välille herättää kysymyksen siitä, miten opettaja pystyy tarjoamaan oppilaille mahdollisimman monipuolisesti myös autenttista kieltä. On tärkeää, että kuullun ja luetun ymmärtämisen harjoittelu ei rajoitu ainoastaan oppikirjan teksteihin.

Oppilaiden vastauksista käy myös hyvin ilmi pelillistämisen haasteet. Se, mikä peleissä kiehtoo vapaa-ajalla tuskin toimisi koulussa:

“No en mä usko [että pelejä voisi ottaa koulussa hyötykäyttöön] kun siin tarvis niinku tietää siitä pelistä jotain tai jos se on sellane videopeli jossa pitää tehdä jotain niin siinä tarvis vähän tietoo siitä pelistä ja sen oppimiseen saattaa kestää aikaa.” (P2)

Peleissä pohjimmiltaan kuitenkin kiinnostaa itse pelin toiminnot, siinä tarvittavat tiedot ja taidot, ja kuten aiemmin oppilaat kertoivat, näiden tietojen ja taitojen kartuttaminen on se pääasia, jonka ohessa saatetaan oppia kuin huomaamattaan englantia. Koulu ja vapaa-aika myös halutaan pitää erillään:

“En mä usko että sitä voi mitenkään yhdistää, että se on niinku vapaa-ajan juttuja.” (P5)

5.6 Loppupäätelmiä

Kuten huomataan, opettajan on tarkoin perusteltava sekä itselleen että oppilailleen, miksi kutakin asiaa harjoitellaan ja arvioidaan kullakin tavalla. Haasteena on tarjota osaamisen eri ääripäihin sijoittuville oppilaille mielekästä ja oikein kohdennettua tekemistä. Opettaja joutuu opetusmetodejaan suunnitellessaan tasapainottelemaan eri tehtävätyyppien välillä niin, että oppilaille tulee sekä asioiden ulkoa oppimisen että tiedon soveltamisen kuin myös uuden luomisen mahdollisuuksia. Samalla olisi annosteltava pitkäjänteisyyttä vaativia ja viihdyttävämpiä tehtäviä sekä luotava yhteyksiä oppilaiden vapaa-ajan ja koulunkäynnin välille. Kaiken tämän keskellä opettajan pitäisi pystyä ylläpitämään oppitunnin struktuuria ja työrauhaa. Itse uskon, että hyvin suunnitellut ja tavoitteelliset oppitunnit, mutta myös erilaiset joustavat ryhmittelyt (ks. Roiha tässä julkaisussa), tuovat ratkaisuja moniin yllä mainituista haasteista.

Myös oppimateriaalin laatimisessa on puntaroitava, minkälaisin työskentelytavoin päästään opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Oppikirjan tekijöiden työtä tuskin helpottaa nykyisen opetussuunnitelman monitulkintaisuus, mikä näkyy siinä, että tällä hetkellä markkinoitavat kielten oppikirjat tuntuvat painottavan keskenään kovin erilaisia asioita. Samankin kustantajan kirjoissa voi olla varsin suuria painotus- ja opetussuunnitelman tulkintaeroja. Yhdessä kirjasarjassa on päädytty ottamaan jonkinlainen uusi lähestymistapa, jossa painotetaan englannin globaalia asemaa, variaatioita ja kulttuuritietoa ja pyritään pitämään esimerkiksi kieliopin käsitteilyn ja harjoittelun osuus mahdollisimman niukkana. Toisessa kirjasarjassa taas painotetaan edelleen juuri rakenteiden ja sanastojen selkeää esittämistä ja kaavamaista harjoittelua sekä pyritään tekemään – tämän artikkelin aiheeseen sopivasti – näiden opiskelusta jonkinlainen tasohyppeily. Jos nykyoppikirjoja vertaa esimerkiksi edellisen opetussuunnitelman mukaisiin kirjoihin, nykyisistä oppikirjoista puuttuvat selkeät teemakokonaisuudet, vaikka nämä teemat ovat mukana – vaikkakin eri tavoin ilmaistuna – myös nykyisessä opetussuunnitelmassa.

