

HELENA VESARANTA

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä

HELENA VESARANTA

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän
arviointi opettajien käsityksissä

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen
salissa K103, Kalevantie 5,
Tampere, 11.6.2022, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

<i>Vastuuohjaaja</i>	Dosentti Kaisu Rättyä Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Ohjaajat</i>	Professori Heidi Harju-Luukkainen Tampereen yliopisto Suomi	Professori Mari-Pauliina Vainikainen Tampereen yliopisto Suomi
<i>Esitarkastajat</i>	Apulaisprofessori Raili Hildén Helsingin yliopisto Suomi	Apulaisprofessori Mira Kalalahti Jyväskylän yliopisto Suomi
<i>Vastaväittäjä</i>	Dosentti Maria Ahlholm Helsingin yliopisto Suomi	
<i>Kustos</i>	Professori Heidi Harju-Luukkainen Tampereen yliopisto Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2022 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-2448-3 (painettu)

ISBN 978-952-03-2449-0 (verkkojulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2449-0>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Joensuu 2022

*Tämä työ on omistettu kaikille niille,
jotka selviytyivät olosuhteista huolimatta!*

KIITOKSET

Tutkimuskohteeni sijoittuu ajankohtaan, jolloin opetussuunnitelmauudistus sekä turvapaikanhakijoiden määrän kasvu toivat paineita suomi toisena kielenä -oppiaineen (S2) järjestämiseen sekä käytännön toteutukseen. Tämä kaikki kohdistui konkreettisesti opettajien työhön ja sitä kautta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaidon arviointiin. Tutkimukseni lähtökohta kumpuaakin käytännön kokemuksesta suomi toisena kielenä opettajana. Opettajaidentiteettini on rakentunut arjen opetustyöhön, mutta myös sen kehittämiseen osana ammatillista asiantuntijuutta. Tämän tutkimuksen kautta olen saanut mahdollisuuden tarkastella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetukseen ja arviointiin liittyviä keskeisiä tekijöitä opettajan työn viitekehystä. Aluksi haluan kiittää lämpimästi tähän tutkimukseen osallistuneita suomi toisena kielenä -opettajia. Huolimatta ulkoisista muutoksista annoitte panoksenne tähän tutkimukseen. Halunne kehittää niin työtänne kuin oppiaineen arviointia on osoitus tämän aiheen tutkimuksen tärkeydestä. Henkilökohtaisella matkallani näihin vuosiin mahtuu myös paljon pohdintoja omasta itsestäni, oivalluksia, hyväksymistä sekä myös suuria muutoksia omassa ajattelussani. Kaikki tämä on ollut yksi edellytys sille, että kirjoitan näitä sanoja.

Matkani tutkimuksen maailmaan alkoi Jyväskylän yliopistossa soveltavan kielen tutkimuksen keskuksesta. Kiitän Jyväskylän yliopistoa ohjauksesta ja siitä, että sain pohjan ponnistaa eteenpäin. Tavoitteeni ja päämääräni tämän tutkimuksen valmistumisesta konkretisoitui Tampereen yliopistossa. Haluan osoittaa erityisen kiitokseni dekaani Päivi Pahlalle; mahdollistit sen, että pääsin jatkamaan tutkimustani. Osoitan lämpimät kiitokseni käsikirjoituksen esitarkastajille apulaisprofessori Raili Hildénille ja apulaisprofessori Mira Kalalahdelle tarkkanäköisistä huomautuksistanne. Niiden ansioista sain työni kunniakkaasti viimeistelyä.

Ohjaajani professori Heidi-Harju-Luukkainen, dosentti Kaisu Rättyä ja professori Mari-Paoliina Vainikainen. Olen etuoikeutettu saadessani teidät ohjaajakseni. Heidi; aikoinaan tutustuimme erityisopettajaopinnoissa. Silloin en osannut aavistaa, että tiemme kohtaavat tässä ominaisuudessa. Tavoitteellisen, huolellisen ja jämään ohjauksesi ansioista työni eteni kohti päämäärää. Omalla esimerkilläsi olet ollut esikuvani – näiden sanojen merkityksen syvällisyyden vain sinä tiedät. Kaisu; työn

kriittisinä hetkinä näytit suunnan ja asiantuntevan ohjauksesi avulla johdatit taidokkaasti ajatteluaani. Osaamisesi ja ymmärryksesi olivat minulle voimavaroja työn loppuun saattamisessa. Mari-Pauliina; uskoit tähän tutkimukseen alkumetreistä lähtien ja olit valmis jakamaan tietämystäsi ja asiantuntemustasi. Ilman teidän tukeanne, kannustusta ja luottamustanne, tutkimukseni ei olisi valmistunut.

E erityisen lämpimin ajatuksin kiitän Maria Adaranijoa. Tutkimuksen esittäminen toisella kielellä oli itselleni melkoinen kynnyks. Sinä vahvistit oppimistani ja annoit onnistumiselle iloa kantavat siivet. Seppo Alataloa haluan kiittää kommentteistasi liittyen esitelmiini ja niiden toteutukseen. Yksityiskohtaiset huomiot täydensivät kokonaisuuden. Mikko-serkkuni; arvostani suuresti sitä, että suostuit suunnittelemaan kansityön. Tilanteiden muuttuessa muuttui myös kuvan paikka. Teoksesi löytyy tämän työn sivuilta. Olet taidokkaasti ilmaissut tämän tutkimuksen tärkeimmän sanoman. Jatko-opintojen merkeissä olen saanut tutustua myös moniin ihmisiin, osasta on jäänyt hyviä ystäviä, osan kanssa olen kulkenut vain pienen matkan. Liina Seppälälle kiitos siitä, että nopealla aikataululla huolehdit käsikirjoituksen kielenhuollosta. E erityiskiitos Mervi Kastarille, vertaistuen arvo on mittaamaton. Kiitän myös esimiestäni Anssi Lammensaloa, mahdollistit opintovapaani ja olet ollut tukenani matkalla, johon on kuulunut monta erilaista hetkeä.

Haluan kiittää suunnattoman tärkeitä sukulaisiani. Rakkaat tätini Helena, Elisa ja Hannele perheineen sekä kummini Leena ja Matti. Olette lapsuudestani saakka kannustaneet, auttaneet, huolehtineet ja rukoilleet puolestani. Muistojen aarrearkusta löytyvät Hannelen & Pekan kanssa vietetyt onnelliset yhteiset hetket, Elisän ja Urhon huolehtivaisuuden ja lämmön, Helenan ja Martin vieraanvaraisuuden ja henkisen tuen sekä kummieni Leenan ja Matin odotetut vierailut ja niiden tuoman ilon. Olen saanut jakaa kaiken tämän kanssanne. Ilman teitä on vaikea kuvitella sitä, missä olisinkaan ollut! On suuri suru, että Helena, Martti ja Matti eivät ole jakamassa tätä hetkeä kanssamme.

Ihanat ja korvaamattomat ystäväni – olette matkanneet kanssani vuosikymmenten ajan. Kikka; olemme ystäväystyneet jo hoitajakoulun aikoina. Tiesin heti, että olet sielunsiskoni tavoittaen sen tärkeimmän sanoman. Aina emme tarvitse edes sanoja. Sanna; olemme polkeneet yhdessä tuhansia kilometrejä maisemien vaihtuessa ja tiukoissa mutkissa olet ollut uskon ja toivon luoja. Maarit; olet jakanut kanssani niin opettajuuden arkea kuin yksityiselämää puhuen suoraan ja kaunistelematta, kiitos arvokkaasta ystävydestäsi. Niina; jaksoit auttaa minua työn vaikeissa kohdissa, ja samalla sain jakaa tätä prosessia kanssasi. Pekka; hiihtoladuille on jäänyt paljon pohdintoja ja ihmetystä, niiden avulla on ollut helpompi jatkaa matkaa. Iso-Heini, Sonja,

Tiina, Tuire ja Maikku; vuosiin mahtuu paljon elämän kirjoja ja ystävyyden kantavaa voimaa. Kiitos teille jokaiselle.

Lapsuudenkodistani olen saanut kokemuksen, että tarvittaessa selviytyy ja pystyy myös siihen, mitä piti mahdottomana. Rakas siskoni Eija; olet kulkenut kanssani näissä kokemuksissa ja ilman sinua en olisi selviytynyt. Työteliäisyys ja sinnikkyys ovat juurtuneet meihin jo varhain, ja nämä piireet ovat myötävaikuttaneet tämän tutkimuksen valmistumiseen.

Suunnattoman rakkaat Heini, Henni-Maria ja Hannu. Korkeimmatkin akateemiset tittelit ovat merkityksettömiä sen rinnalla, että saan olla teidän äitinne. Heini; erityiskiitos sinulle siitä, että lupauduit aina avukseni tietoteknisissä haasteissani. Osaaimesi on ihailtavaa. Henni-Maria; koko tämä tutkimusprosessin ajan olet osoittanut vankkumatonta luottamusta tutkijan taitoihini. Hannu; sinä olet osoittanut sen, että omat unelmat on mahdollista toteuttaa.

Mamman ja Papan ikiomat rakkaat pikkupojat Taavi ja Toivo; olette tuoneet ilon ja valon arjen ihmeisiin ja kansanne unohtuu kaikki muu.

Rakasta Hulda -bokseriamme kiitän ”laadun tarkkailusta”, happihypyistä, säännöllisistä välipaloista sekä hännän heilutuksesta! Huolehdit intensiivisesti siitä, että ajatukset on hyvä siirtää välillä ihan muuhun kuin kirjoittamiseen.

Risto; kiitän sinua varauksettomasta uskostasi minuun – jokaisella hetkellä. Olet tukenut minua kaikessa yhteisten vuosiemme aikana. Koskaan et olet kyseenalaistanut sitä, ettemmekö yhdessä selviäisi. Olet äärimmäisen rakas.

Nokialla toukokuuisena aamupäivänä 2022

Helena Vesaranta

TIIVISTELMÄ

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvu näkyy kouluissa kielten moninaisuuden lisääntymisenä. Tämä on vaikuttanut myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opettajien työnkuvaan, erityisesti kielitaidon arviointiin. Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän (jatkossa S2) arvioinnista ja arviointiprosessiin liittyvistä tekijöistä perusopetuksen päättyessä. Lisäksi tutkimuksessa vertaillaan arvioinnissa tapahtuneita muutoksia kahden eri aineiston avulla. Tämä tutkimus tuo tietoa lähes tutkimattomasta alueesta, eli opettajien käsityksistä S2-oppimäärän arvioinnista.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta teemahaastattelusta, vuosilta 2017 ja 2021. Samat S2-opettajat osallistuivat molempiin haastatteluihin. Ensimmäinen teemahaastattelu ($N=10$) toteutettiin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) aikana, ja toinen teemahaastattelu ($N=9$) voimassa olevan opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) aikana. Aineistot analysoitiin fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien käsitykset kielitaidosta ja sen arvioinnista ovat muuttuneet. Opettajien arviointityötä ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004; 2014; 2020a), eurooppalaisen kielitaidon viitekehyksen suomalainen sovellus (2003), opettajankoulutuksessa saadut teoreettiset suuntaviivat kielen opettamisesta ja arvioinnista sekä työssä kehittynyt ammatillinen arviointiosaaminen. Opettajien mukaan S2-oppimäärän arviointi tarvitsee selkeitä ohjeita muun muassa oppilaan kielitaidon tason määrittämiseen kielitaidon eri osa-alueilla ja maassaoloajan huomioimiseen erityisesti päättöarvioinnissa. Näiden toimenpiteiden kautta on mahdollista parantaa kielitaidon arvioinnin luotettavuutta ja yhdenmukaisuutta. Lisäksi arvioinnin ja opettajien arviointiosaamisen kehittäminen edellyttää koko työyhteisön sitoutumista sekä arviointikulttuurin muutosta laajemmin suomalaisen perusopetuksen kontekstissa. Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää opetussuunnitelmien, peruskoulun arviointikulttuurin ja opettajien arviointiosaamisen kehittämisessä sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa.

Asiasanat: S2, kielitaidon arviointi, arviointi, peruskoulu, käsitykset, fenomenografinen lähestymistapa

ABSTRACT

This dissertation focuses on teachers' perceptions of what factors influence the process of assessing the Finnish language skills of students with an immigrant background. The target group of the study are teachers of Finnish as a Second Language and Literature subject (hereinafter FSL). This study was conducted during two national core curriculums called POPS 2004, POPS 2014 and POPS 2020. In more detail, this study examines teachers' perceptions of the assessment practices of the FSL curriculum and the assessment process during the curriculum in question, but also the changes in assessment activities during the curriculum reform. The study was launched in 2017 and the first thematic interview was conducted (N=10). The follow-up interview was conducted in 2021 (N=9).

In particular according to the 2017 data, assessment activities were guided by national guidelines, but teachers indicated that assessment criteria are open to interpretation. Teachers sought justifications for the assessment decision from e.g., test scores and/or skill level scale. In the teachers' view, F2 assessment activities were also linked to the school's assessment culture and the practices that guide assessment there.

According to a follow-up interview (2021), the 2014 curriculum reform had enabled diverse teaching methods and increased interaction between both students and teachers. Teachers' assessment activities had been shaped close to a comprehensive assessment of language skills. The information provided by the school-based assessment was retained, but its importance had decreased. Assessment during the studies had facilitated the whole assessment process towards the final grade. The importance of pedagogical leadership in the organization was emphasized.

In this study, teacher assessment activities and their processes appeared to be multi-threaded and a sum of many things. Assessment skills develop with work experience. Teachers' assessment activities consist of assessment experiences since their own school days and information acquired in basic and in-service training. Assessment and the related assessment culture are built in the everyday life of the school from everyday solutions among the work community. Further research is needed from the perspective of the development and monitoring of both teaching and assessment-related processes and assessment expertise. Teachers are informed

about key assessment concepts and assessment methods through the curriculum and the criteria set out in it. Their impact is concretized in the evaluation work and in making evaluation decisions. From these premises, the aim for this research is to stimulate new research but also discussion around the role of the teachers in school-based assessment, equality in assessment and assessment culture. It would be important to study further and understand the external and internal conditions related to teachers' teaching, which affect the teacher's pedagogical activities, such as teaching planning and thus also assessment activities.

Keywords: Finnish as a second language, assessment, teacher's evaluation process, comprehensive school, notion (perception), phenomographic approach

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	17
1.1	Arviointi – opettajan työn arvottajana.....	17
1.2	Tutkimuksen taustaa.....	19
1.3	Tutkimusprosessin rakentuminen.....	20
2	Arvioinnin moniulotteisuus kielitaidon arvioinnin kontekstissa.....	23
2.1	Arvioinnin lähestymistavat eri aikakausina.....	23
2.2	Arvioinnin eri tavoitteet ja tehtävät.....	25
2.3	Arvioinnin luotettavuus.....	30
2.4	Kielitaitokäsitys arvioinnin taustalla.....	32
2.5	Kieltenopettajien arviointiosaaminen.....	34
2.6	Arviointikulttuuri ohjaa arviointia.....	38
2.7	Yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä.....	40
3	Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä perusopetuksessa.....	42
3.1	Tutkimuskontekstin keskeiset käsitteet.....	42
3.2	Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) merkitys kielitaidon arvioinnissa.....	44
3.3	S2-oppimäärä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa.....	48
3.4	S2-oppimäärä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa.....	50
3.5	S2-oppilaan opetusjärjestelyt perusopetuksessa.....	51
3.5.1	Valmistava opetus.....	52
3.5.2	Oman äidinkielen opetus.....	53
3.5.3	S2-oppilaan oppimisvaikeuksien tunnistaminen.....	55
3.5.4	Perusopetuksessa järjestettävä tuki.....	56
3.5.5	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004; 2014) S2-arviointinäkemys.....	58
3.5.6	Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointimuutokset.....	61
4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	64
5	Tutkimusmetodologiset valinnat ja tutkimuksen toteutus.....	65
5.1	Tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet.....	65
5.2	Käsitykset fenomenografisen tutkimuksen kohteena.....	67

5.3	Tutkijan positio ja ihmiskäsitys	68
5.4	Aineiston hankinta ja esittely.....	70
5.5	Fenomenografinen tutkimusprosessi.....	75
5.6	Ensimmäisen aineiston analyysin toteutus.....	76
5.7	Toisen aineiston analyysin toteutus.....	80
6	Tutkimuksen tulokset	82
6.1	Opettajien käsityksiä arvioinnista opetussuunnitelmakauden 2004 aikana.....	82
6.1.1	Arviointitiedouden kehittyminen	82
6.1.2	Opetusjärjestelyiden merkitys arviointityössä	86
6.1.3	Opintojen aikainen arviointi	91
6.1.4	Päätösarviointi	94
6.1.5	Kielitaidon arviointi taitotasosteikolla.....	98
6.1.6	Arviointiyhteistyö	103
6.1.7	Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus.....	106
6.2	Opettajien käsityksiä arvioinnista opetussuunnitelmakauden 2014 aikana.....	110
6.2.1	Muutos arviointitiedossa	110
6.2.2	Opetusjärjestelyissä tapahtuneet muutokset	112
6.2.3	Muutos opintojen aikaisessa arvioinnissa	114
6.2.4	Muutos päätösarvioinnissa	115
6.2.5	Muutos taitotasosteikon käytössä	117
6.2.6	Muutokset yhteistyössä.....	118
6.2.7	Arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumisen	120
6.3	S2-oppimäärän arviointi perusopetuksen kontekstissa	122
6.3.1	Kuvauskategoria I: Arvioinnin rakentuminen	123
6.3.2	Kuvauskategoria II: Arviointiprosessi.....	124
6.3.3	Kuvauskategoria III: Arviointikulttuuri	127
6.4	S2-oppimäärän arvioinnissa tapahtuneet muutokset.....	128
6.4.1	Kuvauskategoria I: Muutokset arvioinnin rakentumisessa	129
6.4.2	Kuvauskategoria II: Arviointiprosessiin liittyvät muutokset	130
6.4.3	Kuvauskategoria III: Muutokset arviointikulttuurissa.....	131
6.4.4	Yhteenveto arvioinnissa ja arviointiprosesseissa tapahtuneista muutoksista.....	132
6.5	Tutkimustulosten kokoava tarkastelu	133
7	Pohdinta.....	136
7.1	S2-oppimäärän arviointi opettajan käsityksissä.....	136
7.2	Fenomenografisen lähestymistavan luotettavuuden arviointia.....	141
7.3	Tutkimuksen eettisyyteen ja tutkijan rooliin liittyviä huomioita	144
7.4	Tutkimustulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita	147

7.5 Johtopäätökset.....	151
Lähteet.....	158
Liitteet.....	179

Kuvioluettelo

Kuvio 1. Aineistonkeruun ajoittuminen suhteessa POPS:iin (2004; 2014).....	21
Kuvio 2. Tutkimusprosessin kulku.....	22
Kuvio 3. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen keskeiset käsitteet.....	40
Kuvio 4. Kielitaidon taitotasot EVK:n (2003) mukaisesti.....	45
Kuvio 5. Laadullisen aineiston analyysiprosessi.....	77
Kuvio 6. S2-oppimäärän arviointi kuvauskategorioittain.....	122
Kuvio 7. Arvioinnin rakentuminen opettajien käsityksissä.....	123
Kuvio 8. Arviointiprosessiin liittyvät tekijät opettajien käsityksissä.....	125
Kuvio 9. Arviointiprosessin taustalla olevat tekijät opettajien käsityksissä.....	127
Kuvio 10. S2-oppimäärän arvioinnissa tapahtuneet muutokset kuvauskategorioittain.....	129
Kuvio 11. S2-oppimäärän arvioinnissa ja -prosesseissa tapahtuneet muutokset.....	133
Kuvio 12. Yhteenveto vuoden 2017 ja 2021 aineistojen tuloksista.....	134
Kuvio 13. Kielitaidon osa-alueet S2-oppimäärän arvioinnissa.....	137

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Arvioinnin tavoitteet ja tehtävät.....	28
Taulukko 2.	Esimerkki puhumisen arvioinnista.....	46
Taulukko 3.	S2-opetusjärjestelyt perusopetuksessa.....	55
Taulukko 4.	Arvioinnin käsitteet ja periaatteet.....	60
Taulukko 5.	Tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien taustatietoja.....	73
Taulukko 6.	Esimerkki sisällönanalysista (ensimmäinen aineisto).....	79
Taulukko 7.	Kehittämisehdotuksia S2-oppimäärän arviointiin.....	153

1 JOHDANTO

*”Että tässä opettajana olis kaubeen mukavaa olla,
kun ei tarttis arvioida”*

1.1 Arviointi – opettajan työn arvottajana

Edellinen lainaus kiteyttää yhden haastattelemani opettajan käsityksen arvioinnin vaikeasta tehtävästä sekä arviointiin liittyvistä tunteista. Samalla se paljastaa tärkeän viestin. Tarvitsemme yhteistä keskustelua siitä, mihin suuntaan arviointia haluamme viedä ja miten voimme muuttaa arviointiin liittyviä käsityksiämme opettajan työn määrittäjänä.

Tutkijoiden mukaan opettaja on tekemisissä arviointiin liittyvien asioiden kanssa jopa puolet työajastaan (Mertler, 2005; Stiggins, 2005; 2014). Arviointia voidaankin pitää yhtenä opettajan työtä hallitsevana piirteenä. Keskustelu arvioinnista on vilkastunut Suomen PISA 2018 -aineiston julkaisun jälkeen. Kantaväestön ja maahanmuuttajatausten oppilaiden väliset erot erinomaisten ja heikkojen osaajien osuuksissa olivat tilastollisesti merkitseviä, ja oppilaiden osaamistason välinen vaihtelu koulun sisällä on suurempaa kuin koskaan aiemmin (Kalenius, 2020; Leino ym., 2019). Keskustelun virittäjinä olivat edelliset vuoden 2012 PISA tutkimustulokset, joissa tuodaan esille ensimmäistä kertaa maahanmuuttajataustaisten peruskoulunsa päättävien nuorten heikommat oppimistulokset ja valmiudet jatko-opintoihin verrattuna ei-maahanmuuttajataustaisiin nuoriin. Suomen PISA 2012 tutkimuksen tulokset osoittivat, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien ja ei-maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välinen keskimääräinen osaamisero matematiikassa vastasi yli kahden kouluvuoden edistymistä, ja toisen sukupolven maahanmuuttajien ja ei-maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ero lähes kahden vuoden edistymistä (Harju-Luukkainen ym., 2014).

Tutkimuksissa on kiinnitetty huomio maamme perusopetuksen päättöarvioiteihin liittyen koulujen välisiin eroihin keskimääräisten arvosanojen ja osaamisen suhteen. Samalla osaamisen tasolla on eri kouluissa saattanut saada hyvinkin toisenlaisen arvosanan (Rautopuro ym., 2017, 10). Tutkijoiden mukaan maahanmuuttaja-

taustaisten oppilaiden saavuttamat arvosanat eivät vastaa heidän todellista PISA-tutkimustulosten kautta osoitettua osaamistasoa, vaan ovat korkeampia verrattuna kantaväestön nuoriin. Päättöarvioinnin yhdenmukaisuuden merkitys on suuri, sillä oppilaat hakeutuvat saamallaan arvosanoilla ja niiden keskiarvoilla jatko-opintoihin perusopetuksen päättyessä. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on keskimääräistä suurempi riski jäädä ilman toisen asteen opiskelupaikkaa tai se, että he keskeyttävät opintonsa. Keskeyttämistä on selitetty muun muassa puutteellisilla suomen kielen taidoilla tai sillä, että opinnot on aloitettu muita matalammalla peruskoulun aikaisella koulumenestyksellä (Kalalahti ym., 2017, 34; Karppinen, 2007, 128; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 56).

Keskustelun seurauksena katse kiinnittyi väistämättä myös opettajan arviointiosaamiseen. Kansallisessa *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiossa* -julkaisussa (2019) tuotiin esille arviointikäytänteisiin ja kulttuuriin liittyviä kehittämistarpeita (Atjonen ym., 2019). Arviointikeskustelu on edelleen käynnissä, ja yhtenä keskustelun vaikuttimena on ollut tutkimusnäyttö siitä, että arviointi kohtelee oppilaita eriarvoisesti (Hildén ym., 2016). Opetushallitus (2020a) uudistikin opetussuunnitelman perusteiden arviointia käsittelevän luvun ja valmisteli samalla päättöarvioinnin uudet kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 (Opetushallitus, 2020b). Tutkijat ovat kuitenkin todenneet, että hallintovetoisesti voi olla vaikea tavoittaa aitoa muutosta. On havaittu, että hallintovirkamiehet ja opettajat hahmottavat suunnitelmat käytäntöineen eri tavalla. Käytännön tasolla tehtävä työ voi siis näyttäytyä hyvin toisenlaiselta (Stacy, 2013, 45; Syrjälä ym. 2006). Opetussuunnitelmauudistukset ja arvioinnin tavoitteisiin liitettävät tarkennukset seuraavat toinen toistaan (ks. luku 3) ja vaarana on se, että tavoitteita asetetaan ilman todellisten tarpeiden kuulemista (Stacy, 2013, 41–42).

Kuten huomaamme, maassamme on kiinnitetty huomio arviointiin ja sen kehittämiseen. Huolimatta arviointiin liitettävästä mielenkiinnosta sekä Hallitusohjelmaan (2015, 7–10) kirjatusta lupauksesta hyödyntää opettajien osaamista ja kokemusta, opettajien arviointiosaamiseen kohdistuvaa kansallista tutkimusta on varsin vähän. Huomionarvoista on myös se, että opettajien arviointiosaaminen on noussut maailmanlaajuisesti ajankohtaiseksi tutkimusalaksi ja kiinnostuksen kohteeksi (Brookhart, 2011; Fulcher, 2012; Popham, 2018). Tämä väitöskirjatutkimus vastaa tähän tutkimukselliseen tarpeeseen. Opettajan omaan työhön kohdistuva tutkimus ja tiedon saaminen arjen arviointityöstä on askel arviointiosaamisen kehittämisen tarpeiden tiedostamiseen ja tunnistamiseen. Opettajien tietämystä ja käytäntöjä arvioinnista tulisi hyödyntää laajasti kehittämistyössä ja opettajankoulutuksessa. Tutkimalla

opettajan arviointia ja kehittää. työtä ja sen toteutumista käytännössä, saadaan relevanttia tietoa siitä, mitä tulisi kehittää.

Tavoitteenani on ymmärtää enemmän opettajien tekemää suomi toisena kielenä -arviointia ja opettajien arviointiosaamisen rakentumista kielitaidon arvioitsijana. Tar kastelen arviointia suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää (jatkossa S2) opettavien opettajien haastatteluissa tuottaman puheen kautta.

1.2 Tutkimuksen taustaa

Kansalliset tutkimukset osoittavat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointitulosten ja arvosanojen on todettu olevan sekä epätasaisia että keskimäärin muita oppilaita heikompia (ks. Harju-Luukkainen & McElvany, 2018; Kirjavainen & Pulkkinen, 2016). Oppilaiden heikko suomen kielen osaaminen voi antaa väärän kuvan nuorten osaamisesta (Harju-Luukkainen ym., 2014). Suomen kielen osaamisen taitotason arviointi edellyttää laajaa osaamista, ja arvioinnin luotettavuudessa on tutkimusten mukaan ollut haasteita (Harju-Luukkainen ym., 2016). Oppilaiden osaamistason ja arvosanojen välisiä yhteyksiä on tarkasteltu Opetushallituksen toteuttamissa kansallisissa oppiaine- kohtaisissa oppimistulosten arvioinneissa (esim. Harjunen & Rautopuro, 2015; Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Harjunen ja Rautopuro (2015) ovat tarkastelleet perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) tavoitteiden saavuttamista äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen tasosta kielentuntemuksessa ja kirjoitustaidossa. Harjunen ja Rautopuro (2015) toteavat, että oppimistulosten kannalta luki-oon suuntautuvien ja ammatillisiin opintoihin aikovien oppilaiden välillä on suuri ero. Lukioon hakeutuvien oppimistulokset olivat ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden tuloksia selkeästi paremmat.

Maamme ensimmäinen S2-oppimäärän päättöarviointia koskeva oppimistulosjulkaisu on vuodelta 2016. Kyseisen tutkimuksen mukaan 87 prosenttia perusopetuksen päättävistä maahanmuuttajataustaisista oppilaista saavutti arvioinnissa hyvän osaamisen tason suomen kielessä. Tulee muistaa, että kansallisten oppimistulosten arvioinneissa ollaan kiinnostuneita suurten oppilasjoukkojen osaamisesta ja siinä esiintyvistä vaihteluista. (Kuukka & Metsämuuronen 2016, 4; Huhta & Hildén, 2013).

Edellä esitetyissä kansallisissa tutkimustuloksissa on verrattu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamista suomalaistaustaisten oppilaiden osaamiseen eri taustamuuttujiin perustuen. Esitetyt tutkimukset keskittyvät joko vertailemaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja suomalaistaustaisten oppilaiden osaamista kouluissa tai kuvaamaan eri tekijöiden vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen.

Kyseiset tutkimukset tuloksineen kehystävät tämän tutkimuksen kontekstia ja havainnollistavat peruskoulunsa päättävien eri ryhmiä edustavien nuorten kouluosaavutuksia ja jatko-opintojen lähtökohtia sekä niistä suoriutumista.

Arvosanan taakse jää pohdittavaksi paljon käytännön kysymyksiä siitä, mistä eri tekijöistä opettajan arviointi rakentuu, ja siitä, mitkä tekijät ohjaavat lopullista arviointipäätöstä. Tästä huolimatta Suomessa S2-tutkimuksen pääpaino on ollut toisen kielen oppimisen osa-alueiden sekä oppimisen konteksteissa (ks. esim. Latomaa & Suni, 2011; Reiman & Mustonen, 2010; Vaarala, 2009). Esimerkiksi Vaaralan väitöskirja (2009) tarkastelee tekstin ymmärtämistä S2-kontekstissa opetuksen kohteena sekä kielenopetuksen osana. Reiman ja Mustonen (2010) käsittelevät artikkelissaan yläkoululaisten S2-oppilaiden kirjoittamisen taitoa. Latomaa ja Sunin (2011) artikkeli taas keskittyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sekä heidän opettajiensa kokemuksiin opetuksen järjestämisestä sekä opetussuunnitelmissa olevien tavoitteiden ja sisältöjen toteutumisesta.

Arviointia käsitteleviä väitöskirjoja (esim. Ilola, 2018; Pollari, 2017; Ouakrim-Soivio, 2013) on viime vuosina julkaistu jonkin verran. Ilolan (2018) väitöskirja käsittelee oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Ilolan (2018) väitöskirjassa lähestytään arviointia ainoastaan oppilaiden käsityksissä. Pollari (2017) taas selvitti tutkimuksessaan, miten lukiolaiset kokevat arvioinnin osana englannin opintojaan. Ouakrim-Soivion (2013) väitöskirjassa analysoidaan koulujen välisiä eroja oppilaiden saamien arvosanojen ja heidän oppimistulostensa arvioinnissa osoittamansa osaamisen suhteen.

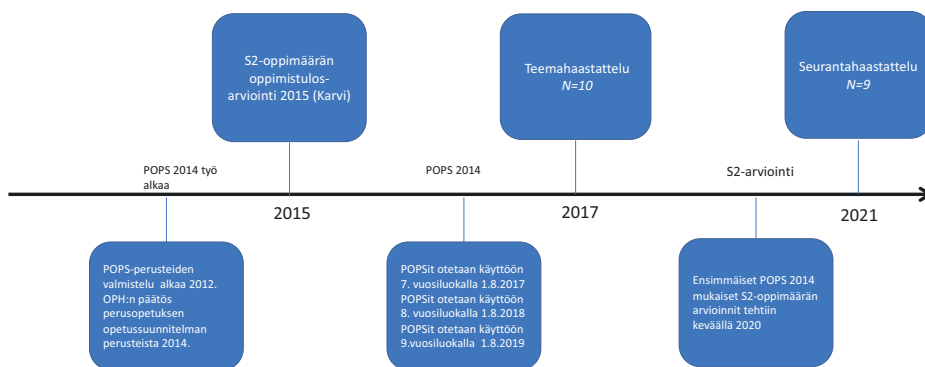
Tämä luku on taustoittanut tämän tutkimuksen kontekstia ja ajankohtaisuutta. Esitetyt tutkimustulokset eivät kuitenkaan vastaa kysymyksiin siitä, mitkä tekijät ohjaavat opettajan arviointia, mikä merkitys eri tekijöillä on arvosanan perusteena ja mistä kokonaisuudesta S2-oppilaan arvosana muodostuu. S2-kontekstissa tehtyä tutkimusta opettajan näkemyksistä kielitaidon arvioinnista sekä opettajan arviointiin vaikuttavista toimintatavoista päättöarviointiprosessissa ei ole saatavilla.

1.3 Tutkimusprosessin rakentuminen

Tämän väitöskirjan aineistonkeruun aikana Suomessa on toteutettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) uudistus. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien käsityksiä S2-oppimäärän arvioinnista ja arviointiprosessista kahden eri opetussuunnitelmakauden (2004; 2014) aikana, mutta myös arvioinnissa tapahtuneita muutoksia opetussuunnitelmauudistuksen (2014) seurauksena. Tutkimus on

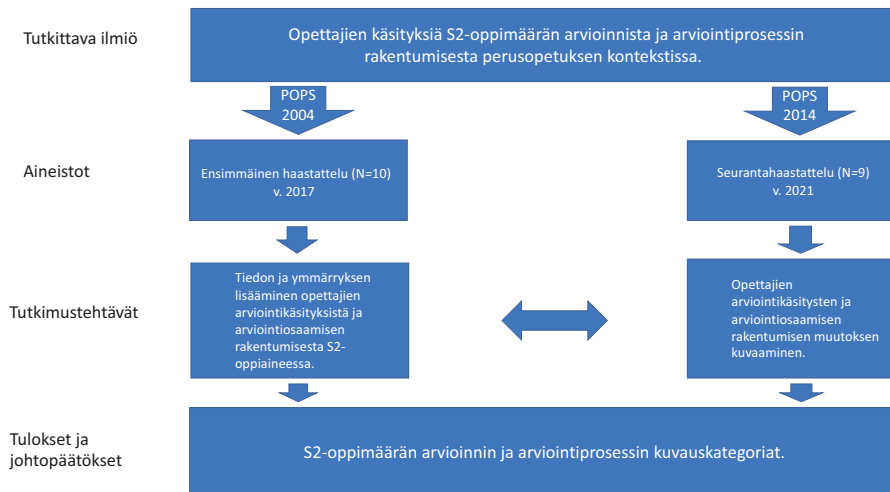
laadullinen tapaustutkimus, ja tutkimuksen suorittamisen aikana olen tarkastellut opettajien käsityksiä kahtena eri ajallisena ajankohta. Laadullisen tutkimusotteen katsotaan sopivan tilannesidonnaisten ja dynaamisten käsitysten tutkimiseen (Barcelos & Kalaja, 2011).

Tutkimukseen osallistuneet S2-oppimäärää opettavat opettajat muodostavat tutkimuksen tapauksen. Kuviossa 1 on esitetty tutkimuksen aineistonkeruun ajalliset lähtökohdat, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2004; POPS 2014) koskevat toimenpiteet ja niiden toteutusajat sekä S2-oppimäärän arvioinnin ajankohta voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisesti.



Kuvio 1. Aineistonkeruun ajoittuminen suhteessa POPS:iin (2004; 2014).

Osallistumiseni Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (jatkossa Karvi) vuonna 2015 toteuttamaan S2-oppimistulosten arviointihankkeeseen mahdollisti väitöskirjatutkimuksen käynnistymisen. Hankkeen kyselykaavakkeessa tiedusteltiin opettajien halukkuutta osallistua myös jatkotutkimukseen, minkä seurauksena otin yhteyttä myönteisesti vastanneisiin. Kyseinen jatkotutkimus toteutettiin teemahaastattelun muodossa. Sain yhteyden niihin S2-opettajiin, jotka olivat ilmaisseet halukkuutensa osallistua jatkotutkimukseen teemahaastattelun muodossa. Oma tutkimukseni käynnistyi vuonna 2017, ja silloin toteutettiin ensimmäinen teemahaastattelu ($N=10$). Ensimmäisen teemahaastattelun jälkeinen seuranta haastattelu toteutettiin vuonna 2021 ($N=9$). Molempiin haastatteluihin osallistuivat samat opettajat. Kuviossa 2 on esitetty tutkimusprosessin kulku.



Kuvio 2. Tutkimusprosessin kulku.

Tutkimuksella on kuvausmainen tehtävä, jonka avulla luodaan S2-opetuksen arvioinnin toimintaympäristöä laajemmin sekä sen muuttumista. Väitöskirjan rakenne muotoutuu seuraavasti. Luvussa 2 esitetään tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Tutkimuksen keskeistä käsitettä *arviointia* tarkastellaan niin historiallisesta kuin arvioinnin tavoitteiden, tehtävien ja luotettavuuden kautta. Arviointiosaamisen rakentumista avataan kielitaitokäsityksen merkityksen ja kielten opettajien arviointiosaamiseen liittyvien kysymysten sekä arviointikulttuurin käsitteen avulla. Luku 3 kuvaa tutkimuksen kontekstia eli S2-oppimäärän arviointia perusopetuksessa. Luvussa avataan opetusta ohjaavien asiakirjojen arviointiin liittyviä määräyksiä ja kuvataan myös S2-oppimäärän opetusjärjestelyitä. Luvun 3 tavoitteena on muodostaa kattava kuva siitä, miten S2-oppimäärän opetus järjestetään ja miten sitä arvioidaan. Luvussa 4 esitetään tutkimuskysymykset. Tutkimusmetodiset valinnat sekä tutkimuksen toteutus avataan luvussa 5. Samassa luvussa esitellään myös tutkijan positio sekä tutkimusta ohjaava ihmiskäsitys. Luvussa 6 esitellään tutkimuksen tulokset sekä yhteenveto tutkimustuloksista. Pohdintaluvussa 7 tuodaan esille tutkimuksen tieteellinen ja yhteiskunnallinen merkitys S2-oppimäärän arvioinnin ja opettajan arviointiosaamisen ymmärryksen ja kehittämisen lisäämiseksi. Lisäksi luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä tutkijan rooliin liittyviä huomioita. Lopuksi esitetään tutkimuksen tuloksista tehtävät johtopäätökset.

2 ARVIOINNIN MONIULOTTEISUUS KIELIT AidON ARVIOINNIN KONTEKSTISSA

Tämä luku esittelee tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen keskeisine käsitteineen. Tarkastelen tutkimuksen keskeistä käsitettä *arviointia* kielitaidon arvioinnin eri näkökulmista. Luvussa 2.1 kuvaan arvioinnin lähestymistapoja eri aikakausina. Tämän luvun avulla pyrin osoittamaan arvioinnissa tapahtuneita ajallisia muutoksia, jotka ovat väistämättä ohjanneet opettajien arviointikäsitteitä. Luku 2.2 avaa tarkemmin arvioinnin tavoitteita ja tehtäviä. Luvussa 2.3 tarkastelen arvioinnin luotettavuuskysymyksiä. Luku 2.4 kuljettaa lukijan opettajan arvioinnin taustalla olevien kielitaitokäsitteiden eri merkityksiin. Luvussa 2.5 avataan arviointiosaamisen määritelmää erityisesti kieltenopettajien työn viitekehyksessä. Luku 2.6 tarkastelee arviointikulttuuria opettajan arviointityön yhtenä ohjaavana tekijänä. Lopuksi kokoan yhteen teoreettisen viitekehyksen.

2.1 Arvioinnin lähestymistavat eri aikakausina

Arvioinnilla on yhteiskunnassamme pitkä historia. Arviointiin liittyvä historiallinen katsaus havainnollistaa, miten arvioinnin tavoitteet, tehtävät ja menetelmät ovat muuttuneet. Arviointiin liitettäviä ajanjaksoja kutsutaan arviointiparadigmoiksi ja ne kietoutuvat toisiinsa ollen jatkuvassa liikkeessä (Räkköläinen, 2013).

Ensimmäinen arviointiparadigma muodostui 1900-luvun alussa. Behaviorismin myötä oppimisen arviointi nähtiin määrällisenä ja arvioinnissa hyödynnettiin erilaiset kyky-, lahjakkuus- ja älykkyystestejä, jolloin arvioinnin painotus keskittyi mittaamiseen ja testaamiseen. Guba ja Lincoln (1989) ovat nimenneet tämän vaiheen arvioinnin ensimmäiseksi sukupolveksi. Heidän mukaansa arvioinnin tehtävänä oli opiskelijan ulkoisen suortumisen kontrollointi. Arvioinnin ensimmäiseen paradigmaan liittyvä arviointi näyttäytyy nykypäivänä koulujen päättö- ja pääsykoekäytännöissä sekä maiden välisissä, esimerkiksi PISA, rankingeissa. (Boud 2014, 17; Guba & Lincoln, 1989, 22–26; Keurulainen 2013, 41–42.)

Pitkään hallinnut behavioristinen oppimiskäsitys sai rinnalleen haastajan kognitiivisesta psykologiasta. Tarve uudistaa arviointia ajoittui 1950–1970-luvuille, jolloin

arvioinnissa alkoi korostua kriteeriarviointi. Cuba ja Lincoln (1989) kutsuivat tätä arviointiparadigman aikakautta toiseksi arviointisukupolveksi.

Guban ja Lincolnin (1989) mukaan 1970-luvun aikoihin oli alkamassa kolmas arvioinnin sukupolvi. Tämä kolmas arviointiparadigma sisällytti arvioinnin tehtäväksi myös arvostelun ja päätelmien tekemisen. Arvioinnin tehtävänä ei ollut enää tavoitteiden tai suoriutumisen mittaaminen, vaan niiden arvosteleminen. Tällöin arvioijan tehtävänä oli huomioida eri osapuolten vaatimukset, oikeudet ja arvostukset. (Guba & Lincoln, 1989, 29–31.) Edellä esitetyt kolme arviointisukupolvea edustivat objektiiviseen mittaamiseen perustuvaa arvioinnin paradigmaa. Niiden aikana muodostuivat edelleen käytössä olevat diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käsitteet. (Raivola, 2000, 68.)

Neljäs arviointiparadigma muodostui 1980-luvulla. Arvioijan tehtävänä oli huomioida eri osapuolten vaatimukset, oikeudet ja arvostukset. Tätä neljännen sukupolven lähestymistapaa kutsutaan myös vastavuoroiseksi arvioinniksi (*responsive approach*). Neljännen sukupolven arvioinneissa luovuttiin perinteisestä käsityksestä arviointitiedon yleistettävyydestä. Neljännen sukupolven arvioinnissa kuvastuu arvopluralismi; lähtökohdat ja toimintatavat ovat paljon avoimempia eikä enää riitä tieto siitä, miten hyvin tavoitteet ovat täyttyneet. (Guba & Lincoln 1989; Raivola, 2000.)

Guban ja Lincolnin (1989) esittämän neljännen arviointisukupolven jälkeen on ryhdytty puhumaan viidennestä sukupolvesta. Tärkeinä arvoina nähdään arvioinnin osapuolien toimijuuksien, vaatimuksien, oikeuksien ja arvostuksien kunnioittaminen. (Guba & Lincoln, 1989, 51–57.) Viidennen sukupolven arviointilähestymistapoja on kuvailtu myös sanoilla kestävä arviointi, holistinen arviointi sekä kontekstiperustainen arviointi (Heikkinen, 2014, 43). Kestävän arvioinnin tavoitteena on yhdistää formatiivinen ja summatiivinen arviointi (Boud & Falchikov, 2006, 405). Holistinen, pätevyyteen nojaava arviointi edellyttää tarkoituksenmukaista ja monimuotoista arviointia. Kontekstiperustainen arviointi taas painottaa toimintaprosessia eli kontekstin, prosessin ja tuotoksen analysointia. Oppija nähdään pikemminkin siis kumppanina, jonka tulee osallistua oppimis- ja arviointiprosessin joka vaiheeseen suunnitellusta alkaen. (Poikela & Rökköläinen, 2006, 7–8.) Keurulainen (2013) tiivistää tämän arviointiparadigman kysymyksiksi siitä, millaisilla arviointimenettelyillä oppimista voidaan ohjata ja tukea (Keurulainen 2013, 40). Atjonen (2015) käyttää ajankohdasta nimitystä *Kehittävä arviointi*. Atjosen arviointitutkimuksissa huomio on laajemmissa arvioitavissa rakenteissa, eikä niinkään yksilöiden arvioinnissa. Niemi (2013, 16) toteaa kehittävän arvioinnin olevan tyyppillinen suomalainen arviointipolitiikan käsite. Kehittävälle arvioinnille ei toistaiseksi ole olemassa teoreettista taustaa. Tavoitteena

on vaikuttavuus, johon tarvitaan usean tahon yhteistyötä sekä halua rakentaa toimivia arviointiprosesseja niin, että arviointituloksia voidaan hyödyntää tavoitteellisesti.

Tämän päivän kansallisissa arviointikeskusteluissa tuodaan esille puhe osaamisesta ja osaamiseen perustuvasta arvioinnista. (Maunumäki, 2021, 39.) Oman näemykseni mukaan tällä hetkellä vallitseva arviointiparadigma sijoittuu ajallisesti 2010-luvun alusta 2020-luvulle. Arviointiin liittyvä keskustelu sisältää pohdintaa siitä, millaisilla arviointimenetelmillä oppimista on mahdollista ohjata siten, että arvioinnin osapuolet jakavat yhteisen käsityksen oppimisen tilasta ja tavoitteista. S2-arvioinnissa paradigmanmuutos tarkoittaa muun muassa sitä, että kielitaitoa tarkastellaan ja arvioidaan jatkuvan oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Kielitaito kehittyi edelleen toisen asteen opinnoissa, korkeakouluopinnoissa ja työelämässä. Kaikkiaan on siis tärkeää huomioida se, että S2-aidon kehittyminen ei lopu perusopetuksen päättyessä, vaan päättöarvosana kertoo ainoastaan sen hetkisen S2-osaamisen tason. Arvioinnin merkitys on ajan mittaan muuttunut ja jatkuvan oppimisen (Kinnari, 2020) käsite on arviointikeskustelun nykypäivää.