Lasten ja nuorten vapaa-ajanviettotavat vaikuttavat väkisinkin siihen, kuinka he opiskelevat koulussa. Kun halutaan pelillistä tai toiminnallistaa kielten oppitunteja, on tärkeää lähteä siitä, että pelille annetaan jotkin tavoitteet, jotka tuodaan oppilaille ilmi. Ratkaisukeskeisyys – videopelien keskeinen piirre – on usein hyvä lähtökohta pelillistämislle tai toiminnallistamiselle. Hyvinkin yksinkertaiset pelit ja harjoitteet tarjoavat oivallisia tapoja sisäistää uusia asioita. Esimerkkinä tästä olkoon erilaiset noppa- tai sananselityspelit. On muistettava, että vapaa-ajan vastapainona analogiset pelit innostavat oppilaita siinä missä digitaalisetkin, ainakin oman kokemuksen mukaan. Opettajan on hyvä ymmärtää oppilaiden vapaa-ajan toimintaympäristöjä, jotta hän osaa ottaa huomioon, miten oppilaat ottavat vastaan oppiaineen sisältöjen käsittelytavat. Kaikki eivät pelaa videopelejä vapaa-aikanaan, ja näille oppilaille mielekkäämmät tavat harjoitella englantia koulun ulkopuolella voivat olla joitain aivan muuta, mutta aivan yhtä hyödyllistä englannin oppimisen kannalta. Lisäksi täytyy muistaa, että kaikilla lapsilla ja nuorilla ei ole samanlaisia taloudellisia tai sosiaalisia mahdollisuuksia harrastaa englantia vapaa-ajallaan.

Siinä missä nuoret vapaa-ajallaan saattavat oppia englantia kuin huomaamattaan, on koululla mahdollisuus opettaa englannin (tai minkä tahansa muun oppiaineen) kautta kuin huomaamatta myös muita kuin suoraan oppiaineeseen liittyviä taitoja. Esimerkiksi koulussa innostetaan oppilaita kehittämään osaamistaan, harjoitellaan ongelmanratkaisua sekä tavoitellaan yhteistyökykyisen sekä yhteiskuntaan osallistuvan kansalaisen taitoja. Kaikkia näitä taitoja on mahdollista harjoitella esimerkiksi juuri pelillisempien työskentelytapojen kautta. Ratkaisukeskeisissä ja kommunikatiivista kielenkäyttöä vaativissa tehtävissä oppilaan oma aktiivinen toiminta ryhmän jäsenenä korostuu, ja onnistumisen kokemukset kumpuavat yhteistyöstä, toisen auttamisesta ja oman osaamisen tunnistamisesta. Ottamalla vapaa-ajan videopeleistä vinkkejä kieltenopetukseen voidaan parhaimmillaan päästä lähemmäksi sitä kuuluisaa oppimisen iloa.

Koko julkaisun lähteet

- Alasuutari, M., Heiskanen, N., Rantala, A. & Vehkakoski, T. 2023. Hyvä pedagoginen kirjaaminen: Oppimista tukeva dokumentointi käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anderson, N.J. 2002. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Saatavilla: <http://www.cal.org/ericcll/DIGEST> (luettu 23.3.2023)
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2021. Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 31(2), 4–21.
- Atjonen, P. 2023. Formatiivinen arviointi perusopetuksessa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. Että tietää missä on menossa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisut 7:2019
- Black, H. 1986. Assessment for learning. Teoksessa D. L. Nuttall (toim.) Assessing educational achievement. London: Falmer Press, 7–18.
- Black, P. & Wiliam, D. 1998a. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Vol.5(1), 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. 1998b. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. London: King's College London School of Education.
- Black, P. & Wiliam, D. 2012. Assessment for learning in the classroom. Teoksessa J. Gardner (toim.) Assessment and learning. (2. painos) London: SAGE, 11–32.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2003. Assessment for learning: Putting it into practice. Maidenhead UK: Open University Press
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. 1971. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? Review of Research in Education, 43(1), 336–362.
- Buschfeld, S. & Kautzsch, A. 2017. Towards an integrated approach to postcolonial and non-postcolonial Englishes. World Englishes 36, 104–126. <https://doi.org/10.1111/weng.12203>
- Buschfeld, S. & Kautzsch, A. (toim.) 2020. Modelling world Englishes: A joint approach to postcolonial and non-postcolonial varieties. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Butler, R. 1987. Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. Journal of Educational Psychology 79 (4), 474–482.
- Butler, R. 1988. Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. British Journal of Educational Psychology 58 (1), 1–14.

Callies, M., Hehner, S., Meer, P. & Westphal, M. (toim.) 2022. Globalising teaching English as an international language: New perspectives for teaching and teacher education in Germany. London and New York: Routledge.

Callies, M. & Hehner, S. (toim.) 2023. Pluricentric languages and language education. Pedagogical implications and innovative approaches to language teaching. New York: Routledge.

Cambridge English 2022. Guided learning hours. Saatavilla: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>

Canagarajah S. 2012. Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations. London: Routledge.

Cenoz, J. 2013. Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. doi:10.1017/S026719051300007X

Clyne, M. 1992. Pluricentric languages. Differing norms in different nations. Berlin, New York: de Gruyter.

Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. 2020. Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*, 10, 1-16.

Crystal, D. 2003. English as a global language. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolard, S., & Bosker, R. J. 2018. Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54.

Earl, L. M. 2003. Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Edwards, A. & Seargeant, P. 2020. Beyond English as a second or foreign language: Local uses and the cultural politics of identification. Teoksessa Schreier, D., Hundt, M. & Schneider, E. W. (toim.), *The Cambridge Handbook of World Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press, 339–359.

Eikeland, I., & Ohna, S. E. 2022. Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157–170.

Eskelinen, S. 2019. Single-player video games as an informal language learning environment: views and experiences of gaming young adults. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201905282842> (luettu 25.5.2023)

Finlex <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230111>

Gaitas, S., & Martins, M. A. 2017. Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.

Gardner, J., 2012. Quality assessment practice. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and learning*. (2. painos) London: SAGE, 103–121.

- Giraldo, F. 2021. Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 265-279.
- Graham, L., de Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. 2021. A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161-198.
- Grogan, K., & Roiha, A. 2022. Using podcasts as a means to increase secondary English language learners' motivation to converse in the target language. *Journal of Teacher Action Research*, 8(2), 79-96.
- Grönfors, S., & Tanskanen, S.-K. 2022. Peli alkaa – pakohuonepeli lukiolaisten englannin opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(4). Saatavilla: <https://www.kielivkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2022/peli-alkaa-pakohuonepeli-lukiolaisten-englannin-opetuksessa>
- Hahl, K. 2020. Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa R. Hilden ja K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Ainedidaktisia julkaisuja 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 173-201.
- Halliday, M. A. K. 2009. Written language, standard language, global language. Teoksessa B. B. Kachru, Y. Kachru & C. L. Nelson (toim.) *The handbook of World Englishes*. Chichester: Wiley-Blackwell, 349-365.
- Harlen, W. 2012. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and learning*. (2. painos). London: SAGE, 87-102.
- Harlen, W. & James, M. 1997. Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 4 (3), 365-379.
- Hattie, J. A. C. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. 2012. Know thy impact. *Educational Leadership* 70 (1), 18-23.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Hattie, J., & Yates, G., 2014. *Visible learning and the science of how we learn*. New York, NY: Routledge.
- Henry, A. 2013. Digital games and ELT: Bridging the authenticity gap. In E. Ushioda (Ed.). *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Pp. 133-155. Houndmills: Palgrave Macmillan. (Pre-publication). Saatavilla: DOI: http://dx.doi.org/10.1057/9781137000873_8 (luettu 30.3.2023)
- Hildén, R., Lintuvuori, M., Hahl, K., Ketonen, R., Samulin, T., Lindgren, E., & Hotulainen, R. 2019. Selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus ja Kasvatustieteen osasto.

Hildén, R., Rautopuro, J., & Huhta, A. 2017. Arvosanan ansaitsemme: asteikolla vai ilman? Teoksessa V. Britschgi, & J. Rautopuro (toim.), Kriteerit puntarissa (ss. 63–80). Suomen Kasvatustieteellinen Seura, FERA. Kasvatusalan tutkimuksia, 74.

Hildén, R., Härmälä, M., Rautopuro, J., Huhtanen, M., Puukko, M. & Silverström, C. 2015. Outcomes of language learning at the end of basic education in 2013. Finnish Education Evaluation Centre, Finnish National Board of Education. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/ddee00c4-6a5d-4f08-9d55-1d9f3afbeb03/content>

Horowitz, K. (2019). Video Games and English as a Second Language: The Effect of Massive Multiplayer Online Video Games on The Willingness to Communicate and Communicative Anxiety of College Students in Puerto Rico. *American Journal of Play*, v11 n3 p379-410 Spr 2019. Saatavilla: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220304> (luettu 30.3.2023)

House, J. 2012. Teaching oral skills in English as a lingua franca. Teoksessa L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu & W. A. Renandya (toim.) *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge, 186–205.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. Luettu 5.3.2022

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

Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018. Julkaisut 13:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Härmälä, M. & Marjanen, J. 2023. B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. Julkaisut 10:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Härmälä, M. & Meriläinen, L. 2022. Englannin kielen oppiminen ja käyttö vapaa-ajalla oppilaiden kertomana. Esitelmä Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN syyssymposiumissa 27.-29.10.2022.