Kuten edellä on esitetty, arviointia on liitetty erilaisiin käsityksiin niin oppimisesta, tiedosta kuin arvioinnin tarkoituksesta. Arviointiparadigmojen tarkastelun kautta on luonteva siirtä tarkastelemaan arviointikäsitettä tarkemmin sekä arviointiin liitettäviä tehtäviä.

2.2 Arvioinnin eri tavoitteet ja tehtävät

Arviointiin liitettävä käsitteistö on laaja ja monitulkintainen. Arvioinnista käydyissä keskusteluissa arviointi yhdistetään usein arvosteluun (*evaluation*) ja numeroarvosanan antamiseen (*assessment*). (Atjonen ym., 2019, 3.) Englannin kielinen *evaluation* -sana liittyy arvon (*value*) ja ansion (*merit*) määrittämiseen (Owen & Rogers, 1999; Scriven 1980, 7). Sana *value* viittaa arviointikohteen ulkoiseen arvoon ja *merit* puolestaan viittaa kohteen sisäiseen arvoon eli siihen, missä määrin tietyt tavoitteet ovat saavutettuja (Patton 1981, 137). *Assessment* -sana liitetään usein testaamiseen (*testing*) (Davies ym., 1999, 11; Chappelle, 2021), mutta se kattaa laajemmin myös aineiston keräämisen eri arviointitarkoituksiin (Davies ym., 1999). Tässä tutkimuksessa arvioinnilla on laajempi merkitys kuin testaamisella tai mittaamisella (*measurement*) eli oppilaan koesuorituksen määrittämisellä. Arvioinnilla tarkoitetaan laajemmin toimintaa, jonka tavoitteena on kerätä systemaattisesti luotettavaa tietoa oppilaan kielitaidosta arviointipäätöksentekoa varten. (Bachman & Palmer 2010, 19–20, 22). Koulukontekstissa

suoritettavan kielitaidon arvioinnin tulisi tukea oppimista sekä antaa oppijalle realistinen kuva hänen kielitaidostaan (Tarnanen ym., 2007, 381–382).

Kansainvälisessä arviointikeskustelussa käytetään myös käsitteitä *assessment for learning* ja *assessment as learning*. Termejä on haasteellista suomentaa kattavasti, mutta osuvimmin voidaan puhua arvioinnista oppimisen tukena ja arvioinnista oppimisena. (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011.) Atjonen (2005, 145) käyttää samassa merkityksessä suomalaisia vastineita motivoiva ja ohjaava arviointi kuvaamaan *assessment for learning* -käsitettä. Käytännössä ohjaava arviointi tarkoittaa oppimista edistävää arviointia, joka sisältää palautteen antamista, keskustelua tavoitteista sekä oppilaan sitouttamista opetettavaan aineeseen. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään myös ilmaisua *assessment of learning*. Tällöin arviointi kohdistuu tavallisimmin oppimistulosten arviointiin eli arviointiin juuri opintojen lopussa. Tarkemmin määriteltynä *assessment of learning* tarkoittaa oppimisen arviointia, jota voidaan toteuttaa sekä normiperustaisesti että kriteeriperustaisesti.

Oppimistulosten arvioiminen voi siis olla normiperusteista (*norm-referenced*) tai kriteeriperusteista (*criterion based*). Normiperusteisella arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että yksittäisen oppilaan tulosta verrataan vertailuryhmän muodostamaan normiin. Kriteeriperusteinen arviointi taas perustuu ennalta asetettuihin kriteereihin, jotka oppilas joko saavuttaa tai ei saavuta. (Douglas, 2010, 67–69; McNamara, 2000, 62–64, 107–108.) Kriteeriperusteinen arviointi edellyttää taidon yksityiskohtaista analysointia ja määrittelyä, eli taidon purkamista kriteereiksi. Kriteerit valitaan sen mukaan, millaisia komponentteja taitoon katsotaan kuuluvan, ja kunkin kriteerin mukainen taidon eteneminen kuvataan asteikon avulla. (Bachman & Palmer, 1996, 210–211, 341–342.) Kriteeriperusteista arviointia on nimitetty myös analyttiseksi arvioinniksi. Nimitys perustuu siihen, että analyttisessä arvioinnissa tehdään tarkkoja havaintoja ja tarvittaessa eritellään suoritusta. Kukin kielitaidon osa-alue voi saada oman arvosanan, ja arvosanojen pohjalta voidaan muodostaa taitoprofiili. (Tarnanen, 2002, 81, 87; Bachman & Palmer, 2010, 341–342; Taylor & Galaczi, 2011, 179–181.) Analyttisessä kielitaidon arvioinnissa tarkastellaan kielitaidon eri osa-alueita, ja jäsennellään tarvittaessa suorituksen vahvuuksia sekä harjoitusta vaativia puolia. (Tarnanen, 2002, 81, 87; Bachman & Palmer, 2010, 341–342; Taylor & Galaczi, 2011, 179–181.) Analyttisen arvioinnin vastakohtana on holistinen arviointi. Holistisen kielitaidon arviointi perustuu kokonaisuuteen ja taitoa kuvataan yhdellä arvosanalla. Arvio kielitaidosta perustuu intuitiiviseen, suorituksen eri puolia kuvaavaan kokonaisarvioon. Holistinen arvio kielitaidosta tarjoaa vähän informaatiota tai palautetta osaamisesta. (Taylor & Galaczi, 2011, 177.) Huomioitavaa on se, että holistinen arviointi on

vakiinnuttanut asemansa kielitaidon arvioinnissa. Holistinen lähestymistapa tarkastelee kieltä kokonaisuutena, joka liittyy olennaisesti kielen todelliseen käyttöön.

Silloin kun arvioinnilla on todellista vaikutusta oppilaan elämään, kuten jatko-opintokelpoisuuteen, puhutaan *high stakes* -arvioinnista. Esimerkiksi suomalainen ylioppilaskoe on *high stakes* -koe, sillä tulosten perusteella tehtävät ratkaisut vaikuttavat opiskelijan jatko-opintoihin hakeuduttaessa merkittäväällä tavalla. *High stakes* -arvioinnissa on tärkeää, että arvioijat mieltävät ja käyttävät kriteerejä samansuuntaisina. Näin arviointi olisi mahdollisimman yhdenmukaista. (Attali, 2016, 99.) Perusopetuksen päättöarviointi taas on kriteeriperusteista arviointia. S2-päättöarvioinnin yhdenmukaisuudella on erityinen painoarvo, sillä päättöarvosanat toimivat S2-oppilaiden jatko-opintojen valikoinnin perusteena. S2-arvioinnin luotettavuus konkretisoituu käytännössä siten, kuinka yhdenmukaisesti opettajat ovat tulkinneet kriteereitä. Arvosanojen luotettavuudessa ja yhdenmukaisuudessa on kyse niiden sisältämän informaation käytettävyydestä sekä laadusta. S2-arvioinnin tulisi olla vapaata sattumanvaraisuuksista tai muista ulkoisista tekijöistä (Sadler, 2009), kuten siitä, kuka on arvioimassa oppilaan kielitaitoa.

Kuten edellä on esitetty, arviointikäsitteeseen liitetään paljon eri merkityksiä. Tämän lisäksi arviointiin linkittyy myös eri konteksteista nousevia tehtäviä. Kielitaidon arvioinnin eri tehtävistä on erotettu käsitteet diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi, jotka sisältävät arviointiin liitettäviä tehtäviä tavoitteineen. (Crisp, 2012). Taulukko 1 havainnollistaa arviointiin liitettäviä tehtäviä ja tavoitteita Atjosta (2005; 2007) mukailten.

	Diagnostinen arviointi	Formatiivinen arviointi	Summatiivinen arviointi
Arvioinnin tarkoitus	Arvioinnin tarkoitus on selvittää oppilaan oppimisedellytykset sekä tukimuotojen tarpeellisuuden tai kouluvaihtoehtojen arvioiminen.	Arvioinnilla hankitaan tietoa siitä, miten oppilas on edistynyt suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.	Arvioinnin tarkoitus on antaa tietoa oppilaan osaamisesta ulkopuolisille päättäjille jatko-opintokelpoisuudesta.
Arvioinnin ajankohta	Opiskelujakson alussa, oppimistavoitteiden näkyväksi tekeminen tai tarvittaessa haasteiden ilmetessä.	Opiskelun aikaisen edistymisen seuranta.	Opiskelujakson loppussa tai opetuksen päättyessä.
Arviointimenetelmät	Testit, kokeet, itsearviointi, keskustelut, havainnointi. Arviointi voi olla kriteeri- tai normiperustainen. Oppilaan arvosana riippuu siitä, kuinka hyvin hän on suorittanut suhteessa muihin.	Opettajan havainnointi, kyselyt, koti tehtävät, kokeet, päiväkirjat, portfolioyökentely, itsearviointi, arviointikeskustelut. Arviointi perustuu oppilaan aiempaan suoritustasoon ja on kriteeriperustaista.	Valtakunnalliset kokeet, loppukokeet, vertailevat kansalliset tai kansainväliset arvioinnit. Oppilaiden suorituksia verrataan taitotason kriteereihin. Kriteerit kuvaavat ne ominaisuudet, jotka arvioitavan on vähintään saatava, jotta tietty arvosana voidaan antaa.

Taulukko 1. Arvioinnin tavoitteet ja tehtävät (Atjonen, 2005; 2007).

Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan opintojen alussa tapahtuvaa lähtötason kartoitusta, jonka avulla selvitetään oppilaan osaamisen taso ennen opetuksen alkua. Diagnostinen arviointi auttaa määrittämään oppilaan osaamisen tason oppimispolun alussa. (Ouakrim-Soivio, 2015, 19.) Käytännössä opettaja käyttää diagnostista arviointia usein silloin, kun uusi oppilas aloittaa opiskelun, siirtyy toiselta luokalta tai valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen. Opettaja voi hyödyntää arvioinnissaan havainnointia, keskustelua, kyselyitä, itsearviointia ja erilaisia testejä.

Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan opintojen aikaista arviointia. Formatiivista arviointia on kutsuttu oppimista tukeväksi arvioinniksi. Edellä kuvatut käsitteparit *assessment for learning* ja *assessment as learning* on usein nähty formatiivisen arvioinnin synonyyminä. Formatiivista arviointia voidaan toteuttaa käytännössä mahdollisimman autenttisissa tilanteissa. Autenttiset tilanteet mahdollistavat sen, että opettaja pystyy hyödyntämään monipuolisesti eri arviointikäytänteitä. Formatiivinen arviointi

haastaa opettajia muuttamaan käsityksiään arvioinnin luonteesta, sillä formatiivinen arviointi sisältää selkeät tavoitteet, tehtäväkohtaiset palautteenannot sekä arviointiprosessiin liittyvän avoimuuden (McDowell, 2014, 56–57, 69–70). Formattiivisen arvioinnin käytöstä on puoltavia tutkimuserusteita (Black ym., 2011; Clark 2012). Tutkijoiden mukaan formatiivinen arviointi antaa muun muassa oppilaille tietoa edistymisestään. Lisäksi formatiivinen arviointi kulkee oppimisprosessin tukena matkalla kohti lopputulosta. Formattiivinen arviointitieto palvelee myös opettajaa oman opetuksen kehittämässä (Frey & Schmitt, 2007).

Kuten luku 2.1 osoitti, summatiivinen arviointi on liitetty määrälliseen mittaamiseen vuosikymmenten ajan. Summatiivinen arviointi on koulujärjestelmän perinteisin arviointitapa kurssi- ja päättökokeineen (Atjonen, 2007, 66–67). Summatiivisen arvioinnin tarkoitus on selvittää oppilaan tietojen ja taitojen taso, jolloin se sijoittuu useimmiten opintojen loppuvaiheeseen. Summatiivisen arvioinnin avulla myös varmistetaan se, voiko oppilas edetä opinnoissaan tai valmistua. (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2003, 257.) Summatiivisen arvioinnin keskiössä on täten tulosarviointi, sillä arvioinnin päätavoitteena on kartoittaa se, että oppilas on saavuttanut tietyn vaadittavan tason (Anttila, 2013, 105).

Summatiivisen arvioinnin käytänteitä ovat tutkineet Black ym., (2010). Tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä summatiivisesta arvioinnista sekä arviointikäytänteiden mahdollisista rajoituksista. Tulosten mukaan opettajien tulisi keskustella kollegiaalisesti arviointiin liittyvistä näkökulmista, jolloin keskusteluiden avulla voidaan lisätä ymmärrystä niin arvioinnin teoriaan kuin käytännön työhön. Kollegiaalinen tieto on mahdollista liittää summatiivisen arvioinnin tueksi. (Black ym., 2010.)

DeLuca ym., (2019) tutkivat laajaa opettaja-aineistoa ($n=1180$) ja löysivät 12 erilaista arviointikäsitysryhmää. Arviointikäsitysryhmät muotoutuivat arvioinnin tarkoituksen (3 käsitystapaa), arvioinnin prosessin (3 käsitystapaa), arvioinnin oikeudenmukaisuuden (3 käsitystapaa) ja arvioinnin osaamisen mittauseriaatteen (3 käsitystapaa) perusteella. Tutkijoiden mukaan opettaja, joka yhdistää arvioinnin formatiivisen tarkoituksen, viestintäkeskeisen prosessin ja oikeudenmukaisen mittauseriaatteen, toteuttaa arviointia hyvin eri tavalla kuin opettaja, joka nojaa summatiivista arviointia painottavaan käsitykseen.

Kokoavasti, arviointi on monimerkityksellinen käsite. Etenkin arvioinnin eri tavoitteet ja tehtävät edellyttävät arvioinnilta luotettavuutta. Opettajan tekemällä S2-arvioinnilla on suuri merkitys, sillä arvosanat toimivat oppilaan osaamisen mittarina. Kuten edellä todettiin, jatko-opiskelupaikka perustuu peruskoulun päättötodistuksen arvosanoihin. Tämä taas korostaa sitä, että päättöarvosanojen tulisi olla luotettavia,

ja annettujen arvosanojen yhdenmukaisia. Luku 2.3 avaa arviointiin liitettävien luotettavuusvaatimusten määritelmiä yksityiskohtaisemmin.

2.3 Arvioinnin luotettavuus

Kielitaidon arvioinnissa keskeisemmät laatua osoittavat kriteerit ovat validius (*validity*) ja reliaabelius (*reliability*) (Bachman & Palmer, 1996, 19–23). Validiuden määritelmän mukaan arviointi on validia, mikäli se kohdistuu siihen asiaan, mitä on tarkoituskin arvioida (Kane, 2016, 199). Validiuden käsitettä on laajennettu koskemaan testitulosten tulkintaa ja niiden käyttöä (Kane, 2016; Bachman & Palmer, 2010). Tästä syystä on tärkeää tuntea testaukseen liittyvät eri standardit, jotta tulosten tulkinta on validia. Standardien pätevyys on määritelty aineiston, teorian ja tulkintojen käyttötarkoituksissa (Chapelle, 2021, 18). Kuten edellisessä luvussa esitettiin, arviointi on käsitteellistetty melko pitkään ensisijaisesti testaukseksi, jolloin testin taustalla olevien prosessien tunteminen tukee arvioinnin validiteettia (Chapelle, 2021). Arvioinnin lähestymistavoissa tapahtuneiden muutosten myötä myös arvioinnin validiteetikäsitys on tarkentunut.

Validius määritteenä on Messickin (1989) mukaan kokonaisvaltainen ja arvottava päätös siitä, missä määrin näyttö antaa tukea testitulosten tai muiden arviointimenetelmien pohjalta tehtyjen tulkintojen osuvuudelle (Messick, 1995, 742). Validiuteen katsotaan kuuluvaksi myös arviointitilanteen ja todellisen kielenkäytön vastaavuus (Bachman & Palmer, 2010, 33). Validissa arvioinnissa arvioinnin tulosten perusteella tehtävät johtopäätökset ovat perusteltuja, ja niiden käyttö kohdistuu arvioitavan kannalta sopivalla ja mielekkäällä tavalla. (Bachman & Palmer, 1996, 21–23; 2010; Fulcher, 2003, 86.) Puolestaan Bachman ja Palmerin (1996, 21) käyttävät termiä käsittevalidius (*construct validity*), joka viittaa koetulosten tarkastelun johdonmukaisuuteen. Suoritettavan kokeen johdonmukaisuus ei kuitenkaan takaa sitä, että kokeessa arvioidaan oikeita asioita. Tämän takia erityinen huomio tulee kiinnittää kokeen osuvuuteen (validius). Sitä vastoin kokeen reliaabelius eli sisäinen johdonmukaisuus liittyy validiuteen, kun tarkastellaan sitä, mittaako koe haluttuja kielitaidon osa-alueita. S2-oppimäärän arvioinnissa koetulosten tarkastelussa on tärkeää pohtia sitä, missä määrin koetulosta voidaan pitää osoituksena oppilaan kielitaidosta.

Kuten edellä todettiin, arviointitilanteessa vaadittavan kielenkäytön tulisi vastata todellisen elämän kielenkäyttöä (Bachman & Palmer, 2010). Todellisen elämän kielenkäyttöä kutsutaan autenttiseksi (*authenticity*), ja se käsittää sekä yksittäisen kielenopiskelijan suorituksen että suoritustilanteen (Bachman & Palmer (1996, 17–18, 23).

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suorituksen tulisi vastata oppilaan todellista kielitaitoa. Jotta tähän päästäisiin, suoritusilanteen tulisi olla mahdollisimman todennukainen. Autenttisuuden vaatimus on kuitenkin ongelmallinen, sillä todellinen kielenkäyttö on monitahoista, jolloin todellisen ja ei-todellisen kielenkäytön erottaminen voi olla haasteellinen tehtävä. (Stobart, 2008.) Joka tapauksessa autenttisuuden huomioiminen on perusteltua. Bahman ja Palmer (1996, 23–25, 44–45, 58–59) toteavatkin, että autenttisuuden tiedetään vaikuttavan testattavan suhtautumiseen testitilanteesta suoriutumiseen eli parhaimmillaan autenttisuus auttaa testattavaa tekemään parhaansa. Arvioinnin autenttisuutta voidaan lisätä esimerkiksi hyödyntämällä tietoteknisiä multimediaominaisuuksia (Douglas, 2010, 118–119).

Arvioinnin autenttisuutta ja tavoitteita ovat tutkineet Veldhuis ja Heuvel-Panhuizen (2014). Tarkemmin tutkimuksessa selvitetään sitä, miten tärkeinä opettajat ($n = 960$) pitivät arvioinnissa tavoitteita ja autenttisuutta, miten he kokivat arvioinnin ja minkä verran korostivat tietotaitojen osaamisen arviointia. Tutkimuksessa löytyi neljä erilaista arvioijaprofiilia: Innostuneet arvioijat (28,5 %), vaihtoehtoisista arviointitavoista kiinnostuneet arvioijat (10,3 %), tavanomaiset arvioijat (35,3 %) sekä arvioinnista innostumattomat arvioijat (25,8 %). Tulokset kertovat siitä, että arvioinnin monimuotoiset tehtävät näyttäytyivät hyvin erilaisina opettajien kesken.

Yleisesti validin kielitaidon arviointi on nykykäsityksen mukaan monivaiheinen päätöksentekoprosessi (Hildén, 2016). Hildén huomauttaa, että arvioinnin toteutusmuotojen moninaisuus yhdessä vuorovaikutteisuuden kanssa asettaa omat haasteensa arvioinnin yhteismitallisuudelle. (Hildén, 2016, 196.)

Vastaavasti Huhdan (2016) mukaan kielitaidon arvioinnissa reliabiliteetin avainkysymys on arvioinnin yhdenmukaisuus. Arviointi on reliabelia eli luotettavaa silloin, kun saadut tulokset ovat samansuuntaiset tehtäväkerrasta ja arvioijasta riippumatta. (Bachman & Palmer, 1996, 23; Bachman & Palmer, 2010.) Kielellisen suorituksen laatu voi kuitenkin vaihdella tilanteen ja ajankohdan mukaan. Arvioinnin luotettavuutta voivat vähentää esimerkiksi ulkoiset arviointiolosuhteet, arvioitavan sen hetkinen fyysinen tai psyykinen tila tai arvioijien epäsystemaattisuus. (Bachman & Palmer, 2010, 125). Arvioinnin luotettavuutta voidaan parantaa yhteisesti sovitulla arviointikriteereillä, käyttämällä useampaa arvioijaa ja tarkastelemalla saman arvioijan antamien arvioiden johdonmukaisuutta (Bachman & Palmer, 2010, 353–354; Oscarson 2014, 3, 15).

Erityisen tärkeää arvioinnin reliabeliuden kannalta on juuri se, että arvioijat mieltävät arviointikriteerit samansuuntaisina (Attali, 2016, 99). Kieliaineissa juuri kriteeriperustaisen arvioinnin on oletettu parantavan arvioinnin luotettavuutta. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa oppilaiden osaamista arvioidaan suhteessa etukäteen

laadittuihin kriteereihin. Kriteerien tulisi kuvastaa sitä, mitä oppilaan tulisi osata jakson tai kurssin jälkeen. (ks. esim. Brown ym., 1997; Jakku-Sihvonen, 2001; Oscarson, 2014.)

Bloxham ym., (2011) ovat tutkineet juuri arviointikriteerien merkitystä opettajan tekemässä arviointiprosessissa. Tutkimuksessa opettajat käyttivät arviointikriteereitä hakeakseen tukea omaan jo tehtyyn arviointipäätökseensä. Käytännössä opettajat olivat muodostaneet opiskelijan arvosanasta alustavan päätöksen, joka ei perustunut alun perin kriteereihin. Kriteerit joko vahvistivat tai muuttivat opettajan muodostamaa arvosanaa opiskelijan osaamisesta. Tutkimuksen tulosten mukaan arviointikriteerit käyttäminen johdonmukaisesti ei ole opettajien keskuudessa itsestäänselvyys. (Bloxham, ym. 2011, 662.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että arvioinnin luotettavuuden vaatimusten mukaan kielitaidon ammatillisten standardien tulisi olla valtakunnallisesti samanlaisia. Tässä tutkimuksessa opettajan tekemän arvioinnin luotettavuudessa kyse on siitä, kuinka hyvin arvioinnilla tulkitaan ja annetaan tietoa oppilaiden S2-taidoista (ks. esim. Messick, 1989; 1995). Edellä olevat luvut ovat avanneet kielitaidon arviointia eri teoreettisiin määritelmiin viitaten. Kielitaidon arviointia määrittävät myös opettajien käsitykset siitä, mitä kielitaito ylipäättään on. Seuraava luku tarkastelee kielitaitokäsitystä ja sen merkitystä arvioinnissa.