Härmälä, M., & Marjanen, J. 2022. Englantia koronapandemian aikaan – A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2022:22. Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_2222.pdf

Inha, K. & Huhta, A. 2019. Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? AFinLAN vuosikirja 2019 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77) <https://journal.fi/afinlavk/article/view/79340>

Inha, K., Veivo, O. & Mäntylä, K. 2023. Lukiolaisten ajatuksia vieraan kielen opiskelusta – haastattelututkimuksen satoa. Esitelmä Linguapedassa, 16.5.2023, Jyväskylä

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. 2017. From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning*, 67 (3), 631—664.

Jenkins, J. 2015. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice* 2, 49–85.

Jenkins, J., Baker, W. & Dewey, M. (toim.) 2018. *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge.

Jessner, U. 2008. *Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends*. Teoksessa Hornberger, N.H. (toim.) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA : Springer, Boston. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_161

Kachru, B. B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism. *The English language in the Outer Circle*. Teoksessa Randolph Quirk & Henry Widdowson (toim.), *English in the world. Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–30.

Kaikkonen, P. 2005. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. Teoksessa Poikela, E. (toim.), *Osaaminen ja kokemus*. Tampere: Tampere University Press, 243–261.

Kangas, M. 2014. Leikillisyyttä peliin – Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. s.73–92. Teoksessa *Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. L. Krokfors, M. Kangas, K. Kopisto (toim.) *Vastapaino*. Tampere. 2014

Kantelinen, R. & Hildén, R. 2016. *Language education – towards transversal intercultural language proficiency*. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kinnunen, T., Koskinen, K. & Koponen, M. 2021. Kielenoppija tarvitsee mediaation taitoja ja avaran käsityksen kääntämisestä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/kielenoppija-tarvitsee-mediaation-taitoja-ja-avaran-kasityksen-kaantamisesta>

Kinnunen, J., Taskinen, K. & Mäyrä, F. 2020. *Pelaajabarometri 2020: Pelaamista koronan aikaan*. TRIM Research Reports 29.

Kinnunen, J., Tuomela M., Mäyrä, F. 2022 *Pelaajabarometri 2022. Kohti uutta normaalia*. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2732-3> (22.5.2022)

Kiuttu, S., Salminen, V. & Riolo Uusivaara, T. 2023. STT:n tiedot: Neuvotteluissa on ollut esillä kännyköiden käytön rajoitus peruskouluissa. STT, Helsingin Sanomat. 20.5.2023. Verkossa saatavilla: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009598841.html> (Luettu 25.5.2023)

Kunnas, A. 2023. *Vieraat kielet kiinnostavat Tampereen kouluissa – Pispalan koulussa englannin opetukselle oli haettava poikkeuslupaa*. Aamulehti 6.5.2023, <https://www.aamulehti.fi/tampere/art-2000009561323.html> (22.5.2023)

Kohn, A. 2011. The case against grades. *Educational Leadership* 69 (3), 28–33.

Kortmann, B., Lunkenheimer, K. & Ehret, K. (toim.) 2020. *The Electronic World Atlas of Varieties of English*. Zenodo. <http://ewave-atlas.org> (luettu 1.6.2023)

- Kumaravadivelu, B. 2012. Individual identity, cultural globalization, and Teaching English as a International Language. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu & W. A. Renandya (toim.) Principles and practices for Teaching English as an International Language. New York and London: Routledge, 9-27.
- Kytölä, S. 2012. Peer normativity and sanctioning in linguistic resources-in-use: on non-standard Englishes in Finnish football forums online. Teoksessa Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. (toim.). Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality. London: Palgrave Macmillan, 228-260.
- Laari, A., Lakkala, S., & Uusiautti, S. 2021. 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': Differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191(4), 598–611.
- Lavania, M., & Nor, F. B. M. 2020. Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293–297.
- Leahy, S. & Wiliam, D. 2012. From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and learning*. (2. painos) London: SAGE, 49–71.
- Leontjev, D., & Pollari, P. 2022. Guiding and assessing development of L2 writing process: the role of peer collaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-13.
- Leppänen, S. & Nikula, T. 2007. Diverse uses of English in Finnish society: Discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua* 26, 333–380.
- Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (toim.) 2008. Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lier, L. V. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-65.
- Lindner, K.-T., & Schwab, S. 2020. Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-Kustannus. Opetus 2000.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (14.6.2023)
- Lyytinen, J. 2023. Näin peruskoulu korjataan. *Helsingin Sanomat* 21.5.2023.
- Matsuda, A. & Friedrich, P. 2011. English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes* 30 (3), 332-344.
- Mauranen, A. 2012. Exploring ELF. Academic English shaped by non-native speakers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melesse, T. 2015. Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253–264.

Meriläinen, M. 2020. Kohti pelisivistystä: Nuorten digitaalinen pelaaminen ja pelihaitat kotien kasvatuskysymyksenä. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia nro 66. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5791-1>

Mesthrie, R. & Bhatt, R. M. 2008. World Englishes. The study of new linguistic varieties. Cambridge: Cambridge University Press.

Mufwene, S. S. 2001. The ecology of language evolution. Cambridge: Cambridge University Press.

Mäkipää, T. & Ouakrim-Soivio, N. 2019. Perceptions of Finnish upper secondary school students of the assessment practices of their teachers. *Journal of Teaching and Learning*, 13(2), 23–42.

Männikkö N, Ruotsalainen H, Miettunen J, Pontes HM, Kääriäinen M. 2020. Problematic gaming behaviour and health-related outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Health Psychology*. 2020; 25 (1): 67–81. doi: <https://doi.org/10.1177/1359105317740414>

Mäntylä, K. 2021. Toiminnallisuus kielen opettamisessa. In H. Hurme, & M. Maijala (Toim.), *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille* (pp. 58-64). Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152526>

Mäntylä, K., Roiha, A. & Kajander, K. (2023). Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa - Language education engaging in change*. AFinLA-teema / n:o 16.

Mäntylä, K., Veivo, O., Pollari, P. & Toomar, J. 2021. English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista>

Mäntylä, K. Veivo, O., Inha, K. & Toomar, J. 2023. Yhdeksäsluokkalaisten ja lukiolaisten ajatuksia vieraiden kielten opiskelusta. Esitelmä Kielitieteen päivillä, 26.5.2023, Oulu.

Nikolov, M. 1999. “Why do you learn English?” “Because the teacher is short”: A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3 (1), 33—65.

Opetushallitus, OPH 2020. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Opetushallitus, 10.2.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi>

Opetushallitus 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-ja-paattoarvioinnin-kriteerit>

Opetushallitus 2022. Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten päättöarvioinnin tukimateriaali [verkkosivu]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/toisen-kotimaisen-kielen-ja-vieraiden-kielten-paattoarvioinnin-tukimateriaali> (Luettu 20.4.2023)

- Opetushallitus. 2022. Oppivelvollisuuden laajentaminen. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/oppivelvollisuuden-laajentaminen> (1.5.2023)
- Opetushallitus. 2023. Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>
- Opetushallitus 2023. Kielten arviointi perusopetuksessa [verkkosivu]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-arviointi-perusopetuksessa> (Luettu 8.9.2023)
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, E. 2020. Making sense of “bad English”: An introduction to language attitudes and ideologies. London and New York: Routledge.
- Peterson, E. 2022. Views on “Good English” and “Nordic Exceptionalism” in Finland. *Frontiers in Communication* 7. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.803922>
- Phillipson, R. 1992. Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.
- Piirainen-Marsh, A. 2011. Enacting interactional competence in gaming activities: coproducing talk with virtual others. teoksessa J. K. Hall, J. Hellerman, & S. P. Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development* (ss 19-44). *Multilingual Matters*.
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. 2009. Repetition as a Resource for Participation in the Activity of Playing a Video Game. *The Modern Language Journal*. 93. 153–169. 10.1111/j.1540-4781.2009.00853.x
- Pihkala-Posti, L. 2015. Pelillisyyttä kielenoppimiseen! *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/pelillisyytta-kielenoppimiseen>
- Pollari, P. 2015. Can a cheat sheet in an EFL test engage and empower students? *AFinLAN vuosikirja*, 208-225.
- Pollari, P. 2017. To feed back or to feed forward? Students’ experiences of and responses to feedback in a Finnish EFL classroom. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 11–33.
- Pollari, P. 2021. Miten kehittää summatiivista arviointia: esimerkki koesuoritusten arvioinnin eroista. *ARVO – kielenopettajien arviointiosaamisen päivittäminen -täydennyskoulutus*. Jyväskylän yliopisto, 11.9.2021.
- POPS 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. 2020. Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. 2015. Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90–116.