2.4 Kielitaitokäsitys arvioinnin taustalla

Opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttaa opettajan käsitys kielitaidosta. Tutkijoiden mukaan opettajan kielitaitokäsityksellä on suora yhteys opettamiseen ja arviointiin (Nikula, 2010; Salo, 2006; Vaattovaara, 2016). Kielitaitokäsitys liittyy kiinteästi opettajan opetus- ja arviointikäytänteisiin. Yleisesti on todettu se, että opettajan kielitaitokäsitys on suoraan yhteydessä siihen, millaiseksi kielenopetus muotoutuu (Vaattovaara, 2016; Dufva ym. 2011; Nikula, 2010). Kielitaitokäsitykselle ei ole olemassa yhtä määritelmää, mutta perinteisesti kielitaitokäsityksellä tarkoitetaan näemyksiä kielestä järjestelmänä ja toimintana (Aro, 2006; Dufva, 2014; Dufva ym., 2011; Varis, 2012). Kielitaitokäsityksiä voidaankin tarkastella suhteellisen pysyvinä yksilön toimintaa ohjaavina ominaisuuksina tai muuttuvina kollektiivisesti muodostuvina (Honko, 2017, 216). Tässä tutkimuksessa kielitaitokäsityksellä tarkoitetaan kaikkia niitä käsityksiä, joita opettajat liittävät kieleen, kielen rakenteisiin, kielen käytötapoihin ja kielitaidon arviointiin liittyvään toimintaan. Liitän kielitaitokäsitykseen myös opettajien arvot ja uskomukset. Nojaudun Variksen (2012) määritelmään siitä,

että kielitaitokäsitys on kokonaisuudessaan käsitys siitä, millainen kieli on järjestelmänä, mitä kielellä voidaan tehdä ja mitä kieli tekee meille (Varis, 2012).

Jotta kielitaitokäsityksen merkitystä voidaan tarkastella arviointia ohjaavana tekijänä, on perusteltua esittää lyhyt katsaus kielitaitokäsityksen muodostumisen eri vaiheista 1950-luvulta alkaen. 1950-luvulla toisen kielen oppimisen tutkimus keskittyi virheiden tutkimiseen ja virheiden pohjalta tehtyihin pedagogisiin päätelmiin (Mitchell ym., 2013, 28–30). Siirryttäessä 1960-luvulle, kielitaidon nähtiin koostuvan erilisistä elementeistä ja taidoista (Lado, 1961). 1970-luvulla syntyi virheanalyysi ja mielenkiinto kohdistui oppilaan tekemiin kieliopillisiin virheisiin (Kristiansen, 1992; Mitchell ym., 2013, 35–36).

1980 ja 90-luvuilla kielenoppimisen näkökulma alkoi muuttua ja vuorovaikutuksen rooli kielenoppimisen prosessissa korostui. Toisen kielen oppimiseen liitettiin eri taitoja, jotka edellyttivät kognitiivisia prosesseja. (Mitchell ym., 2013, 35–36.) Näiden vuosikymmenten aikana syntyi muun muassa Chomskyn (2014, 1–3) teoria univertsaalikieliopista. Kyseisen teorian mukaan ihmisellä on yleinen kielitaju, joka auttaa minkä tahansa muun kielen oppimisessa.

Kielitaidon opetuksessa ja arvioinnissa on nähtävissä edelleen vaikutteita 1980–90-luvuilla syntyneestä viestinnällisestä eli kommunikatiivisesta kielitaitokäsityksestä. Canale ja Swain (1980, 27) ja Canale (1983, 6) määrittivät kommunikatiivisen kompetenssin koostuvan kieliopillisista (sanasto ja rakenteet), sosiolingvistisistä (kielen käyttäminen sosiaalisissa tilanteissa), strategisesta (kielelliset ja ei-kielelliset toimintatavat) ja diskursiivisesta (kyky tuottaa kieltä suullisesti ja kirjallisesti) kompetensseista.

Toinen kielitaitoa määrittävä malli perustuu Bachmanin ja Palmerin (1996) kuvaukseen kielellisen tiedon alueista. Bachman ja Palmerin (1996) kielitaitomallin mukaan kielitaitoon kuuluvat kielitieto ja strateginen kompetenssi. Kielitieto sisältää organisatorisen ja pragmaattisen tiedon. Organisatorinen tieto jakaantuu kieliopilliseen ja tekstuaaliseen tietoon. Pragmaattinen tieto puolestaan sisältää funktionaalisen ja sosiolingvistisen tiedon. Strateginen kompetenssi toimii yksilön sisäisten komponenttien ja yksilön kielenkäyttötilanteiden välisenä linkkinä. (Bachman & Palmer, 1996, 62, 66–73.)

1990–2000-lukujen taitteessa syntyivät funktionaaliset ja pragmaattiset kielen oppimisen teorit. Kehittyvää kieltä pidettiin itsenäisenä jatkuvasti muuttuvana systeeminä. Funktionaalisuus viittaa siihen, että tavoitteena on oppia kieltä, jolla on funktio. (Saville-Troike, 2006, 56.) Huhta & Hildén (2013, 160) toteavat, että nykyään arvostetaan kykyä käyttää kieltä vuorovaikutustilanteissa. Yleisesti puhutaankin kommunikatiivisesta eli viestinnällisestä kielikäsitteestä ja kielenkäyttötaidon arvioinnista. Kielitaitokäsitys onkin siirtynyt yksilönäkökulmasta kohti viestinnällistä,

ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvaksi toiminnaksi. (Ks. esim. Luukka ym., 2008).

Yhtenä keskeisempänä yksittäisen opettajan kielitaitokäsitystä muokkaavana tekijänä on pidetty valtakunnallista opetussuunnitelmatyötä (Luukka ym., 2008). Kauppinen (2007, 29) toteaa, että koulujen opetussuunnitelmissa on monenlaisia käsityksiä kielestä. Antikaisen ym., (2013) mukaan opetussuunnitelmaan liittyvä kollektiivinen tietoisuus vaihtelee eri konteksteissa. Kauppinen (2010) muistuttaa, että opetussuunnitelman tulkinta nojautuu opettajan käsityksiin teksteistä moniäänisinä merkityskokonaisuuksina, joissa näyttäytyvät useat rinnakkaiset tulkintaulottuvuudet. Opetussuunnitelmatekstit koostuvat hallinnon, tieteen ja opetukseen liittyvästä kielenkäytöstä. Tästä syystä teksti sisältää abstraktiotasoltaan erilaisia ilmaisuja (Kauppinen 2010, 270), ja opettajat tulkitsevat nämä ilmaisut oman kielitaitokäsityksensä mukaisesti. On erittäin tärkeää, että työyhteisössä voidaan jakaa reflektiivisesti omia kielitaitoon ja sitä kautta kielitaidon arviointiin liittyviä käsityksiä. Samoin S2-oppimäärän opettamisessa ja arvioinnissa korostuu opettajan oma käsitys kielitaidosta. Kielitaitokäsitys sisältää opettajan oman ymmärryksen siitä, mitä kielitaidolla tarkoitetaan, mitä se pitää sisällään ja mitä merkityksiä S2-opetusta ohjaavat asiakirjat antavat kielitaidolle.

Kielitaitokäsitys ohjaa opettajan opettamista ja arviointia henkilökohtaisella tasolla. Kielitaitokäsitys on muodostunut koulutuksessa saadun tiedon kautta, mutta muovautunut vallitsevan opetussuunnitelmakauden aikana. Kielitaitokäsitys heijastelee myös sitä, minkälaisia arviointitaitoja opettajalta edellytetään. Viime aikoina onkin kiinnitetty erityinen huomio kieltenopettajien arviointiosaamiseen (Fulcher, 2012; Giraldon, 2018; Vogt & Tsagari, 2014). Kieltenopettajien arviointiosaamiseen liittyvien taitojen määrittely ei ole yksiselitteinen (Coombe ym., 2020), sillä opettajalla tulee olla laaja tietämys niin arvioinnin periaatteista kuin kielitaidon arviointiin liittyvistä erityiskysymyksistä.

2.5 Kieltenopettajien arviointiosaaminen

Ashraf ja Zolfaghari (2018, 426) toteavat, että opettajan arviointiosaamista pidetään tärkeänä arvioinnin luotettavuuden ja oppilaiden saavutusten välisessä yhteydessä. Ogan-Begiroglun ja Suzukin (2014) tutkimuksen mukaan opetuskäytäntöjen eri variaatiot selittyivät 42 prosenttia opettajan arviointiosaamisella (Atjonen, 2021, 10; Ogan-Begiroglu & Suzuk, 2014). Lam (2019, 405–406) on määritellyt opettajan arviointiosaamisen kolmeen päätekijään, jotka ovat tietopohja (*knowledge base*),

arviointikäsitteet (*assessment conceptions*) ja arviointiosaamisen käytännössä (*assessment literacy practice*). Lam (2019) tarkentaa opettajan arviointikäsitteistä (*Teacher conception of assessment*) ja toteaa, että sillä tarkoitetaan opettajien näkemyksiä (*views*), uskomuksia (*beliefs*) ja käsitteitä (*perceptions*) arvioinnista. Käytännössä sen, mitä he ajattelevat arvioinnista, miten se on jäsenelty ja mitä varten se on. Lam (2019, 405) tuo esille Xu ja Brown (2016) luokittelun opettajan arvioinnin kahdesta ulottuvuudesta: kognitiivisesta (*cognitive*) ja affektiivisesta (*affective*). Kognitiivinen ulottuvuus edustaa opettajien käsitteitä (*perception*) arvioinnin tarkoituksista (*assessment of/for/as learning*). Affektiivinen ulottuvuus puolestaan viittaa opettajan uskomuksiin (*beliefs*) arvioinnista. Esimerkiksi opettajat uskovat, että arviointi voi parantaa oppilaiden oppimista, tai muuten arvioinnin tulos ei ole luotettava. Tiivistetysti, opettajien kokemuksilla (*experiences*) ja käsitteillä (*perception*) on suuri vaikutus opettajien toteuttamaan käytäntöihin arvioinnissa (*assessment practice*). (Lam, 2019, 404–407; Vogt & Tsagari, 2014; Xu ja Brown, 2016).

Opettajan tietoperusta lähtee muotoutumaan jo arviointiparadigmojen tuntemisesta. Toisin sanoen sieltä, mistä arviointiosaamisen historiakin alkaa (DeLuca ym., 2019.) Opettajan tietoperusta ei yksistään riitä määrittämään arviointia, vaan tarvitaan tietoa opetettavasta aineesta, eli S2-oppiaineesta ja siihen liittyvästä didaktisesta sisältötiedosta. Ainedidaktiikka on määritelty pragmaattisesti oppiaineen oppimista, opetusta ja tiedonmuodostusprosessia tutkivana tutkimussuuntauksensa. Ainedidaktisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kehittää systemaattisesti, teoreettisesti ja empiirisesti opetusta ja oppimista sekä tarkastella opetustilanteiden tuntemusta ja opettajan-koulutuksen kehittämistä. (Kallioniemi & Virta, 2012; Rättyä, 2017; Schnewly, 2011; Virta, 2011). Tämän tutkimuksen ainedidaktinen näkökulma liittyy S2-oppimäärään laajasti ja monitahoisesti. Ainedidaktiikka toimii siltana oppimäärän pedagogiikkaan liittyen erityisesti arviointiin. Toisin sanoen, mitä S2-oppimäärässä opetetaan, miten opetettavia asioita arvioidaan ja miksi niitä arvioidaan. Opettajat ovat rakentaneet omaa pedagogista sisältötietoaan arvioinnista S2-oppiaineeseen liittyvän historian, arviointiparadigmojen muutoksen, oppiaineen opetussuunnitelmien arviointikehityksen, kielitaitokäsitteisiin liittyvien teorioiden sekä oman arviointiosaamisensa kautta.

Opettajan tietoperusta sisältää käsitteet myös arvioinnista ja siitä, mitä opettajat pitävät luotettavana arvioinnissa. Näiden eri arviointiin liitettävien käsitteiden merkitys korostuu käytännön arviointityössä. S2-opettajan tulee tietää se, miten S2-opetuksessa oppiaineen opetettavat sisällöt tulee järjestää. Tämä edellyttää opettajan tietoa kielen oppimisesta ja opettamisesta erityisesti S2-kontekstissa. Martin (2007) on todennut, että maahanmuuttajille opetettava suomen kieli on pitkään nähty

enemmän vieraana kuin toisena kielenä (Martin, 2007, 64). Kieltenopetuksen kontekstissa viitataan edelleen vieraan kielten arviointiin. Tulee kuitenkin huomioida suomen kielen olevan oppilaalle sekä opiskelun kohde mutta myös väline. Tämä asettaa S2-opettajien arviointiosaamiselle paljon eri ulottuvuuksia. Atjonen (2017) on määrittänyt opettajan arviointitaitoihin liitettäviä kompetensseja. Vaikka nämä kompetenssit eivät ole kohdennettu suoraan S2-kontekstiin, ne soveltuvat niin kieltenopettajan kuin kaikkien opettajien arviointiosaamisen määrittäjäksi. Atjosen (2017, 152–153) esittämät arviointitaitoihin liittyvät kompetenssit ovat seuraavat:

- Arviointitaitoiset opettajat tietävät ja ymmärtävät arvioinnin ja opetuksen välisen yhteyden ja käyttävät arviointitietoa opetuksen kehittämiseen
- omaavat luokkahuonearvioinnin perustaidot
- käyttävät perinteisen kynä - paperi arviointitapojen lisäksi muita vaihtoehtoisiksi kutsuttuja arviointimenetelmiä
- ymmärtävät formatiivisen arvioinnin merkityksen oppilaan oppimisen motivaattorina
- tietävät erityisryhmien (erityisoppilaat, maahanmuuttajat) arviointiin liittyvät periaatteet
- ymmärtävät etnisestä taustasta, sukupuolesta ja sosioekonomisesta taustasta aiheutuvia vinoumia
- tietävät avoimiin koekysymyksiin annettujen vastauksien pisteytysperiaatteita
- tiedostavat tärkeisiin kokeisiin (*high stakes*) valmistautumiseen soveltuvia keinoja ja
- ymmärtävät testin tai kansallisen kokeen kykyä kuvata annetun opetuksen tasoa.

Lisäksi Harding ja Kremmel (2016, 415) ovat todenneet, että kieltenopettajien tulee olla arvioinnin toteuttajina tietoisia nimenomaan kielten arviointiin liittyvistä lähtökohdista. Giraldon (2018, 180) mukaan toisen kielen opettajilta edellytetään kielen käytön ja kielididaktiikan osaamista, ja tämä määrittää myös toisen kielen opettajien arviointiosaamista uudella tavalla. Coombe ym., (2020) huomauttavat, että suurin osa kielten opettajien arviointiosaamiseen liittyvä tutkimus on määrällistä, eikä niissä ole suoraa viittausta opettajan arviointiosaamiseen. Toisin sanoen, kielitaidon arviointi käsitteellistetään ensisijaisesti oppimistavoitteiden saavuttamista mittavien testien ja kokeiden hyödyntämiseen. Esimerkkinä kokeiden käytöstä Suomessa mainittakoon kansalliset arvioinnit, joissa tarkastellaan opetussuunnitelmien toteutumista (Huhta, 2016).

Kirjallisuudessa esiintyneet kielitaidon arviointiin liitettävät keskeisten elementtien (Coombe ym. 2020; Giraldo, 2018; Harding & Kremmel, 2016; 2020) mukaan kielitaidon opettajilta edellytetään hyvin laajaa arviointiosaamista. Xu ja Brown (2016, 159) toteavatkin, että monipuolinen ja kattava arviointiosaaminen edellyttää opettajien reflektiivistä työtettä työyhteisössään liittyen arviointiin ja arviointikäsitteisiin sekä niiden jakamiseen. S2-opettajien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että heidän tulisi ensin määrittää omat oppiaineeseen liittyvät arviointikäsitteet, ja sen jälkeen keskustella niistä avoimesti koko työyhteisön tasolla. Arviointikäytäntöjen tarkastelun kautta päästää sisälle siihen, mitkä eri tekijät ovat yhteydessä opettajan tekemään arviointiin. Tämä lähestymistapa johdattaa opettajan oman arviointiosaamisen ytimeen. S2-oppimäärän opettamisessa ja arvioinnissa opettajan omat taidot ovat ristiaallokossa oppilasaineen, oppimateriaalien, opetusjärjestelyiden sekä opetussuunnitelman kesken. Arviointiosaaminen rakentuukin S2-oppiaineessa monen kompromissin ympärille. Opettajan tulee itse tehdä ratkaisut siitä, milloin painottaa formatiivista arviointia, milloin hyödyntää kokeiden tuomaa tietoa, vai luottaako kollegoiden kanssa käytyjen arviointikeskusteluiden tuomaan tietoon. Arviointiosaaminen ei tarkoita eri arviointimenetelmien kanssa tehtävää taktikointia. S2-opettajan, niin kuin muidenkin opettajien, tulee tunnistaa omien arviointikäytänteiden ja -käsitteiden merkityksiä osana syvemmän arviointiosaamisen kehittymistä. Tätä kautta työyhteisön on mahdollista kehittää yhteisesti jaettuun arviointikäytänteitään kielitaidon arvioinnissa. Myös uuteen tutkimustietoon perehtyminen, ymmärtäminen, omaksuminen ja soveltaminen käytäntöön kasvattaa pedagogista sisältötietoa (Rättyä, 2017).

Opettajan arviointiosaamista ovat tutkineet muun muassa Bordin (2014) sekä Saskia Van Viegen ja Wagner (2015). Bordinin (2014) tutkimus selvitti opettajien kokemuksia arviointimenetelmien toimivuudesta kielitaidon arvioinnista englanninkursien arvosanoja annettaessa. Aineisto perustuu kyselytutkimukseen ja syvähaastatteluun ($n=35$). Tutkimukseen osallistuneet opettajat analysoivat kokemuksiaan perinteisen kielikokeisiin ja -testeihin perustuvan arvioinnin sekä suorituskykyyn perustuvan arvioinnin toimivuudesta. Suorituskyvyn mukaisesti tehty kielitaidon arviointi perustuu kommunikatiivisen kielitaidon käsitteeseen sisältäen kriteeriperusteisen arviointiasteikon. Tulosten mukaan opettajat suhtautuivat suorituskykyyn perustuvaan arviointiin negatiivisesti. Opettajat toivoivat koulutusta varmistamaan arviointiasteikon oikean käytön ja näin takaamaan luotettavan kielitaidon arvioinnin. (Bordin, 2014.)

Saskia Van Viegen ja Wagner (2015) tutkimus liittyi opetusohjelmaan ja sen vaikutuksiin opettajan arviointiin. Tutkimuksessa analysoidaan opettajien kokemuksia ja havaintoja kolmen vuoden pilottihankkeen pohjalta. Tutkimuksen tulosten

mukaan taitoasteikkojen liittäminen luokkahuonekäytäntöihin edesauttaa opettajien kykyä havainnoida oppilaiden kielellistä kehitystä ja oppimisprosessia. Arvioinnin osalta tutkimus osoitti, että opettajat tarvitsevat ohjausta ja koulutusta taito-asteikon käyttämiseen ja hyödyntämiseen arvioinnissa. Lisäksi opettajien tulisi kertoa opetuksen tavoitteista ja taitoasteikosta oppilaille. Palautteen avulla oppilaalla on mahdollisuus kiinnittää huomio kehitettäviin asioihin. (Saskia Van Viegen & Wagner, 2015.)

Opettajakohtainen arviointiosaaminen muotoutuu jokaisen oman ammatillisen kehittymisen myötä. Arvosanan antamisen taakse kätkeytyy muun muassa opettajan tietoperusta arvioinnista, tiedostettuja ja osittain tiedostamattomia käsityksiä arvioinnista sekä käytännön kokemuksen myötä tullut osaaminen. Toisesta kulttuurista tulevan oppilaan kielen oppiminen ja opetus edellyttävät koko koulun henkilöstöltä huomiota ja yhteisesti jaettuja toimintatapoja. Fullan (2001, 115) näkee opettajien välisen yhteistyön ja yhteisen toimintakulttuurin jakamisen tärkeänä. Yhteistyössä koulun toimintakulttuuri heijastuu kiinteänä osana myös koulun arviointikulttuuriin.

2.6 Arviointikulttuuri ohjaa arviointia

Arviointi kulttuuri on osa koulun kulttuuria. Nousiainen ja Piekkari (2007) ovat määritelleet koulun kulttuuriin kuuluvaksi ulkoisen näkyvän toiminnan, viralliset arvot, tavoitteet ja toimintatavat sekä sanomattomat arvot, normit ja myytit. (Nousiainen & Piekkari, 2007, 13.) Kouluyhteisöstä löytyy myös joitakin dominoivina vaikuttavia kulttuuritekijöitä, kuten eri henkilöstöryhmien traditiot tai vallitsevat toimintatavat. Koulun henkilöstöryhmät voivat vaikuttaa omilla toimintatavoillaan koulun tapoihin, mutta erityisesti koulun toimintakulttuurin muodostumiseen ja muovautumiseen ovat vaikuttamassa opettajat. (Bates, 2015, 2).

Arviointikulttuurin määritelmä tieteellisesti on haastava tehtävä. Aiemmin esitetyt arvioinnin sukupolvijattelu ja arvioinnin tavoitteet tehtävineen kertovat enemmän arvioinnin teoreettisista näkemyksistä, kuin arvioinnin käytännön toiminnasta yhteisössä (Boud & Falchikov 2006, 411). Arkisesti tarkasteltuna arviointikulttuurin voidaan tarkoittavan sitä, mitä ja miten arvioinnista puhutaan koulussa ja miten sitä toteutetaan. Atjonen ym., (2019) ovat todenneet, että arviointikulttuuri konkretisoituu yhteisössä arviointikäytänteiden myötä ja heijastelee samalla arviointiosaamista. Fuller ja Skimore (2014) määrittelevätkin arviointikulttuurin tarkoittavan kaikkia niitä arviointiin liittyviä uskomuksia, arvoja ja käsityksiä, jotka vaikuttavat yhteisön toteuttamiin arviointikäsitteisiin. Ouakrim-Soivion (2015, 91) mukaan suomalaisessa

opetuskontekstissa arviointikulttuuriin liitetään yhteiset näkemykset arvioinnin tarkoituksista ja tehtävistä sekä arviointiin osallistuvien henkilöiden välisestä osallisuudesta ja keskustelusta.

Arviointikulttuuria muovanneet käsitykset ovat syntyneet koulutuksen muutosten, yhteiskunnallisten arvostusten ja oppiaineiden oman kulttuurin vaikutuksesta. (Nieminen, 2019; Xu & Brown, 2016.) Tässä tutkimuksessa nojaudun Heikkisen (2014) määritelmään arviointikulttuurista. Hänen mukaansa arviointikulttuurin voidaan katsoa ilmentävän yhteisön olettamuksia tiedon luonteesta, opettamisesta, oppimisesta ja arvioinnista. Näin ollen arviointikulttuuri näyttäytyy toimijoiden luomissa käytänteissä ja rooleissa kuten valtasuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa. (Heikkinen, 2014, 54.) Niillä opettajilla, jotka opettavat ja arvioivat S2-oppimäärää opiskelevia oppilaita, tulisi olla yhteneväinen käsitys siitä, mitä S2-osaamisella kyseisessä arvioinnissa tarkoitetaan ja millä eri arviointimenetelmillä arviointi toteutetaan. Liitän tähän yhteisöön kuuluvaksi myös S2-oppilaita opettavat aineenopettajat ja koulun muut toimijat. On tärkeä muistaa, että jokainen opettaja rakentaa arviointikulttuuria omilla valinnoillaan ja käytänteillään. Tästä syystä avoin dialoginen keskustelu koko koulun tasolla on merkittävässä asemassa arviointikulttuurin kehittämisessä.

Arviointikulttuurin on todettu vaikuttavan siihen, miten opettajat rakentavat opettamistaan, arviointiaan ja arviointikäsitteisiään (Brown ym., 2011). Arvioinnin ja siihen liittyvien ajattelu- ja toimintamallien analysoinnin avulla, yhteisten näkemysten sekä arviointiin osallistuvien toimijoiden välinen keskustelu luovat pohjan arviointikulttuurin syntymiselle. Yhteisten päämäärien ja tavoitteiden pohjalta koulussa toimivat henkilöt toteuttavat yhteisiä toimintamalleja käytännössä, eli luovat arviointikulttuurin. (Ouakrim-Soivio, 2015.)

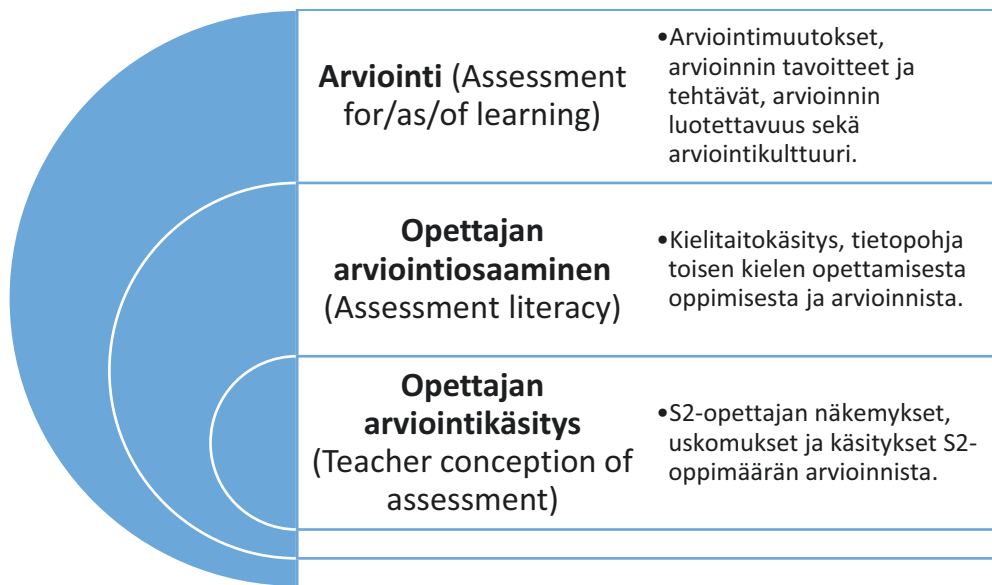
Skidmore ym., (2018) mukaan kirjallisuudesta on löydettävissä pelon, mukautumisen ja oppimista kehittävän arviointikulttuurin tunnuspiirteitä. Pelon kulttuuri on tunnistettu instituutioissa, joissa vallitsee perinteinen johtamiskulttuuri. Vastaavasti mukautumisen kulttuuri liittyy vastuullisuuteen. Vastuullisuudesta voi seurata myös ongelmia, jos arvioinnin tarkoitus on ainoastaan täyttää ulkoiset vaatimukset. Oppimista kehittävän arviointikulttuurin tunnuspiirteitä ovat monipuolisten arviointimenetelmien käyttö, autenttisten oppimiskontekstien hyödyntäminen sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. (Maunumäki, 2021, 48; Skidmore ym., 2018.)

Koululla tulisi olla siis jaettu näkemys siitä, keitä koulun henkilöitä arviointikulttuuri koskee ja mitä arviointiin liittyviä toimintamalleja on jo käytössä. Lisäksi tämä näkemys kattaa sen, tukevatko nämä olemassa olevat käytänteet arviointityötä, käytäntö arvioinnista säännöllistä keskustelua ja käytetäänkö arviointitietoa toiminnan kehittämisessä. Myös yhteisön kaikki jäsenet tulee nähdä organisaation osana.

(Ouakrim-Soivio, 2015, 91–92; Hellström ym., 2015, 81). Koulutyön kehittäminen ja sitä kautta arviointikulttuurin edistäminen on siis koko koulu yhteisen tehtävä hallinnollisista asiakirjoista aina luokkahuonetyöskentelyyn saakka. Arviointikulttuuri on lisätty uutena käsitteenä voimassa olevaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014, 46). Käsitteen lisäämisestä huolimatta jokainen koulu on toteuttanut sille ajan saatossa muovautunutta arviointikulttuuriaan.

2.7 Yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu monesta eri teoreettisesta lähtökohdasta. Kuviossa 3 on esitetty tämän tutkimuksen keskeiset teoreettiset käsitteet. Jokainen opettaja rakentaa omaa arviointikäsitystään ja toteuttaa arviointikäytäntöitään yksilöllisen oppimis- ja tiedonkäsitteensä mukaisesti. Kuvion tarkoitus ei ole kuvata käsitteiden sisäistä tai keskinäistä suhdetta vaan havainnollistaa arviointiin liitettäviä merkityksiä ja niiden sisältöjä.



Kuvio 3. Tutkimuksen teoreettisen viitekehksen keskeiset käsitteet.

Tutkimuksen keskiössä on arviointi. Opettajakohtaiset arviointiratkaisut ovat monen asian yhteenlaskettu summa. Opettajan tietoperusta arvioinnin tavoitteista ja tehtävistä ohjaa arviointikäsitteitä ja itse arviointia. Opettajat ovat omaksuneet arviointiin liitettävän tietoperustan jo koulutuksessaan. Käytännössä opettaja arvioi sen mukaan, minkä hän uskoo olevan oikein. Kuitenkin luotettava arviointi edellyttää arviointimenetelmien hallintaa sekä arviointitiedon oikeanlaista sovellettavuutta.

Arvioinnin taustalla vaikuttavat myös opettajan omat käsitykset kielitaidosta, sen opettamisesta ja arvioinnista. Samoin S2-arvioinnissa opettajan kielitaitokäsitys ohjaa arviointipäätöksiä. S2-opettaja tasapainoilee olosuhteiden, oppilasaineksen kuin omien arviointitaitojensa kanssa. Käytännössä opettaja tekee päätöksiä siitä, mitä hän pitää tärkeänä kielitaidossa ja mihin hän oppilaan osaamisen tason määrittää.

Arviointikäytännöt kehittyvät ja muovautuvat arviointiosaamisen kehittymisen myötä. Opettajien antamat merkitykset kielitaidon arvioinnille sisältävät niin työyhteisön kuin laajemman arviointikulttuurin näkemyksiä arvioinnista. Lopullisesti arviointipäätökset syntyvät edellä mainittujen tekijöiden sekä koulun arviointikulttuurin yhteisvaikutuksessa.

3 SUOMI TOISENA KIELENÄ JA KIRJALLISUUS - OPPIMÄÄRÄ PERUSOPETUKSESSA

Opetushallitus on linjannut maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten suomen kielen opetusta siitä saakka, kun oppivelvollisuusikäiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulivat 1980-luvulla peruskoululainsäädännön piiriin. Alkuvaiheen opetus oli tarkoitettu vasta maahan tulleille oppilaille ja opetuksen arvioitiin kestävän noin vuoden. (Kouluhallitus, 1987, 3.) Maahanmuuttajien määrän kasvu 1980-luvun lopusta 1990-luvun alkuun viritti pohdinnan vieraan/toisen kielen opetuksen suuntaviivoista (Latomaa & Tuomela, 1993). Vuonna 1992 Opetushallitus päätti maahanmuuttajien opetuksen opetussuunnitelmien perusteista. Opetussuunnitelman perusteissa (1994) oli määritelty maahanmuuttajien opetuksen yleistavoitteet normeineen, oman äidinkielen opetuksen järjestämisen periaatteet, oppimäärän perusteet sekä tukiopetuksen järjestämisen periaatteet. (OPH, 1992, 9.) Kaikkiaan S2-oppimäärä on hakenut muotoaan nimityksineen ja opetussuunnitelmauudistusten kautta. Nykyisin S2-oppimäärä on vakiintunut osaksi perusopetusta.

Tämä luku esittelee tutkimuksen kontekstin eli S2-oppimäärän ja oppimäärän opetusta ohjaavat valtakunnalliset määräykset ja ohjeet. Aluksi määrittelen tutkimuksen kontekstiin liittyvät keskeiset käsitteet. Sen jälkeen perehdytään S2-opetusta ohjaaviin asiakirjoihin, opetuksen järjestämisen tapoihin, S2-oppilaan opetuksen käytännön toteutukseen, tukimuotoihin perusopetuksessa, S2-oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisen liittyviin näkökulmiin, perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004; 2014) arviointinäkemuksiin sekä eurooppalaisen viitekehyksen (2003) kielitaitokäsitykseen.

3.1 Tutkimuskontekstin keskeiset käsitteet

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä. Kyseinen oppimäärä eroaa äidinkielen, toisen kotimaisen kielen sekä vieraan kielen opetuksesta monin tavoin. S2-opetus ei ole suomen kielen tuki- tai erityisopetusta, vaan sillä on omat tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä, joita opetuksessa tulee noudattaa.

Toisen kielen opetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan opetusta, jossa maahanmuuttajataustainen oppilas oppii kohdeympäristön kielellä. Toisen kielen opetus eroaa vieraan kielen opetuksesta siten, että toisen kielen oppija elää ympäristössä, jonka kieltä opettelee. Käsitteillä vieras kieli (*foreign language*) ja toinen kieli (*second language*) viitataan selkeästi erilaisiin oppimiskonteksteihin. Kohdekielisen kieliyhteisön ulkopuolella opitaan vierasta kieltä (*foreign language learning*), mutta kieliyhteisön parissa, esimerkiksi koulussa, omaksutaan toista kieltä (*second language acquisition*) (Stern, 1983, 15–20).

Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisin asiakirja. Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen laatu ja tasa-arvo. Perusopetuslaki (628/1998) määrittää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet normiksi.¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät opetuksen tehtävät ja tavoitteet sekä määrittävät opetuksen järjestämisen normit ja velvoitteet. Luvut 3.2–3.3 käsittelevät yksityiskohtaisemmin S2-oppimäärän tavoitteita, tehtäviä sekä niiden toteutumisen edellytyksiä perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2004; POPS 2014) perusteiden mukaisesti.

Kielitaito on määrittely taitotasoina perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodesta 2004 (POPS 2004) lähtien. Taitotasot ovat konkreettisia välineitä, joiden avulla oppimistavoitteet ja saavutettu osaaminen tehdään helpommin ymmärrettäväksi. Sanalla *taso* ilmaistaan se, että osaamisessa on useita eri vaiheita eli tasoja. Tässä tutkimuksessa taitotasoajattelu tarkoittaa kielitaidon hahmottamista jatkumona, joka kuvaa kielitaidon edistymistä. (ks. Huhta, 2020.) Osaamisen arviointi perustuu kaikkiin kielitaidon osa-alueisiin vuorovaikutuksesta tekstien tulkinta- ja tuottamistaitoihin. Taitotasoasteikon tuoma näkemys kielitaidon osataidosta ja niiden arvioinnista pohjaa tässä tutkimuksessa laajasti hyväksytyyn Euroopan neuvoston julkaisemaan (2001) viitekehykseen *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) ja sen suomalaisen sovellukseen: Eurooppalainen kielitaidon viitekehys 2003 (jatkoissa EVK)*.

S2-alan kehittyessä myös käsitteiden nimitykset ovat tarkentuneet. Käsitettä *maahanmuuttajataustainen* tai *maahanmuuttajaoppilas* on käytetty systemaattisesti perusopetuksen opetussuunnitelmien (2004; 2014) perusteissa kuin muissakin

¹ Ohjausjärjestelmän normiosan muodostavat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston astutukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma. (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetusasetus 852/1998; Valtioneuvoston asetukset 422/2012; 423/2012 ja 378/2014). Opetussuunnitelman perusteet laaditaan edellä mainittujen lakien ja asetusten sisältöjen mukaisesti. Perusteasiakirja nimetään valtakunnalliseksi määräykseksi. (POPS 2014, 9.)

tutkimusjulkaisuissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; POPS 2014) käsitteellä *maahanmuuttajaoppilas* tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (POPS 2004; POPS 2014). Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustainen oppilas tai maahanmuuttajaoppilas (S2-oppilas) tarkoittaa oppilasta, joka opiskelee S2-oppimäärän mukaisesti. Määrittelytavoista huolimatta maahanmuuttajataustaiset oppijat eivät muodosta yhtä yhtenäistä ryhmää, sillä he puhuvat monia eri kieliä ja edustavat eri kulttuureita (Harju-Luukkainen ym., 2014, 14). Käsitteiden avaamisen kautta on luontevaa siirtyä tarkastelemaan S2-oppimäärää opetussuunnitelmien sisältöjen kautta.

3.2 Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) merkitys kielitaidon arvioinnissa

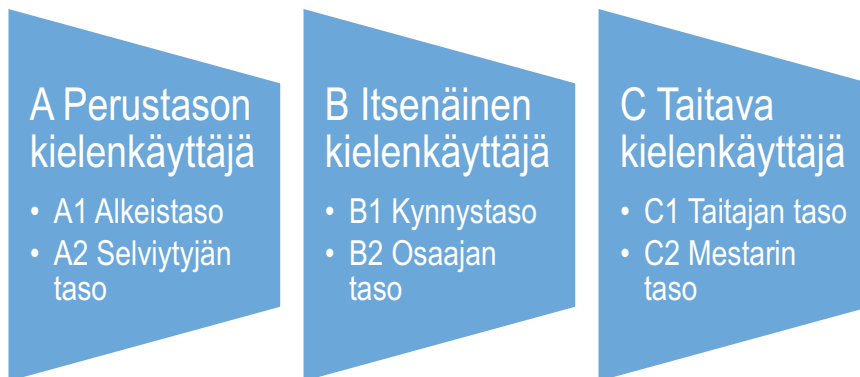
EVK:n mukaan (2003, 28–29) kielenkäytön ominaisuuksiin kuuluvat seuraavat osa-alueet, joista muodostuu kielellisen toiminnan perusta eli eri kompetenssit:

1. *”Yleiset valmiedet (elämänballintataidot, asenteet, oppimiskyky, tiedot ja taidot).*
2. *Kielellinen viestintätaito (kielellinen, sosiolingvistinen, pragmaattinen).*
3. *Kielenkäytön konteksti (yksityinen, koulutus, ammatillinen, julkinen). Kielenkäytön tehtävät (kielelliset toiminnot ja menettelytavat tilanteen mukaisesti eli strategiat. esim. vastaanottaminen, tuottaminen, vuorovaikutus, viestin välittäminen).*
4. *Kielelliset prosessit (neurologinen, fysiologinen).”*

EVK:ssa on otettu huomioon myös kulttuurikonteksti (EVK, 2003, 19). EVK:n lähestymistapa kielen oppimiseen on toiminnallinen ja se näkee kielenkäyttäjän sosiaalisena toimijana (EVK, 2003, 28):

”Kielen käyttäminen, mukaan lukien kielen oppiminen, on yksi ihmillisen toiminnan muoto. Ihmiset kehittävät yksilöinä ja erilaisten ryhmien jäseninä koko joukon erilaisia kompetensseja. Näihin kompetensseihin kuuluu sekä kaiken kielenkäytön taustalla olevia yleisiä että erityisesti kielellisiä viestintätaitoja. Ihmiset käyttävät näitä kompetenssejaan, silloin kun he konteksteissa, erilaisten olosuhteiden ja rajoitusten alaisina osallistuvat kielellisiin toimintoihin erilaisten prosessien välityksellä. Näiden toimintojen avulla he vastaanottavat ja/ tai tuottavat tekstejä, jotka liittyvät eri elämäntilanteille kuuluvuihin aihapiireihin ja teemoihin. Tällöin he ottavat käyttöön niitä strategioita, jotka suoritettavien tehtävien kannalta tuntuvat tarkoituksenmukaisimmilta. Näiden toimintojen tietoinen tarkkailu eli monitorointi vahvistaa tai kehittää kielenkäyttäjän kykyjä ja taitoja.”

EVK:ssa (2003) kielitaitoa kuvataan kuudella päätasolla A1-C2. Kuviossa 4 on esitetty kielitaidon taitotasot.



Kuvio 4. Kielitaidon taitotasot EVK:n (2003) mukaisesti.

Taitotasoasteikkoon perustuvan arvioinnin tarkoituksena on ollut lisätä arvioinnin oikeudenmukaisuutta, koska kriteerit perustuvat opetussuunnitelmaan (Atjonen, 2007, 156). Kielitaidon kuvausasteikko antaa arvioijalle ja oppilaalle tiedon siitä, mitä oppilas osaa tietyllä kielitaidon osa-alueella. Samalla voidaan arvioida, mitä oppilaan tarvitsee vielä osata siirtyäkseen seuraavalle taitotasolle. Oppilaalle ne puolestaan toimivat itsearvioinnin välineenä (Nissilä, 2010).

Peruskielitaito

- A1 alkeistaso (A1-tasolla kielenkäyttäjät pystyy ymmärtämään ja käyttämään yksinkertaisia arkipäivän ilmauksia. Hän pystyy vastaamaan lyhyesti itseään koskeviin kysymyksiin.)
- A2 selviytyjän taso (Kielenkäyttäjän ymmärrys on laajentunut arkipäivän ilmauksista lyhyisiin lausetason ilmauksiin. Yleensä lauseet liittyvät kielenkäyttäjän arkielämän rutiineihin koskien häntä itseään tai perhettään.)

Itsenäinen kielenkäyttäjät

- B1 kynnystaso (B-tason kielenkäyttäjän puhe on melko sujuvaa, hän hallitsee arkielämään kuuluvan toiminnallisen kielitaidon, sanavarasto on monipuolista ja eri viestintätilanteissa kielenkäyttäjät kykenee toimimaan itsenäisesti.)

- B2 osaajan taso (kielenkäyttäjän taidot ovat laajentuneet konkreettisista asioista abstrakteihin asioihin. Kielenkäyttäjä pystyy esittämään mielipiteensä merkittävistä ajankohtaisista aiheista, hän osallistuu keskusteluihin ja hänen kielellinen tuottamisensa on selkeää ja ymmärrettävää.)

Taitava kielenkäyttäjä

- C1 (C1-tason kielenkäyttäjä on taitaja, joka ymmärtää vaativien tekstien sisältöjä. Hänen puheensa on luontevaa. Hän pystyy tuottamaan nopeasti jäseneltyä tekstiä.)
- C2 (Tällä tasolla kielenkäyttäjä ymmärtää hyvin monenlaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Kielenkäyttäjä kykenee erittäin tarkkaan ilmaisuun, omaa taidon suodattaa tietoa eri lähteistä rakentaen siitä loogisen eheän kokonaisuuden.)

EVK:n (2003) taitotasoasteikon myötä mahdollisuus vertailla erilaisia kielitaidon tasoja on lisääntynyt. Taitotasoasteikkojen käyttöön liittyy kuitenkin ongelmia, kuten tasokuvausten kyky vastata osaamista aidoissa kielenkäyttötilanteissa (Huhta & Takala, 1999, 221). Lisäksi kuvausten monitulkintaisuutta on kritisoitu (Tarnanen, 2002). Erityisesti se, että taitotasoasteikot ohjaavat arvioijan keskittymään vain joihinkin kielitaidon piirteisiin, voi pahimmassa tapauksessa kaventaa kielitaidosta muodostuvaa kuvaa (Kohonen ym., 2005). Taulukossa 2 on kaksi esimerkkiä kielitaidon taitotasojen hyvän osaamisen B1.1 ja B2.2 kuvaukset puhumisen arvioinnin osalta (EVK 2003, ks. liite 3).

B1.1 Selviytyminen arkielämässä	B2.2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisen kanssa
<p>Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia. Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä. Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p>	<p>Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskulkuja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p>

Taulukko 2. Esimerkki puhumisen arvioinnista (EVK 2003).

Perusopetuksessa kielitaidon katsotaan muodostuvan tuottamisen (kirjoittaminen ja puhe) ja ymmärtämisen taidoista (luetun ja kuullun ymmärtäminen).

EVK:n (2003) mukaan kirjallisen tuottamisen edellytyksiä ovat viestin/tekstin luominen ja sen muotoileminen (kognitiiviset ja kielelliset taidot) sekä itse kirjoittaminen (manuaaliset taidot). Kirjoittamisen osa-alueilla korostuvat kielellisten tietojen ja taitojen (sanastolliset, kieliopilliset, semanttiset sekä oikeinkirjoitustaidot) lisäksi pragmaattiset tiedot ja taidot, joiden mukaisesti viestejä ja tekstejä:

- Rakennetaan, jäsennetään ja yhdistetään (diskurssikompetenssi)
- käytetään viestintätarkoituksiin (funktionaalinen kompetenssi) ja
- järjestetään vuorovaikutus- ja asiointiskeemojen mukaisesti (skeemakompetenssi). (Eurooppalainen viitekehys 2003, 173.)

Tänä päivänä suomalaisessa koulukontekstissa yksittäisen kirjoittamistaidon sijaan puhutaan tekstitaidoista, jolloin kirjoittamisen käsite laajenee ajatukseen tekstin tuottamisesta ja lukemisesta yhteisöllisenä resurssina (Harmanen & Takala, 2009). Viitekehyksessä olevan kompetenssiajattelun kautta kirjoittaminen nähdään monen eri taidon osoituksena. Makkonen-Craig (2011) määrittelee kirjoittamisen kompetenssin taidoksi, tiedoksi, kyvyksi ja hallinnaksi, mutta niiden opettamisen ja arvioinnin vaativaksi (Makkonen-Craig, 2011).

Tarkastelen hiukan tarkemmin EVK:n (2003) näkemystä suullisesta kielitaidosta, sillä se on kielen viestinnällisyyteen liittyvä laaja kokonaisuus, joka korostuu myös viitekehysten kielitaitokäsityksessä. EVK (2003, 177) sisällyttää suulliseen kielitaitoon funktionaaliset kompetenssit jakaen ne makro- ja mikrofunktioihin. Makrofunktiot ovat vähintään muutaman virkkeen pituisia ilmauksia ja mikrofunktio puolestaan koostuvat lyhyistä ilmauksista. EVK:n (2003, 131) mukaisesti puhuja suunnittelee viestin (kognitiiviset taidot), muotoilee sanottavansa (lingvistiset taidot) ja artikuloi (foneettiset taidot) kielellisen ilmauksen. Kuuntelijan täytyy puolestaan kuulla ilmaisu (auditiiviset taidot), tunnistaa kuulemansa (lingvistiset taidot) sekä ymmärtää (semanttiset taidot) ja tulkita (kognitiiviset taidot) puhujan kielellinen viesti. Puheen sujuvuus määritellään kyvyksi ilmaista itseään ja pitää keskustelua yllä. Ilmaisun tarkkuus tarkoittaa kykyä muotoilla ajatuksia ja niiden sisältöjä niin, että merkitys tulee selvästi esille (EVK, 2003, 180). Suullisessa vuorovaikutuksessa kielenkäyttäjä on vuorotellen puhuja ja kuuntelija yhden tai useamman henkilön kanssa, ja he rakentavat keskusteludiskurssia neuvottelemalla merkityksistä yhteisön periaatteiden mukaisesti (EVK 2003, 11). Tästä syystä on tärkeää muistaa kulttuurien välisen viestinnän näkökulma. Jokaisessa kulttuurissa on olemassa kirjoittamattomia sääntöjä

siitä, kuinka paljon arvostetaan puheliaisuutta, ja toisaalta siitä, kuinka hiljaisuudella-kin on omat tarkoituksensa. S2-opetuksessa korostuu kyky käyttää kieltä oppimisen välineenä, mutta ennen kaikkea vuorovaikutuksen välineenä koulun arjessa.