- Puzio, K., Colby, G. T., & Algeo-Nichols, D. 2020. Differentiated literacy instruction: Boondoggle or best practice? *Review of Educational Research*, 90(4), 459–498.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. *Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Rasti-Behbahani, A. 2021. Why Digital Games Can Be Advantageous in Vocabulary Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2), 111-118. Saatavilla: <https://doi.org/10.17507/tpls.1102.01>
- Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1–18.
- Roiha, A. 2023. Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58(3), 289-306. DOI: 10.1080/08878730.2022.2126054
- Roiha, A., Kreuh, N., Janse, C., & Polso, J. (tulossa). Differentiation in Dutch secondary EFL education: used strategies and identified challenges.
- Roiha, A., Nieminen, J., & Mäntylä, K. 2023a. Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hildén & A. Huhta (toim.), *Kieltenoppimista tukeva arviointi*. AFinLA-e teemanumero, 97-123.
- Roiha, A., Nieminen, J. & Mäntylä, K. 2023b. ”Jokainen opiskelija asettaa itse omat tavoitteensa”: lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2023/jokainen-opiskelija-asettaa-itse-omat-tavoitteensa-lukion-vieraiden-kielten-opettajien-kaytanteita-ja-kasityksia-eriyttavasta-arvioinnista>
- Roiha, A., & Polso, J. 2021. The 5-dimensional model: A tangible framework for differentiation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 26(20).
- Roiha, A., & Polso, J. 2023. *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas (2. uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rose, H. & Galloway, N. 2019. *Global Englishes for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. 2013. Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186–1204.
- Räsänen, T. 2012. Discourses of proficiency and normality: Endangering aspects of English in an individual's biography of language use. Teoksessa Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räsänen, T. (toim.). *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. London: Palgrave Macmillan, 207-227.
- Saarienen, T. 2020. Higher education, language and new nationalism in Finland: Recycled histories. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

- Sadler, D. R. 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, Vol.18(2), 119-44.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Salo, O.-P. 2021. Miten kehittää summatiivista arviointia? ARVO – kieltenopettajien arviointiosaamisen päivittäminen -täydennyskoulutus. Jyväskylän yliopisto, 11.9.2021.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.
- Saraceni, M. 2010. The relocation of English. Shifting paradigms in a global era. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Scholz, K. W., & Schulze, M. 2017. Digital-gaming trajectories and second language development. *Language Learning & Technology*, 21(1), 99-119. Saatavilla: <http://llt.msu.edu/issues/february2017/scholzschulze.pdf>
- Schneider, E. W. 2007. Postcolonial Englishes. Varieties around the world. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, E. W. 2014. New reflections on the evolutionary dynamics of world Englishes. *World Englishes* 33 (1), 9-32.
- Schurz, A. & Sundqvist, P. 2022. Connecting extramural English with ELT: Teacher reports from Austria, Finland, France, and Sweden. *Applied Linguistics* 43(5): 934-957.
- Schleppegrell, M. J. 2020. The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content? *Language Teaching Research*, 24(1), 17-27. <https://doi.org/10.1177/1362168818777519>
- Scriven, M. 1991. Evaluation thesaurus. (4. painos) Newbury Park: Sage Publications.
- Seidlhofer, B. 2009. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes* 28, 236-245. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01592.x>.
- Shareefa, M., Moosa, V., Mat Zin, R., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. 2019. Teachers' perceptions on differentiated instruction: Do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 214-226.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. 2019. Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366.
- Statista 2023. The most spoken languages worldwide in 2022. Saatavilla: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/> [luettu 16.8.2023]; World: Total population from 2011 to 2021 <https://www.statista.com/statistics/805044/total-population-worldwide/> [luettu 16.8.2023].
- Stiggins, R. 2014. Improve assessment literacy outside of schools too. *Phi Delta Kappan*, 96 (2), 67-72.