Kielitaidon osataidot liittyvät toisiinsa huolimatta siitä, että niitä arvioidaan toisistaan erillisinä. Tuottamisen taidot, puhuminen ja kirjoittaminen ovat hyvin erilaisia taitoja, mutta molemmat taidot liittyvät vahvasti kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Ymmärtämisen taitoja voidaan tarkastella sana-, lause- tai tekstitasolla. Puhuen ymmärtämisessä ei riitä, että kielenoppija ymmärtää kuulemansa, vaan kuultu tieto täytyy myös prosessoida, ja lisäksi tulee vielä muistaa kuulemansa. Opettajan arviointiosaamisen kannalta kielitaidon arviointi edellyttää laajaa sisältötietoa kielen oppimisesta, opettamisesta sekä arvioinnista. Myös EVK:n (2003) tavoitteena on ollut ohjata ja tukea opettajien arviointityötä S2-kontekstissa.

3.3 S2-oppimäärä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) S2 -opetus on sijoitettu äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen alaisuuteen. S2-oppimäärälle on laadittu valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004). Suurimmissa kunnissa käytössä olivat myös kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. S2-oppimäärän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että oppimäärän mukaisesti opiskelevalle oppilaalle suomen kieli on koko kouluajan sekä oppimisen kohde, että sen väline. Lisäksi S2-opiskeluun liittyy myös muiden oppiaineiden tiivis yhteys. (POPS 2004, 96.)

Itsenäisen oppiaineen aseman vahvistamisen taustalla oli vuoden 2000 opetusministeriön tuntijakotyöryhmän (Opetusministeriö, 2001) erillinen jaosto. Tuntijakotyöryhmä katsoi jaoston näkemyksestä poiketen, että S2 piti säilyttää maahanmuuttajataustaisille oppilaille osoitettuna oppimääränä. Päätöksen taustalla vaikutti muun muassa oppiainejakoisuus, ettei sitä tulisi lisätä. Lisäksi perusopetuksen kustannukset haluttiin pitää myös maltillisena. Työryhmä esitti, että oppimäärä tulee opetussuunnitelman perusteissa sijoittaa toisen kotimaisen kielen sijasta äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääräksi. Opetukseen käytettävät tunnit voidaan hyödyntää äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärään varatuista tunneista. Opetuksen järjestäjää ei voitu kuitenkaan velvoittaa antamaan S2-opetusta, mutta arvioinnin tuli perustua S2-oppimäärän tavoitteisiin ja kriteereihin. (Opetusministeriö, 2001, 23–24.)

S2-oppimäärän opetuksen keskeinen tavoite vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltiin seuraavasti (POPS 2004, 9):

”Suomi toisena kielenä -opetuksen keskeinen tavoite on, että oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänen on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen. Opetuksessa pyritään ohjaamaan oppilasta elinikäiseen oppimiseen niin, että hän voi väbitellen saavuttaa äidinkielisten veroisen suomen kielen taidon ja saa siten tasavertaiset mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle.”

Perusteiden laatimisen aikaan voimassa olleen valtioneuvoston asetuksen (Valtioneuvosto, 2001b) mukaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kokonaistuntimäärä perusopetuksen aikana oli vähintään 42 vuosiviikkotuntia. Tunnit jakaantuivat vuosiluokille 1–9 siten, että kaikilla oli 14 vuosiviikkotuntia. Tuntijakoasetuksen 8.§:ssä täsmennettiin, että koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijaan maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä, erityisesti maahanmuuttajille tarkoitettun oppimäärän mukaisesti. (Valtioneuvosto, 2001b.) Opetuksen lähtökohtana on oppilaan suomen tai ruotsin kielen taito, eikä luokka-aste, jolla oppilas opiskelee (POPS 2004). Oppimäärän tavoitteita tai sisältöjä ei ole jaettu vuosiluokkiin, vaan opetusjärjestelyt perustuivat S2-opiskelun alkaessa ja edetessä oppilaiden oppimisen edellytysten mukaan.

S2-oppimäärän perusteiden laatimisen lähtökohtana oli ajatus siitä, että S2-opetus vastaa viikkotunneiltaan suomi äidinkielenä -oppimäärää. Vuoden 2004 opetussuunnitelman S2-perusteita kritisoitiin muun muassa tuntijakoasetuksen väljyyden sekä päättöarvioinnin tavoitetason ristinriitaisuuden vuoksi. Kritiikin taustalla oli se, ettei opetusjärjestelyihin eikä myöskään ryhmäkohtaisiin oppilasmääriin otettu kantaa (Ks. Hakulinen, ym., 2009; Pöyhönen & Luukka, 2007).

Opetushallituksen selvityksen mukaan (OPH, 2013) vähän yli kymmenesosa (12,5 %) maahanmuuttajaoppilaista saa S2-opetusta koko äidinkielen tuntimäärällä (Korpela ym., 2013). Yleisimmässä opetuksen mallissa S2-opetusta annetaan osittain erillisessä S2-ryhmässä ja osittain eriytettynä äidinkielenryhmässä. Huomionarvoista S2-opetussuunnitelman (2004) perusteissa on, että keskeiset tavoitteet ja sisällöt on määritelty siitä lähtökohdasta, että S2-opetusta toteutetaan sama viikkotuntimäärä kuin suomi äidinkielenä -opetusta. S2-opetuksen tavoitteet ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 62–64) mukaan seuraavat:

Oppilas oppii perusopetuksen kuluessa:

- *”Ymmärtämään normaalitempoista kasvokkaista pubetta, keskustelemaan yleisistä aihepiireistä ja saamaan hyvin selvää opettajan puheesta eri aineiden tunneilla sekä radio- ja televisio-ohjelmista, jos aihepiiri on tuttu*

- *selviämään käytännön puhe-tilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella sekä tekemään puheessaan eron keskeisten puheen rekisterien välillä*
- *ymmärtämään eri oppiaineita sekä yleisiä aihepiirejä käsitteleviä tekstejä, lukemaan itsenäisesti ja valitsemaan tarkoitukseensa sopivaa kirjallisuutta ja kehittämään sen avulla sanastoaan ja ymmärrystään ja löytämään kirjallisuudesta elämyksiä*
- *kirjoittamaan yksityisiä ja opetukseen liittyviä tekstejä ja esittämään ajatuksiaan kirjallisesti yhtenäisinä kokonaisuuksina sekä käyttämään kirjoittaessaan kirjoitetun kielen rekisteriä*
- *kehittämään kielellistä tietoisuuttaan ja kielentuntemustaan*
- *käyttämään erilaisia kielenopiskelussa tehokkaita todettuja työtapoja, tunnistamaan omia oppimisstrategioitaan sekä tarvittaessa muuttamaan niitä tarkoituksenmukaisemmaksi*
- *arvioimaan kielitaitonsa kehittymistä*
- *kehittämään kielitaitoaan myös muiden oppiaineiden tunneilla ja luokkabuoneen ulkopuolella sekä*
- *vertailemaan omaa ja suomalaista kulttuuria sekä viestimään ja toimimaan suomalaisessa kulttuurissa, ymmärtämään oman ja suomalaisen kulttuurin juuria ja arvostamaan molempia kulttuureita.”*

Tavoitteissa näkyvät vuorovaikutuksellisuus ja kielen viestinnällinen olemus sekä oppilaan oma aktiivisuus kielitaidon kehittämisessä. Keskeisissä sisällöissä on näkyvillä vahva kommunikatiivinen painotus.

3.4 S2-oppimäärä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) S2-oppiaineen tehtävä, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, ohjaus, eriyttäminen ja tuki sekä oppimisen arviointi ovat yhteneväiset äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen kanssa. Tuntijakoasetuksen (Valtionneuvoston asetus 422/2012) mukaan maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin keltä maahanmuuttajille tarkoitettun tuntijakoasetuksen mukaisesti. Opetuksessa tuetaan kielitaidon eri osa-alueiden sekä eri tiedonalojen kielen kehittymistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (POPS 2014, 355) oppimäärän tarpeen selvittämisessä huomioidaan myös seuraavat näkökulmat:

”Oppilaan suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita jollakin tai joillakin kielitaidon osa-alueilla, jolloin oppilaan osaaminen ei vielä anna edellytyksiä yhdenvertaiseen koulu-yhteisön jäsenenä

toimimiseen päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja koulutyöskentelyssä tai oppilaan suomen kielen taito ei vielä anna edellytyksiä suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän opiskeluun.”

S2-oppilaan opetusjärjestelyiden lähtökohtana ovat oppilaan omat oppimistarpeet. Jos oppilaan oppimääräksi on valittu suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, hänen edistymistään ja suoriutumistaan arvioidaan suhteessa tämän oppimäärän tavoitteisiin ja kriteereihin. Kesken perusopetuksen Suomeen muuttaneiden oppilaiden opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen suunnittelussa tulee ottaa huomioon oppilaan aiemmin opitut tiedot ja taidot sekä sen hetkisen kielitaidon taso. (POPS 2014, 354–356.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän yhtenä tehtävänä mainitaan oppilaan monikielisyyden tukeminen. Lisäksi tavoitteena on tarjota välineitä kielitaidon jatkuvaan kehittämiseen. Yhteistyö kotien, oman äidinkielen opetuksen sekä muiden oppiaineiden opetuksen kanssa auttaa oppilasta rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään ja integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. (POPS 2014, 354–356.)

Opetuksen lähtökohtana ovat oppilaille merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet, joiden avulla kielen muotoja, merkityksiä ja käyttöä tutkitaan sekä opitaan analysoimaan. Kielitaitoa kehitetään kaikilla kielen käytön osa-alueilla, joita ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Ymmärtämis- ja tuottamistaitojen kehittyminen nivoutuvat näin ollen toisiinsa. Opetuksessa arvostetaan ja hyödynnetään oppilaiden osaamia kieliä. (POPS 2014.)

S2-oppilaan tarpeen suomi toisena kielenä -oppimäärään osallistumisesta määrittävät oppilasta opettavat opettajat yhdessä. Oppilaan huoltaja päättää oppimääriä koskevista valinnoista (Perusopetuslaki 628/1998, 30 §). Oppilas voi siirtyä opiskelemaan suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän mukaan, jos hänellä on sellaiset edellytykset, että hän pystyy opiskelemaan tavoitteiden mukaisesti. (POPS 2014.) S2-oppimäärän opetuksen tavoitteet ja siihen sisältyvät sisällöt vuosiluokilla 7–9 on esitetty liitteissä 1 ja 2.

3.5 S2-oppilaan opetusjärjestelyt perusopetuksessa

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetusjärjestelyitä ovat valmistava opetus, oman äidinkielen opetus, erillinen tukioetus sekä muut perusopetuksen tukimuodot. Käytännössä jokainen S2-oppilas on tavalla tai toisella kosketuksissa perusopetuksen aikana joihinkin tai kaikkiin opetukseen liittyvien järjestelyiden kanssa. Opetusjärjestelyihin vaikuttavat oppilaan maahantulon ajankohta, suomen kielen oppimisen edistyminen sekä muut oppimiseen liittyvät tekijät.

S2-oppilaan kielitaidon arviointi perusopetuksen päättyessä on prosessi, jossa huomioidaan oppilaan oppimisprosessi ja kielitaidon kehittyminen. Opettaja huomioi sitä arviointitietoa, mitä hän on saanut oppilaan edistymisestä eri opetusjärjestelyiden aikana. Arviointityönsä tueksi opettajalla tulee olla tietoa S2-oppilaan muista opetusjärjestelyistä ja niistä suoriutumisesta.

3.5.1 Valmistava opetus

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisen apuna toimii perusopetuksen valmistava opetus (Valmo). Valmossa harjoitellaan opetuskieltä ja oman ikäkautensa mukaisia koulussa tarvittavia perustaitoja. Valmistavan opetuksen yksi tavoite on maahanmuuttajataustaisen oppilaan tasavertaisten opiskelumahdollisuuksien lisääminen. (Korpela 2010, 33; Päivärinta, 2010). Valmistavaa opetusta voidaan antaa tarvittaessa myös vasta maahan muuttaneille nuorille ja aikuisille. Tässä tutkimuksessa valmistavalla opetuksella viitataan perusopetuslaissa (628/1998) säädettyyn maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettuun valmistavaan opetukseen.

Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2015) todetaan, että valmistava opetus on tarkoitettu niille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja/tai muut valmiudet eivät riitä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Huomioitavaa on, että opetukseen osallistuvalla on oikeus siirtyä perusopetukseen jo ennen edellä todettujen tuntimäärien täyttymistä, jos hän pystyy seuraamaan perusopetusta (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2015, 1–2). Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä (Perusopetusasetus 852/1998 ja 893/2010). Opetusryhmän muodostamiselle ei ole määritelty kokoa. Opetushallituksen suositus Valmon ryhmäkooksi on 8–10 oppilasta. Koska valmistavalle opetukselle ei ole asetettu minimiryhmäkokovaatimusta, opetusta voidaan järjestää myös vain yhdelle oppilaalle (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015). Valmistava opetus antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten.

3.5.2 Oman äidinkielen opetus

Oman äidinkielen hallinta luo edellytykset suomen kielen oppimiselle. Aineistojen perusteella oppilaiden oman äidinkielen osaamisen taso ennustaa vahvasti toisen kielen oppimista sekä yleistä menestystä koulussa (Collier & Thomas, 2007). Oman äidinkielen opetuksen ensisijainen tavoite on se, että jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisyuden kehittymistä. Oman äidinkielen opetus toteutetaan yhteistyössä äidinkieli ja kirjallisuus -opetuksen sekä S2-opetuksen kanssa (POPS 2014, 463). Lisäksi oman äidinkielen opetuksen avulla saadaan lisätietoa oppilaan osaamisen tasosta. Lisätieto toimii arvokkaana apuvälineenä määriteltäessä myös muiden oppiaineiden tavoitteita.

Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, eikä sillä ole itsenäisen oppiaineen asemaa. Tästä syystä oman äidinkielen opetus ei sisälly opetussuunnitelman perusteisiin. Suositus oman äidinkielen opetussuunnitelmaksi esitetään kuitenkin perusteiden liitteessä. *Monikielisyys vahvuudeksi* -selvityksessä on esitetty toimenpide-ehdotus, jossa suositellaan lisäämään oma äidinkieli erillisenä oppimääränä perusopetukseen kuuluvaksi. Lisäksi tulisi määrittellä oman äidinkielen opettajien kelpoisuus. Oman äidinkielen opettajien kelpoisuuksissa on korjattavaa, sillä päätoimisissa oman äidinkielen opettajista 72,2 % on kelpoisia, mutta päätoimisia opettajia on varsin vähän. Sivutoimisissa opettajissa on paljon epäpäteviä opettajia, sillä kelpoisuuksia ei ole määritely. (Pyykkö 2017, 109, 126, 115–116).

Oman äidinkielen opetus ja siihen liittyvä määrittely on tärkeä osa S2-opetusta ja oppilaan kieli-identiteettiä. Äidinkielen määrittely Halosen (2010) mukaan sisältää neljä eri kriteeriä: mistä kielenkäyttäjää on kotoisin, mitä kieltä hän käyttää eniten, minkä kielen hän taitaa parhaiten ja mihin kieleen oppilas samaistuu vahvimmin.

Muurin (2014) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat, jotka olivat opiskelleet omaa äidinkieltään S2-oppiaineen ohella, menestyivät kielitaitotehtävissä paremmin kuin ne oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet omaa äidinkieltään olenkaan (Muuri, 2014, 160–161). Muurin tutkimus osoittaa myös sen, että oman äidinkielen opiskeluvuosilla on yhteys oppilaiden S2-arvosanaan. Ne, jotka olivat opiskelleen yli viisi vuotta omaa äidinkieltään, saivat korkeimpia arvosanoja, kuin alle viisi vuotta opiskelleet (Muuri, 2014, 162). Muurin tutkimustulosten mukaan oman äidinkielen opetuksella on vahva yhteys maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen oppimiseen sekä suora vaikutus opettajan tekemään arviointiin oppilaan suomen kielen osaamisesta (Muuri, 2014).

Tarnasen ym., (2017) tutkimus osoittaa, että sekä opettajat että oppilaat pitävät oman äidinkielen opetusta tärkeänä. Tutkijoiden mukaan oman äidinkielen koettu tärkeys ja aktiivinen käyttö viestivät myös kielitietoisuudesta ja monikielisyyden arvostamisesta. Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) mahdollistavat muuttaa käytänteitä. Kielenoppimisen merkitystä on mahdollista vakiinnuttaa oman äidinkielen opetukseen. Tämä vahvistaa oppilaan kieli-identiteettiä kannustamalla oman äidinkielen hyvän osaamistason ylläpitämiseen. Taulukossa 3 on esitetty tiivistetysti S2-opetukseen liittyvät opetusjärjestelyt perusopetuksessa. S2-oppimäärän opetus perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004; POPS 2014). Valmistavan opetuksen (Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2015) ja oman äidinkielen opetuksen merkitystä ei voida sivuuttaa, sillä S2-opetukseen liittyvät opetusjärjestelyt muodostavat oppiaineen opetusta koskevan kokonaisuuden.

	Valmistava opetus	S2-opetus	Oman äidinkielen opetus
Kenelle	Kaikille esi- ja perusopetusikäisille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi.	Kaikki oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi tai suomen kieli ei ole äidinkielen tasoinen kielitaidon eri osaluilla.	Kaikki oppilaat, joiden oma äidinkieli ei ole suomi.
Opetuksen pakollisuus opetuksen järjestäjille	Vapaaehtoinen, perusopetuslaki ei velvoita kuntia järjestämään opetusta.	Äidinkieli ja kirjallisuus on pakollinen oppiaine, S2 on yksi sen oppimääristä.	Vapaaehtoinen, laki ei velvoita kuntia järjestämään opetusta.
Opetuksen laajuus	6–10-vuotiaille 900 h, oikeus siirtyä perusopetukseen jo ennen toteutuneiden tuntien täyttymistä, yli 10-vuotiaille 1000 h.	S2-opetus vastaa vuosiviikkotunneiltaan äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen tuntimäärää.	Mahdollista koko perusopetuksen ajan.
Rahoitus	Opetuksen järjestäjä saa valtion rahoituksen. Rahoitus on perusopetuksen yksikköhinta kaksinkertaisena.	Opetuksen järjestäjä saa valtionavustusta 3 h/vk, jokaista neljän S2-oppilaan laskennallista ryhmää	Opetuksen järjestäjä saa valtion avustusta 2 h/vk, jokaista neljän oman äidinkielen

		kohden opetustunnista viikossa.	oppilaan laskennallista ryhmää kohden.
--	--	---------------------------------	--

Taulukko 3. S2-opetusjärjestelyt perusopetuksessa.

Edellä kuvatut S2-oppimäärän opetukseen liittyvät eri opetusjärjestelyt muodostavat kokonaisuuden, joiden tavoitteena on taata maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvä suomen kielen taito perusopetuksen päättyessä. S2-oppilaan oppimista ja kielitaidon edistymistä ja arviointia tukevat toimenpiteet ovat tärkeä osa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua. Niiden olemassaolon merkitys korostuu S2-oppilaan integraation edistämisessä suomalaiseen yhteiskuntaan. Käytännön opetustyössä S2-opetuksen opetusjärjestelyt ovat kiinteä osa opettajan työnkuvaa.

3.5.3 S2-oppilaan oppimisvaikeuksien tunnistaminen

S2-oppimäärän opetuksen kohdalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 1994; 2004; 2014) painottavat oppilaan iän, kulttuurisen taustan sekä kouluhistorian huomioimista. Oppimissaavutuksia ja koulutuksesta toiseen siirtymistä koskevien tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on keskimäärin valtaväestöä heikompaa varsinkin ensimmäisen sukupolven, mutta myös toisen sukupolven kohdalla (Harju-Luukkainen ym., 2014; Kilpi, 2010a). Varsinkin toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompi koulumenestys herättää kysymyksen koulun mahdollisuudesta tukea oppilaiden oppimista riittävästi. Kouluaikaisen oppimisen tukeminen korostuu entisestään, sillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden valtaväestöä alhaisempi koulumenestys voi ennakoida heidän heikompia jatkokoulutusmahdollisuuksiaan. (Teräs ym., 2010.) Samaan aikaan tulee muistaa, että kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa. (POPS 2014, 69.)

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kognitiivisen arvioinnin lähtökohtana on selvittää, onko kysymyksessä oppimisvaikeus vai ainoastaan toisen kielen oppimiseen ja prosessointiin liittyvä vaikeus. Suomessa oppimisvaikeuksien määrittely perustuu pitkälti siihen, miten suomalainen koulumaailma ja terveydenhuolto määrittelevät oppimisvaikeudet. (Aro, 2011.) Kehitykselliset oppimisvaikeudet määritellään yleensä erityisvaikeuksina, jotka ilmenevät vaikeuksina tai hitautena lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan oppimisen taitojen oppimisessa sekä hallinnassa. Nämä vaikeudet

eivät selity muilla vammoilla tai sairauksilla, eivätkä koulutuksen tai kielitaidon puutteilla. (Korkeamäki ym., 2010, 10.) Oppimisvaikeuksien diagnostiikka perustuu laadittuihin ikänormeihin. Oppimisvaikeutta on syytä epäillä, jos oppija suoriutuu ikätasoaan heikommin tehtävistä, tai jää niissä huomattavasti luokkatason yleisestä suoriutumisesta. Suomessa ei ole lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan testeille laadittuja normeja maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Vastaavasti suomenkielisille oppilaille tehdyt normitetut testit eivät sovellu suoraan maahanmuuttajataustaisille oppilaille heidän erilaisen kieli- ja kulttuuritaustansa vuoksi. (Arvonen ym., 2010.) Kaikkia oppimisessa ilmeneviä vaikeuksia ei voi selittää yksistään kulttuuri- ja kieli-taustaeroilla.

Oppimisvaikeutta ei koskaan tulisi todeta, ellei ole varmistettu oppilaan saaneen riittävästi opetusta ja tukea oppimiseensa. Niin maahanmuuttajataustaisen oppilaan kuin kantaväestöönkin kuuluvan oppilaan oikeus on saada systemaattista tukea kolmiportaisen tuen (ks. seuraava luku) mukaisesti. Tulee muistaa, että erityiseen tukeen siirtäminen ei ole ensisijainen tukitoimi silloin, kun tukitarve liittyy ensisijaisesti kielen oppimiseen. Taitojen harjoittelua ja edistymistä tulee seurata pidemmällä aikavälillä, jolloin voidaan myös ottaa kantaa tuen riittävyteen sekä taitojen edistymiseen.

3.5.4 Perusopetuksessa järjestettävä tuki

Koska kielitaidon, oppilaan oman äidinkielen sekä koulun opetuskielen taidon on osoitettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, kielen oppimisen tukeminen on erittäin keskeistä (ks. Harju-Luukkainen ym., 2015). Arvosen ym. (2010) mukaan oppimisvaikeuksien tunnistaminen varhaisessa vaiheessa opiskelua on tärkeää. Jos oppimisen edistymistä jäädytään odottamaan liian pitkään, seurauksena voi olla se, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat jäävät muita useammin koulutuksen ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen. Lisäksi toisen asteen opiskelujen keskeyttäminen on maahanmuuttajataustaisilla oppilaille melko yleistä. (Arvonen ym. 2010.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (POPS 2004; POPS 2014) oman äidinkielen sekä suomen/ruotsin opetuksen lisäksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita tulee tukea oppimisen eri osa-alueilla. Näin taataan tasavertaiset oppimisvalmiudet toisten oppilaiden kanssa. Tämä maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettu erillinen tukiopeutus eroaa kaikille oppilaille kuuluvasta tukiopeutuksesta²

² Perusopetuslaissa (642/2010, § 16) todetaan, että oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopeutusta.

siten, että erillistä tukiovetusta voidaan järjestää kaikille oppilaille kuuluvan tukiovetuksen lisäksi. Erilliseen tukiovetukseen on mahdollisuus hakea valtionavustusta niistä oppilaista, joiden maahantulosta on kulunut enintään neljä vuotta (Opetushallituksen muistio 22.2.2010). Kyseessä on sama valtionapu, jota voidaan hakea S2-opetusta varten.

Malin ym. (2011) ovat tuoneet tutkimuksessaan esiin, että maahanmuuttajataustaisilla oppilailla voi olla valtaväestön lapsista poikkeavia hyvinvointi- ja terveystarpeita. Muuttoprosessi, ennakkoluulot, mahdollinen taloudellinen ahdinko, uuden kielin oppiminen, syrjäytymiskokemukset, lähtömaassa mahdollisesti saadut heikommat lähtökohdat tasapainoiselle kehitykselle sekä eri traumakokemukset asettavat maahanmuuton kokeneet lapset keskimääräistä haavoittuneempaan asemaan (Alitolppa-Niitamo, 2004; Liebkind ym., 2004; Malin ym., 2011). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on usein heikompaa valtaväestöön nähden, ja heillä on myös riski pudota peruskoulun jälkeisistä opinnoista. (Kilpi, 2010b.) Maahanmuuttotilanteita koskevat tutkimukset osoittavat, että nuoret tekevät koulutusvalintansa ristiriitaisten mahdollisuuksien rakenteissa. Nuoria kannustetaan opiskelemaan, mutta ohjaustyön ammattilaiset eivät tunnista nuorten tarvittavan kielitaidon tai arvoidun tuen tarpeen vuoksi mahdollisia koulutusreittejä. Heikomman osaamistason vuoksi maahanmuuttotilanteita koskevien nuorten koulutusvalintoihin kohdistuu keksimääräistä enemmän pohdintaa ja yhteensovittamista omien tavoitteiden ja opiskelutaitoihin liittyen. (Varjo ym., 2020; Jahnukainen ym., 2019; Kurki, 2018).

Perusopetuslain (642/2010, 16 §) mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada tukea. Nämä perusopetuslain uudistukset tulivat voimaan vuoden 2011 alussa. Silloin perusopetuksessa siirryttiin kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin. Kun tuen tarve havaitaan, ensimmäinen oppilashuollollinen toimi on yleinen tuki. Yleisen tuen tukitoimia ovat yksittäiset pedagogiset ratkaisut sekä ohjaus- ja tukitoimet. Tilanteeseen pyritään vaikuttamaan heti tuen tarpeen ilmetessä. (Jahnukainen ym., 2015, 88.) Yleisen tuen aloittamiseen ei tarvita erityisiä päätöksiä tai muita oppilashuollollisia toimenpiteitä. Erityisopettajan tehtävänä on konsultoida myös muita oppilasta opettavia opettajia. Jos yleinen tuki ei riitä, oppilas siirretään tehostettuun tukeen. Tällöin oppilas tarvitsee säännöllistä tukea, ja oppilaalle on laadittu oppimissuunnitelma. Tämä *Erityisopetuksen strategiassa* (2007) mainittu käsite sijoittuu aikaisemman yleisopetus-erityisopetusjaottelun väliin (Ahtiainen ym., 2012). Yleisen ja tehostetun tuen vaiheessa käytössä voivat olla samat tukimuodot, kuten esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus tai eriyttäminen. Tehostetun tuen vaiheessa oppilaan tukeminen eroaa yleisestä tuesta tuen säännöllisyyden ja suunnitelmallisuuden osalta. Perusopetuslain (642/2010,

16§) mukaan tehostetun tuen vaiheessa oppilaalle on laadittava oppimissuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa.

Kolmas tuen porras on erityinen tuki. Erityisen tuen siirtoon päädytään vasta, kun tuen tarve on kokoaikainen, ja kun muut tukitoimet eivät ole olleet riittävät. Erityisen tuen oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Pohjana HOJKS:n laadinnassa hyödynnetään pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen yhteydessä tehtyä pedagogista arvioita. Oppimiseen tukea antavien pedagogisten ratkaisujen lisäksi oppilas on oikeutettu muuhun tukeen, jos oppilas sitä tarvitsee. Muita tukimuotoja ovat muun muassa henkilökohtainen ohjaaja, tulkki- ja avustajapalvelut sekä yksilökohtainen oppilashuolto (POPS 2014).

Suomalainen peruskoulujärjestelmä on sitoutunut turvaamaan kaikille yhtäläiset mahdollisuudet siirtyä toiselle asteelle opiskelemaan. Perusopetuksessa oppilaan tuen järjestäminen perustuu kolmiportaiseen tukeen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarpeen tunnistamiseen on kiinnitetty erityinen huomio. Käytännössä kuitenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden toisen asteen siirtymät ovat olleet kapealaisia. Tästä syystä tuen tarpeen ennakointi myös toisen asteen opintojen alkamissa on erityisen tärkeää. Tällöin yhteistyö perusopetuksen ja toisen asteen opintoja tarjoavan yksikön kanssa korostuu, jotta tiedon siirto on riittävää. Opinto-ohjauksella on erityinen merkitys, ja jatko-opintoja tulisikin suunnitella niin, että huomioidaan oppilaan opiskelunvalmiudet sekä kielitaidon riittävyys.

3.5.5 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004; 2014) S2-arviointinäkemys

Edellä on tarkasteltu arviointia käsitteineen ja sen erilaisia ominaispiirteitä painotettavasti S2-oppimäärän tavoitteiden ja opetuksen ja arviointitoiminnan ja kielitaitokäsitteiden viitekehyksestä. Kuten luvuissa 3.2. ja 3.3 on todettu, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; POPS 2014) arviointi ajetaan kahteen eri alueeseen eli opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Tämä jaottelu on samanlainen sekä vuoden 2014 ja 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Molemmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; POPS 2014) yleisissä periaatteissa korostetaan arvioinnin perustumista kriteereihin, oppilaiden ikäkauden ja edellytysten huomioon ottamasta, monipuolisia arviointikäytäntöjä sekä itsearvioinnin kehittämistä. Arvioinnin kohteet oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen ovat esitelty molemmissa perusteissa muuttumattomina. Taulukossa neljä on

esitetty yhteenvedonomaaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; POPS 2014) arviointia koskevat käsitteet ja periaatteet.

Perusopetuksen arviointi vuoden 2004 ja 2014 opetus-suunnitelmissa	Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet (POPS 2004, 262–267)	Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet (POPS 2014, 46–55)
Arvioinnin käsite	Arviointi jaetaan opintojen aikaiseen ja päättöarviointiin nimellä ”oppilaan arviointi”.	Arviointi jaetaan opintojen aikaiseen ja päättöarviointiin nimellä ”oppimisen arviointi”.
Arvioinnin kohde	Arvioinnin kohteet ovat oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen.	Arvioinnin kohteet ovat oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen.
Arvioinnin jaksotus	Oppiaineiden tavoitteet on ryhmitelty vuosiluokkiin 1–2, 3–5 ja 6–9.	Oppiaineiden tavoitteet on ryhmitelty vuosiluokkiin 1–2, 3–6 ja 7–9 edellyttäen paikallisia päätöksiä vuosiluokkaisista tavoitteista ja sisällöistä.
Työskentelyn arviointi	Työskentelyn arviointi sisältyy oppiaineen arvosanaan.	Työskentelyn arviointi painottuu suhteessa oppiaineen arvosanaan.
Arvioinnin periaatteet	Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen eri osa-alueilla. Oppilaan arviointi muodostaa kokonaisuuden, jossa on tärkeää opettajan antama jatkuva palaute. Opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa.	Arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua ja kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Nämä tehtävät ovat perusopetuksen arviointikulttuurin lähtökohtia.
Päättöarviointi	Päättöarvioinnin tehtävänä on määrittellä, miten oppilas on opiskelun päätyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa. Päättöarvioinnin tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoista ja kohdella oppilaita tasavertaisesti.	Päättöarvioinnin tehtävänä on määrittellä, miten oppilas on opiskelun päätyessä saavuttanut oppiaineen tavoitteet. Perusopetuksen päättöarvosanojen tulee olla annettu yhdenvertaisin perustein.
Päättöarvioinnin kriteerit	Kuvaus hyvästä osaamisesta. Päättöarvioinnin kriteerit määrittävät kansallisen tieto- ja taitotason. Numeroarvostelua käytettäessä hyvän osaamisen kuvaus määrittelee tason arvosanalle kahdeksan.	Päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät numeroarvosanaan kahdeksan (8) vaadittavan tieto- ja taitotason kussakin oppiaineessa. Oppilaan päättöarvosanaa ei muodosteta suoraan oppilaan aiempien kurssi-, jaks- tai lukuvuositoistusten arvosanoista lasketun keskiarvon perusteella.

Taulukko 4. Arvioinnin käsitteet ja periaatteet (POPS 2004; 2014).

Taulukko 4 osoittaa, että vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteissa arviointia on jäsennetty, ja erot löytyvät muun muassa sanamuutoksista. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna, vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin suhteen on tapahtunut olennaisia muutoksia.

3.5.6 Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointimuutokset

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevia arviointia koskevia muutoksia löytyy useita. Tässä luvussa on tiivis katsaus arviointia koskevista muutoksista. Muutokset ovat koskettaneet kaikkia opettajia. Lisäksi avaan laaja-alaisen taitojen sekä oppimiskokonaisuuksien määritelmät. Nämä uudet kokonaisuudet ovat vaikuttaneet myös S2-oppimäärän toteutukseen sekä opetusjärjestelyihin, ja sitä kautta opettajan tekemään arviointiprosessiin.

Oppimisen arviointi jaetaan kolmeen osaan: opinnoissa edistymisen arviointi, osaamisen tason arviointi ja palautteen antaminen niistä. Edistyminen tarkoittaa oppilaan aiempaa osaamisen tasoa asetettuihin tavoitteisiin nähden. Osaamisen taso käsittää oppilaan eri tavoin osoittaman osaamisen suhteessa tavoitteisiin. Suorituksia tulee arvioida monipuolisesti. Arvioinnin tarkoitus on auttaa oppilaita hahmottamaan, mitä heidän on tarkoitus oppia, mitä he ovat jo oppineet, miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa omia suorituksiaan. (POPS 2014, 47–50.)

Opettaja arvioi oppilaan edistymistä suhteessa opetussuunnitelmassa määritettyihin tavoitteisiin ja osaamisen tasoa suhteessa valtakunnallisesti määriteltyihin arviointikriteereihin. Opettajan velvollisuus on huolehtia siitä, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa. Arviointi perustuu hyvän osaamisen kriteereihin arvosanalle kahdeksan (8). (POPS 2014, 47–50, 60.) S2-oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosana 8) on esitetty liitteessä 4.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin on lisätty itse- ja vertaisarvioinnin osuutta. Itsearviointikeinojen avulla autetaan oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksia, onnistumisia ja kehityksen kohteita. Vertaisarvioinnin tarkoituksena on oppia antamaan ja saamaan myönteistä palautetta. (POPS 2014, 47–49.) Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin uutena asiana tulivat laaja-alaisen osaamisen alueet, joilla tarkoitetaan tietojen ja taitojen lisäksi asenteita, arvoja ja tahtoa. Laaja-alaisen osaamisen alueet ovat: Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintä teknologian osaaminen (L5), työelämä ja yrittäjyys (L6) sekä vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7).

Laaja-alaisten osaamisen tavoitteet on otettu huomioon jokaisen oppiaineen tavoitteiden määrittelyssä, ja näin ollen laaja-alaisen osaamisen arviointi on myös osa S2-oppiaineen arviointia. (POPS 2014, 20–24.)

Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa (2014) määrätään monialaisista oppimiskokonaisuuksista, joita tulee sisällyttää opetukseen vähintään yksi kokonaisuus lukuvuodessa. Oppimiskokonaisuuksien sisällöistä, tavoitteista, toteutuksesta ja arviointitavoista päätetään paikallisesti. Oppilaille annetaan palautetta oppimiskokonaisuuden ajan, ja osoitettu osaaminen otetaan huomioon oppiaineissa annettavaa arviointia varten. (POPS 2014, 31–33.)

Käyttäytymisen ja työskentelyn arviointi perustuu paikallisessa opetussuunnitelmassa päätettyihin tavoitteisiin. Käyttäytymisen tavoitteet perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin, toimintakulttuuriin ja järjestyssääntöihin. Työskentelyn arviointi perustuu oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisältämiin työskentelyn tavoitteisiin. Käyttäytyminen arvioidaan omana arvioitavana kokonaisuutena, eikä se saa vaikuttaa oppiaineiden arvosanoihin tai sanallisiin arviointeihin. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineiden arviointia ja arvosanan muodostamista. (POPS 2014, 49–50.)

Uusi arvioinnin piirre Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on opetuksenjärjestäjien velvollisuus kehittää koulun arviointikulttuuria. Arviointikulttuurin keskeiset piirteet on määritelty seuraaviksi (POPS 2014, 46–47):

- Rohkaiseva ja kannusta ilmapiiri
- oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa
- oppilaan tukeminen oppimisprosessissa ja oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen
- arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys
- arvioinnin monipuolisuus sekä
- arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksessa.

Opettaja on vastuussa arviointiprosessista, sen läpinäkyvyydestä sekä oikeudenmukaisuudesta. Niillä opettajilla, jotka opettavat ja arvioivat S2-oppimäärää opiskelevia oppilaita, tulisi olla yhtenäinen käsitys siitä, mitä S2-osaamisella kyseisessä arvioinnissa tarkoitetaan. Yhteiskunnalliset muutokset, opetussuunnitelmaudistukset (POPS 2014) sekä S2-oppimäärän aseman vakiintuminen ovat osaltaan vaikuttaneet arviointikulttuurin muokkaantumiseen.

Perusopetuksessa S2-oppilaiden kielenoppimisen tarpeita on huomioitu monella eri tavalla ja suomen kielen oppimista tuetaan tarjoamalla eri mahdollisuuksia

oppimiseen. Myös oppimäärän arviointiin on kiinnitetty erityinen huomio. Näillä eri perusopetuksen opetuksen järjestämisen muodoilla päämääränä on se, että oppilas saavuttaa suomen kielen perustaidot. Näin oppilas pystyy toimimaan ja jatkamaan opiskelua ympäröivässä kieliyhteisössä tasavertaisena muiden kanssa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on lisätä ymmärrystä S2-oppimäärän arvioinnista. Opettajien tekemän arviointiprosessin tutkiminen on tärkeää, sillä opettajien arviointikäsitusten tutkimisen kautta voidaan lisätä tietoisuutta opettajien arviointiosaamisesta, arviointiosaamisen rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä sekä arviointiosaamisen tulevaisuuden suuntaviivoista. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on S2-oppimäärän arvioinnista ja arviointiprosessista sekä sen toteutumisesta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten opettajat kuvaavat S2-oppimäärän arviointia?
 - 1.1 Miten opettajat kuvaavat S2-oppimäärän arviointiprosessia?
 - 1.2 Mitä arviointiprosessin taustatekijöitä opettajat liittävät arviointiin?
2. Mitä muutoksia opettajat ilmaisevat tapahtuneen S2-oppimäärän arvioinnissa uudella opetussuunnitelmakaudella verrattuna edelliseen kauteen?

Tutkimuskysymyksen 1 tarkoituksena on kuvata opettajien S2-oppimäärän arviointia. Tutkimuskysymys 1.1 keskittyy kuvaamaan opettajien arviointiprosessin muodostumista ja sen tuottamiin merkityksiin osana S2-oppimäärän arviointia. Tutkimuskysymys 1.2 mahdollistaa opettajien käsitysten kuvaamisen arviointiprosessin taustatekijöistä. Nämä tutkimuskysymykset liittyvät vuoden 2004 opetussuunnitelmakauteen. Tutkimuskysymys 2 avulla selvitetään opettajien arviointikäsitusten muutosta opetussuunnitelmakauden 2014 aikana.

5 TUTKIMUSMETODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa tarkastellaan opettajien erilaisia käsityksiä S2-arvioinnista. Fenomenografinen lähestymistapa tarjoaa metodologisen perustan tutkimukselle (Huusko & Paloniemi, 2006) ja toimii tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena. Kyseessä on laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluva empiirinen tutkimusote. Tutkimussuuntauksena fenomenografia keskittyy siihen, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu yksilön käsityksissä. Opettajien käsityksiä tutkittiin fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan eli haastatteluiden avulla.

5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet

Tutkimuksen metodologian tarkastelun tarkoitus on ohjata tutkijaa pohtimaan tutkimuksen tieteenfilosofisia perusteita (Varto, 2005). Eskola ja Suoranta (2014) toteavat, että tieteenfilosofiset perusteet vaativat yhtä huolellisen käsittelyn kuin muutkin metodologiset valinnat. Tutkimuksen tulkinnalliset lähtökohdat ovat hermeneuttisessa tutkimusperinteessä. Hermeneutiikan mukaan ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat tutkimusprosessin olennaisia osia. Tässä tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan opettajien käsityksiä arvioinnista ja arviointiprosessista. Hermeneuttinen tieteenfilosofia tukee ymmärtämisen moniarvoisuutta ja on avoin erilaisille tulkinnoille. (Hankamäki, 2003, 164–165, 171; Varto 2005.)

Fenomenografia kuuluu fenomenologisen ja hermeneuttisen ymmärtävän psykologian perinteisiin. Fenomenologia, fenomenografia ja hermeneutiikka eivät ole ristiriidassa keskenään, vaan ne keskittyvät erilaisiin lähestymistapoihin ja voivat tukea toisiaan samassa tutkimuksessa. (Latomaa, 2005, 45; Perttula, 2005, 154.) Perimmäisiltä tavoitteiltaan fenomenologia, fenomenografia ja hermeneutiikka eroavat siinä, että fenomenologia ja fenomenografia ovat kiinnostuneita tajunnan ja maailman välisen mielellisen suhteen tuottamista merkityssuhteista. Hermeneutiikka puolestaan keskittyy käyttämään merkityssuhteita sosiaalisen kontekstin tulkinnan välineinä. Tässä tutkimuksessa hermeneutiikka luo sillan tulkinnalliseen ja ymmärtävään näkökulmaan, fenomenologian pyrkiessä tavoittamaan ennen kaikkea yksilölliset

merkitykset, ja fenomenografian painottaessa yksilöllisten merkitysten variaatioita opettajien välillä. (Heidegger, 2000; Perttula, 1995; Perttula & Latomaa, 2005)

Epistemologia tarkoittaa käsitystä inhimillisen tiedon alkuperästä, luonteesta, rajoituksista ja menetelmistä (Hofer, 2002, 4). Epistemologisesta näkökulmasta tarkasteltuna tietämyksen katsotaan muodostuvan inhimillisen toiminnan, käsitysten ja kokemuksen kautta (Lehtinen, 2010). Epistemologiset uskomukset ovat yhteydessä opettajien käsityksiin tiedon luonteesta (Brownlee ym., 2014). Tämän tutkimuksen epistemologisena oletuksena on, että kaikki opettajan ilmaisemat käsitykset arvioinnista tuottavat moniulotteista tietoa tutkittavasta ilmiöstä, sen kokonaisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä uskomusten kanssa, jotta niiden välistä yhteyttä voitaisiin ymmärtää.

Fenomenografisen tutkimuksen epistemologia viittaa Uljensin (1989, 14) mukaan siihen, että fenomenografisen tutkimuksen tavoite on kuvata, miten ihminen kokee tutkittavan ilmiön. Booth (2008, 451) toteaa ontologisesti fenomenografisen tutkimuksen viittaavan yksilöön saavuttaen myös kollektiivisen tason, sillä empiirinen tieto kerätään kohdejoukosta. Fenomenografinen tutkimus kohdistuu tutkimusilmiötä koskevien laadullisten erojen tarkasteluun (Bowden, 2005). Åkerlind (2005) tiivistää, että kuvaamalla käsitysten välisiä eroja on mahdollista paljastaa niiden kollektiivinen luonne. Olafsonin ja Schrawin (2010, 518, 527) mukaan opettajien epistemologisia käsityksiä pitäisi tutkia yhdessä ontologisten uskomusten kanssa, jotta niiden välistä yhteyttä voitaisiin ymmärtää.

Ontologia puolestaan vastaa kysymyksiin, mikä on todellisuus ja mitä todellisuudesta voidaan tietää (Schraw, 2013, 2). Tämän tutkimuksen ontologisena oletuksena on, että opettajat ovat osa koulun yhteisöä. Opettajat, toimintaympäristö ja yhteisö kytkeytyvät tiiviisti opettajien subjektiivisiin käsityksiin arviointitoiminnasta. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajien toiminnan kautta toteutuvat myös sosiaaliset käytännöt, jotka tässä tapauksessa ohjaavat S2-oppimäärään liitettävää arviointia. Nämä käytännöt ovat vakiintuneet ajan saatossa ja ovat siten pragmaattisia.

Pragmatismi korostaa käytännön merkitystä ja tarkastelee ihmistä toimivana olentona (Pihlström, 1996, 22). Pragmaattisen ajattelutavan mukaan yksilön ajattelu, kieli ja kokemus yhdistyvät käytännön elämään (Pihlström 1996, 9), eli siihen kontekstiin, jossa ne ilmenevät. Lehtinen (2010, 35) kiteyttää pragmatismien ominaisen piirteen olevan se, ettei teoreettisen tiedon ja erilaisten inhimillisten käytäntöjen välille voida tehdä tarkkaa rajaa. Pragmatismien ontologisella tasolla realistinen ja sosiaalinen ulottuvuus ovat kietoutuneet toisiinsa erottamattomalla tavalla. Pragmatistisen periaatteen mukaan inhimillistä toimintaa ei ole mahdollista erottaa kontekstista. (ks. esim. Kilpinen ym., 2008; Mäkinen, 2009.)