Subban, P. 2006. Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.

Sulkunen, S. 2019. Heikosti lukevat suomalaislapset ja nuoret: mitä heistä tiedetään kansainvälisten arviointitutkimusten perusteella? Teoksessa M. Takala, & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*, 54-80. Gaudeamus.

Sundqvist, P. 2020. Sweden and informal language learning. Teoksessa Sadler, R. W. & Dressman, M. (toim.), *The handbook of informal language learning*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.

Sundqvist, P. & Olin-Scheller, K. 2013. Classroom vs. Extramural English: Teachers Dealing with Demotivation. *Language and Linguistics Compass* 7(6), 329-338.

Sundqvist, P. 2009. Extramural English Matters: Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary (PhD dissertation, Karlstad University). Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-4880>

Tarnanen, M., & Huhta, A. 2011. Foreign language assessment and feedback practices in Finland. Classroom-based language assessment. *Language testing and evaluation*, 25, 129-146.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239–248.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. 2007. *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Corwin Press.

Tikkakoski, S. 2018a. English as a global language in the Finnish National Core Curriculum (2014): Teachers' perspective to the implementation of the Curriculum's objectives and contents. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201811293144>

Tikkakoski, S. 2018b. Englanti globaalina kielenä – OPS:ssa tärkeä, mutta opettajilla ei ole sille aikaa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/englanti-globaalina-kielena-ops-ssa-tarkea-mutta-opettajilla-ei-ole-sille-aikaa> (luettu 1.6.2023)

Tilastokeskus. StatFin / Väestörakenne / 11ra -- Tunnuslukuja väestöstä alueittain, 1990-2022. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11ra.px/ (22.5.2023)

Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Ushioda, E. 2013. *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Uuskoski, O. 2011. Playing video games: A waste of time... or not? Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201207066181>

Vainikainen, M.-P., Oinas, S., Koivuhovi, S., Polso, K.-M., Leinonen, J., Nazeri, F., Nyman, L., Mergianian, C., Gustavson, N., Lindgren, E., Asikainen, M., Ihantola, P., Hotulainen, R. 2022. Digitalisaation vaikutus oppimiseen, oppimistilanteisiin ja oppimistuloksiin: DigiVOO-hankkeen

väli­raportti 2022. Tam­pereen yli­opisto ja Helsingin yli­opisto. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2377-6> (Luettu 13.3.2023)

van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67

Vesterinen, O. & Mylläri, J. 2014. Peleistä pelillisyyteen. Teoksessa L. Krokfors.....Kopisto. 2014. Oppiminen pelissä...opetuksessa, 56-66. Vastapaino.

Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: Perusopetuksen 1–6 luokkien A-kielivalinnat. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> (22.5.2023)

Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: Lukion oppimäärän suorittaneiden opiskelemien vieraiden kielten määrä. <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> (22.5.2023)

Vogt, K., & Tzagari, D. 2014. Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* (toim.) M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

Väljärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. 2009. Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, (40).

Wiggins, G. 2012. Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership* 70 (1), 10–16.

Wiliam, D. 2012. Feedback: Part of a system. *Educational Leadership* 70 (1), 31–34.

Wilden, E. & Porsch, R. 2018. The Impact of Teaching Quality and Teacher Characteristics on Early and Late Starters” Receptive EFL Proficiency: The TEPS Study. Early Language Learning Conference, Reykjavik/Islandi, kesäkuu 2018.

Xu, Y. & Brown, G. 2016. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti englannin kielen A-oppimäärän arvioinnin perusopetuksen 9. vuosiluokalla keväällä 2021. Käsillä oleva artikkelikoelma syntyi arvioinnin esiin nostamista englannin opetuksen kehittämiskohteista ja ajankohtaisista teemoista. Kirjoittajat käsittelevät muun muassa seuraavia näkökulmia:

- englannin asema maailmankielenä, perusopetuksessa ja suomalaisnuorten kokemuksissa
- englannin opetuksen ja opiskelun jatkumo perusopetuksesta toiselle asteelle
- oppilasarvioinnin uudistuminen perusopetuksessa
- englannin opetuksen eriyttäminen
- englannin oppiminen pelaamalla

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

ISBN 978-952-206-820-0 pdf

ISSN 2669-8072 (verkkojulkaisu)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
PL 380 (Hakaniemenranta 6)
00531 HELSINKI

Puhelinvaihte: 029 533 5500

karvi.fi