Opettajien käsitykset S2-oppimäärän arvioinnista prosesseineen ovat kiinteässä yhteydessä toimintaan. Arviointitavat, konkreettiset arviointiteot sekä sosiaaliset käytännöt liittävät tämän tutkimuksen pragmatismiin eli tiedon käytännölliseen luonteeseen. Pragmatismille merkitykset ovat sosiaalisia käytäntöjä, ja ne ovat myös historiallisesti muuttuvia sekä kulttuuriin suhteutettuja (Määttänen, 2008). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että opettajien arvioinnin kautta toteutuvat myös käytännöt, jotka tässä tapauksessa ohjaavat S2-oppimäärän arviointiprosessia.

5.2 Käsitykset fenomenografisen tutkimuksen kohteena

Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksiä (*perceptions*) kielitaidon arvioinnista prosesseineen pyritään ymmärtämään kontekstin ja toiminnan välisenä (Barcelos & Kalaja, 2011). Kuten jo aikaisemmin on esitetty, *käsitys* (*views, beliefs, perceptions*) voi tässä työssä sisältää mitä tahansa arviointiin (*assessment or/for/as learning*) liitettävistä elementeistä. (Lam 2019; Xu ja Brown, 2016.)

Fenomenografia kuvaa ihmisten erilaisia tapoja kokea ja käsitteellistää maailmaa (Huusko & Paloniemi, 2006). Opettajan käsityksiä ei nähdä erillisinä opettajan tunteista, toiminnasta, asenteista tai arvoista (Marton, 2005, 153). Opettajan käsitykset ovat myös ideologisesti määrittynyttä ja yhteydessä tietoon, jota tulkitaan aikaisempia kokemuksia vasten. (Barcelos & Kalaja, 2011.) Nykyään käsitystutkimus keskittyy selvittämään, miten käsitykset ovat kehittyneet ja miten ne ilmenevät. Käsitystutkimus perustuu kontekstuaaliseen lähestymistapaan, jonka mukaan käsitykset syntyvät tietyssä kontekstissa. (Barcelos & Kalaja, 2011, 281–282.)

Fenomenografiassa käsitysten ymmärretään syntyvän kokemusten ja ajatusten yhdistelmästä (Marton & Booth, 1997). Käsitteinä käsitystä ja kokemusta pidetään tässä tutkimuksessa niin toisiinsa kietoutuneina, että niitä ei ole tarpeen erottaa toisistaan. Käsitysten yksilöllisyys ymmärretään tässä työssä opettajien näkemysten ainutkertaisuudeksi. Käsitykset kumpuavat opettajan henkilöhistoriasta ja kokemustausta käsin. Opettajien käsityksissä on aina mukana aineksia kontekstista eli ympäröivän yhteisön jaetuista käsityksistä arvioinnista. Käsitysten taustalla vaikuttavat faktoihin perustuvat tiedot arvioinnista, mutta myös emotionaalisia tekijöitä (tunteet, kokemukset) jotka liittyvät arviointiin. (Barcelos & Kalaja, 2011). Opettajien vastauksia analysoidessa ja tulkittaessa ei voida osoittaa, mikä käsityksissä on mahdollisesti etualalla kuten tieto, asenne, kokemus, arvo (Marton 1994, 4427). Kun tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä *käsitys*, ei oteta kantaa siihen, syntyykö se kokemuksen kautta vai määritteleekö käsitys itse kokemusta. Oma määritelmäni näiden kahden ilmiön

välisestä suhteesta voidaan kiteyttää opettajien kokemusten pohjalta syntyviin käsitteisiin eli *käsitykset ovat sanoiksi puettuja kokemuksia*. Käsitteiden luonne on paradoksaalinen, sillä käsitykset voivat olla yhtä aikaa pysyviä, rationaalisia, emotionaalisia, sosiaalisia (jaettuja) ja yksilöllisiä (ainutkertaisia), tilanteista riippuvia, yleistettäviä sekä samansuuntaisia että toisistaan poikkeavia (Barcelos & Kalaja 2011, 285–286; ks. Dufva, 2003).

Fenomenografiseen tutkimukseen kuuluu, että tutkija tarkastelee omia esioletuksiaan. Esioletuksilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tutkijan tietoisuutta omista käsityksistään sekä avoimutta tutkittavan käsityksille. Tutkijan oma subjektiivisuus, aikaisemmat kokemukset ja tiedot vaikuttavat koko tutkimusprosessin ajan. Tästä syystä omista lähtökohdistaan tietoiseksi tuleminen edellyttää tukijalta kriittistä itse-reflektiota ja hallittua subjektiviteettia. (Ahonen 1994.) Omien lähtökohtien pohdinta on esitetty seuraavassa luvussa 5.3 *Tutkijan positio ja ihmiskäsitys*.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on paljastaa laadullisesti erilaisia tapoja kokea ja käsitteellistää ympäröivä maailma. Aineistosta pyritään löytämään rakenteellisia eroavaisuuksia, jotka selventävät käsitteiden suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen pohjalta muodostetaan kuvauskategoriat, jotka tuovat esille erilaisia käytäntöjä käsittäen tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (Marton, 1986, 43.) Seuraavaksi esittelen tutkijan position ja tämän tutkimuksen ihmiskäsityksen.

5.3 Tutkijan positio ja ihmiskäsitys

Tämä tutkimus on myös osa omaa henkilökohtaista kasvuprosessiani opettajan työssä. Työvuosien karttuessa huomasin usein pohtivani ammatillista kehittymistäni. Jatkuvien muutospaineiden alla työskenteleminen sekä moninaista tukea tarvitsevien oppilasryhmien opettaminen täyttivät työpäiväni. Oman arkityöni kehittäminen sekä ajatus asiantuntijuudesta hautautui lisääntyvän työmäärän alle. Pohjimmiltani halusin kuitenkin kehittää ammatillista tietämystäni, etsiä uusia ratkaisuja sekä työskentelymalleja, ja esittää uutta näkemystä oman ammatillisen tietämykseni pohjalta. Oman työnkuvani muuttuessa ja pohdintojeni jälkeen sain ajatuksiini selkeyttä. Ristiriita koulun ideaalitulanteen ja sen hetkisen tilanteen välillä toimi minulle kimmokkeena hakeutua jatko-opintoihin. Tutkiva opettajuus edustaa itselleni eri ulottuvuuksia. Olen sisäistänyt tutkivan opettajuuden periaatteet erityispedagogiikan opinnoissani, ja tutkiva opettajuus on minulle työtapana. Toimintatapoihini kuuluu halu ratkaista käytännön työssä esiintyviä ongelmakohtia.

Tutkiva orientaatio on määrittänyt opettajaidentiteettiäni alusta alkaen. Tämä näky tavassani ymmärtää käytännön ja teorian sekä opettamisen ja oppimisen suhde. Tämä on osa henkilökohtaista suhtautumistani työhöni, mutta myös haluani kehittää ammatillista arviointikykyäni. Atay (2008, 139) on todennut, että opettamaan oppiminen voidaan ajatella elämänpituiseksi haasteeksi ja ammatillinen kehittyminen on keskeinen osa tätä jatkuvaa kasvuprosessia.

Ihmisen kokemuksen ymmärtämiseen ja kuvaamiseen pyrkivä lähestymistapa edellyttää tutkijalta jatkuvaa etsimistä, löytämistä, epävarmuutta, ihmettelyä sekä uuden oppimista, mutta ennen kaikkea tiivistä vuoropuhelua itsensä kanssa. Tutkimusprosessin alussa minun oli vaikea mieltää itseäni tutkijaksi, ja tarkastelin tutkimuksen muotoutumista opettajuuteni läpi. Tutkimuksessani on osallisena myös se, millaiset periaatteet ohjaavat opettajuuttani. Oleellista on ollut tehdä selkeä ero opettajuuden ja tutkijuuden välille.

Opettajuus yhdistettynä tutkijuuteen on myös toisiaan tukeva yhdistelmä. Tutkijan oma kokemustausta rikastuttaa ymmärrystä ja mahdollistaa kontekstin syvällisen kuvaamisen ja analysoinnin (Virtanen, 2006). Bell ja Aldridgen (2014, 8) ovat todenneet, että opettajan ammatillinen kehittyminen johtaa opettajan oppimista ja arviointia koskevan ymmärryksen lisääntymiseen. Tällainen ammatillinen kehittyminen taas on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin sekä yksittäisen oppilaan että koko koulun tasolla (Bell & Aldridgen 2014, 8). Oma positioni ja identiteettini on ollut monimuotoinen ollessani vuoroin opettaja ja vuoroin tutkija. Opetustyön hektisyys vei ajatukset toisinaan hyvin etäälle tutkimuksen tekemisestä. Tutkimuksen edetessä oman asemani määrittäminen helpottui samoin kuin valintani tutkimuksen kulussa.

Perttula (1995) korostaa, että ihmiskäsityksen analyysi luo tutkimuksen perusteltavissa olevan pohjan. Tutkijan ihmiskäsityksen avaamisen avulla tutkimuksen lukija pystyy suhteuttamaan tutkimuksen empiirisiä tuloksia tutkijan käsitykseen ihmisestä ja siitä, miten ihmiskäsitys on suunnannut tulosten muotoutumista. Tutkijan saavuttamia tutkimustuloksia yleistetään ja sovelletaan, ja siksi tutkijan tulee olla tietoinen omista käsityksistään ihmisestä. (Rauhala, 2005, 18–19.)

Ihmiskäsitys näkyy myös siinä, miten teen tutkimustani. Ihmiskäsityksen tarkastelun kautta tutkija heijastaa oman henkilökohtaisen näkemyksensä ihmisyydestä. Oma elämänhistoriani lapsuudesta tähän päivään, laaja-alainen koulutukseni sekä työkokemukseni niin opetustehtävissä kuin hoitoalalla ovat muokanneet ja suunnanneet ajatusmaailmaani. Koen holistisen ihmiskäsityksen (Laine, 2010; Lehtovaara, 2007; Rauhala, 1991; 2005) vastaavan parhaiten sitä kuvaa, mikä minulla on ihmisestä ja ihmisen olemassaolosta. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaolo muodostuu tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudesta

(Rauhala, 2005). Holistisen ihmiskäsityksen tieteelliset juuret löytyvät eksistentiaalisesta fenomenologian alkulähteiltä. Fenomenologiassa keskeisintä on kokemuksen kokonaisrakenteen analyysi. Eksistenssifilosofia puolestaan analysoi ihmisenä olemista. (Lehtovaara, 2007, 587–588; Purjo, 2011, 111–112.) Holistisessa ihmiskäsityksessä tajunnallisuudella tarkoitetaan inhimillisen kokemuksen kokonaisuutta. Kehollisuus viittaa ihmisen fyysiseen olemassaoloon. Situationaalisuus taas tarkoittaa ihmisen olemassaoloa suhteina todellisuuteen. (Rauhala, 2005, 34–37, 42.)

Holistisen ihmiskäsityksen viitekehystä voidaan soveltaa myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tökkäri (2016) toteaa, että holistista ihmiskäsitystä on käytetty teoreettisena viitekehyyksenä muun muassa aineopetuksen, opiskelijoiden kokemusten ja opettajuuden tutkimuksessa. Lehtovaaran (2007, 591–592) mukaan ihminen on elämäntilanteeseensa kietoutunut kokonaisuus, jonka olemuspuolet ovat toisiinsa kiinteästi sidoksissa. Tämän tutkimuksen ihmiskäsitys perustuu holistiseen näkemykseen. Kyseisen lähtökohdan mukaan ihminen on itsestään ja ympäristöstään tietoinen olento, jonka kokemukset ovat syntyneet vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kokemus sisältää olennon eli subjektin, toiminnan ja kohteen välisen merkityssuhteen. Ihminen tulkitsee siis kokemuksensa suhteessa aikaisempiin kokemuksiinsa, arvoihinsa ja elämäntilanteeseensa.

5.4 Aineiston hankinta ja esittely

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu kymmenestä opettajan teemahaastattelusta (liite 5) sekä yhdeksästä (liite 6) seurantahaastattelusta. Samat opettajat osallistuivat molempiin haastatteluihin. Teema- ja seurantahaastattelun teemat olivat kielitaitokäsitys, S2-opetus, oppilaiden osaamisen arviointi, päättöarviointi, nivelvaihe sekä arviointikulttuuri.

Tutkimuksen käynnistymiseen liittyy kolme eri ajankohtaa. Näistä ajankohdista ensimmäinen liittyy Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (jatkossa Karvi) vuonna 2015 toteuttamaan S2-oppimistulosten arviointihankkeeseen. S2-oppimistulosten arviointi oli yksi Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen arviointisuunnitelmassa vuosille 2012–2015 (OKM, 2012) nimetyistä perusopetuksen kansallisista oppimistulosten seuranta-arvioinneista. Osallistuin Karvin S2-oppimäärän oppimistulosarviointiin laatimalla ja analysoimalla avoimia kysymyksiä syksyllä 2014. Tästä hankkeesta julkaistiin raportti vuonna 2016. S2-päättöarviointia toteuttamassa oli 338 opettajaa, joista 62 prosenttia ($n=210$) vastasi opettajille suunnattuun sähköiseen taustakyselyyn. Karvin kohdejoukko edusti kattavasti maamme S2-opettajia.

(Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Tutkimushankkeen yhteydessä 52 opettajaa oli ilmoittanut halukkuutensa haastatteluun. Sain Karvin tausta-aineiston kokonaisuudessaan käyttööni vuonna 2016. Karvin tutkimushankkeen aineiston kautta muodostin kokonaiskuvan S2-opettajien arviointiprosessista ja päättöarviointiin vaikuttavien tekijöiden painotuksista. Aineistosta muodostamani kokonaiskuva on ohjannut teemahaastattelun teemojen valintaa.

Lähetin viestin 24:lle haastatteluun lupautuneelle opettajalle. Ensisijainen peruste yhteydenottoon oli mahdollisimman kattava määrä haastateltavia eri AVI-alueelta. Haastatteluun lupautuneet opettajat jakoutuivat varsin epätasaisesti eri AVI-alueiden kesken, mikä aiheutti haastetta saada monipuolisesti edustettua kaikki alueet. Etelä-Suomen AVI-alueella oli eniten arviointiin osallistuneita kouluja, ja kaikista arviointiin osallistuneista oppilaista 50 prosenttia opiskeli pääkaupunkiseudun kouluissa. Oppilaiden määrä vaihteli kouluittain erittäin paljon. Vajaa kolmasosa kouluista oli sellaisia, joissa opiskeli vain 2–3 S2-oppimäärää opiskelevaa oppilasta. Vain neljä prosenttia kouluista sijaitsivat taajaan asutuissa maaseutumaisissa kunnissa. (ks. Kuukka & Metsämuuronen 2016, 62.) Näin ollen haastattelupyynnöön suostuneiden opettajien valinta osoittautui jo maantieteellisesti haasteelliseksi.

Toisena perusteena oli opettajan opetuskokemuksen määrä ja koulutus. Tavoitteena oli saada kattava otos eri taustoilla olevia opettajia. Haastattelupyynnöön vastaamisesta oli kulunut jo melko pitkä aika (huhtikuu 2015). Tästä syystä osa opettajista ilmoitti heti, ettei ole enää halukas haastatteluun. Osa sähköposteista palautui takaisin. Lähetin haastattelupyynnön uudelleen 18 opettajalle. Yrityksistäni huolimatta en tavoittanut osaa opettajista. Yhteen opettajaan olin yhteydessä puhelimitse, sillä hän oli ilmoittanut halukkuutensa, mutta yhteystiedot olivat kirjautuneet virheellisesti. Lopulliseen haastatteluun osallistui kymmenen opettajaa.

Ennen ensimmäistä teemahaastattelua suoritin esihaastattelun, jonka avulla varmistin haastattelukysymysten toimivuuden. Ensimmäinen haastattelukierros toteutettiin joko haastateltavien työpaikoilla, tai muussa sovitussa paikassa. Yksi teemahaastattelu toteutettiin Face time -videohaastatteluna. Kaikki haastattelut nauhoitettiin Zoom H1-digitalmentimellä, ja lisäksi varmistin haastatteluiden tallentamisen sanelimen kautta (iPhone 6S). Kerroin haastattelun alussa tutkimuksen tarkoituksesta sekä haastattelun sisältöön ja tutkimuksen julkaisuun liittyvistä eettisistä periaatteista. Lisäksi haastateltavat allekirjoittivat tutkimusluvan (liite 7) aineiston käytöstä. Korostin tutkittavien henkilöllisyyden pysyvän vain minun tiedossani. Kerroin haastateltaville, että tutkimushaastatteluun liittyvä materiaali (nauhoitteet ja litteroitu teksti) säilytetään asianmukaisesti salasanalla suojattuna erillisenä tiedostona USB-muistitikulla. Aineistoa säilytetään siihen saakka, kunnes tutkimus on valmistunut, minkä

jälkeen aineisto hävitetään tuhoamalla USB-muistitikku. En kertonut etukäteen erityisopetustaustastani, koska oletin sen vaikuttavan haastateltavien vastausten sisältöön. Halusin tietoisesti sulkea itseni pois opettajan roolista ja varmistaa sen, että edustan itseäni riippumattomana tutkijana. Haastatteluiden edetessä oma taustani kuitenkin ilmeni keskustelun edetessä luonnollisella tavalla.

Haastatteluiden kesto vaihteli 41 minuutin ja 80 minuutin välillä. Pyrin aloittamaan uuden teeman kaikille aina samanlaisella kysymyksellä, kuten ”*Seuraavaksi siirrymme teemaan, joka käsittelee päättöarviointia ja ensimmäinen kysymys liittyy....*”, mutta teema-alueen sisällä haastattelukysymykset etenivät keskustelunomaisesti, ja osittain haastateltavat antoivat vastauksia spontaanisti tietämättä seuraavan kysymyksen tarkkaa sisältöä. Haastattelumateriaalia kertyi litteroituna 103 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1) ja sanamäärä oli yhteensä 50 155.

Seurantahaastattelukutsun lähetin sähköpostin välityksellä tammikuussa 2021. Tavoitin heistä yhdeksän ja kaikki ilmoittivat osallistuvansa seurantahaastatteluun. Seurantahaastattelu suoritettiin Teams, Zoom ja Google Meet -alustoja hyödyntäen. Näissä toiminnoissa on itsessään nauhoitusominaisuus. Varmistaakseni haastatteluiden tallennuksen, käytin vielä tietokoneen sanelin -toimintoa. Seurantahaastatteluun osallistuneilla opettajilla oli tapahtunut muutoksia työtehtävissä (esihenkilöksi siirtyminen), ja yksi oli hiljattain eläköitynyt. Seurantahaastatteluun osallistuneet opettajat olivat kuitenkin osallistuneet opetussuunnitelmatyöhön ja toteuttaneet S2-opetusta ja arviointia voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Seurantahaastattelun materiaalia kertyi litteroituna 26 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1) ja sanamäärä oli yhteensä 8556.

Raportointivaiheessa olen huolehtinut siitä, että jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan anonymiteetti säilyy. Alkuperäisessä litteroinnissa on mukana vielä koulujen sekä kuntien nimet, mutta anonymiteetin takaamiseksi olen poistanut ilmaisujen ryhmittelyvaiheessa sitaateista kaikki paikkakuntien, koulujen tai muun vastaavan yksilöön liitettävän tiedon tai asian. Aineiston analyysissa olen nimennyt haastateltavat peitenimillä. Teemahaastatteluaineiston käsittelyssä olen hyödyntänyt Atlas.ti (7.5.18) ohjelmistoa³. Seurantahaastattelun käsittelyn olen suorittanut sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin kohdealueet perustuvat teemahaastattelusta syntyneiden kuvauskategorioiden sisältöihin. Taulukossa 5 on esitetty tutkimukseen

³ *Atlas.ti* -ohjelman keskeisiä käsitteitä ovat hermeneuttinen yksikkö (=tutkimusprojekti), primaariteksti (=raaka-aineisto) sekä sekundaariteksti (=tutkijan luokittelu). Sekundaariteksteillä tarkoitetaan tutkijan tekemiä havaintoja primaaritekstistä. Teksti jaetaan mielekkäiksi tekstisegmenteiksi (osittaminen) ja tekstisegmentin tulisi olla riittävän laaja, että se on sellaisenaan ymmärrettävissä ilman ulkopuolista kontekstia.

osallistuneiden opettajien taustatietoja, opetettavien S2-oppilaiden lukumäärät yläkoulussa sekä seuranta haastatteluun osallistuminen.

Haastateltava	Muodollinen kelpoisuus	Muu pätevyys	S2-oppilaiden määrä yläkoulussa	Seuranta haastatteluun osallistuminen
Teemu Etelä-Suomi	x		16 tai enemmän	kyllä
Airi Etelä-Suomi	x		16 tai enemmän	kyllä
Heli Länsi- ja Sisä-Suomi	x		16 tai enemmän	kyllä
Hanna Etelä-Suomi	x		16 tai enemmän	
Tuukka Lounais-Suomi	x		16 tai enemmän	kyllä
Mari Länsi- ja Sisä-Suomi		Muu aineenopettaja	1–2	ei
Terhi Lounais-Suomi	x		16 tai enemmän	kyllä
Kirsi Etelä-Suomi	x		16 tai enemmän	kyllä
Tiina Lounais-Suomi		Erytisopettaja	1–2	kyllä
Jaana Etelä-Suomi		Kielten opettaja	11–15	kyllä

Taulukko 5. Tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien taustatietoja.

Luonnehdin seuraavaksi haastatteluun osallistuneita opettajia lyhyesti muutamalla taustatiedolla liittyen pätevyYTEEN, opetuskokemukseen ja asuinalueeseen.

Teemu toimii opettajana Etelä-Suomen alueella, keskisuuressa kaupungissa. Teemu on toiminut koko työhistoriansa ajan S2-opettajana. Opetuskokemusta hänellä oli ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana alle viisi vuotta. Teemu kertoi, että vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassaolon aikana hän teki yhteistyötä erityisesti muiden S2-opettajien kanssa. Yhteistyö liittyi S2-opetuksen suunnitteluun ja opintojen aikaiseen arviointiin. Seuranta haastattelun ajankohtana Teemu oli siirtynyt toiseen kouluun. Nykyisessä työssään hän toimii esihenkilönä (vararehtorina).

Airi on opettajana Etelä-Suomen alueella keskisuudessa kaupungissa. Ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana hänellä oli yli 16 vuoden S2-opetuskokemus. Airi teki vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassaolon aikana yhteistyötä muiden S2-opettajien kanssa. Yhteistyö liittyy opetussisältöihin ja materiaalien suunnitteluun. Seurantahaastattelun aikana Airin työtehtävät olivat pysyneet ennallaan.

Heli toimii opettajana Länsi- ja Sisä-Suomen alueella, suuressa kaupungissa. S2-opetuskokemusta hänellä oli ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana alle viisi vuotta. Heli toteutti vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassaolon aikana samanaikaisopettajuutta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kanssa. Lisäksi Heli teki yhteistyötä muiden opettajien kanssa, jos oppilaan kielitaidon kehittymiseen liittyi kysymyksiä tai tarkennuksia. Heli oli vaihtanut työtehtäviä ennen seuranta-haastattelun toteutusta ja siirtynyt toiselle työnantajalle.

Hanna on opettajana Etelä-Suomen alueella. Hannalla oli ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana alle 15 vuotta opetuskokemusta, joista alle viisi hän oli toiminut S2-opettajana. Hanna kertoi, että 2004 opetussuunnitelman voimassaolon aika hän haki tukea muilta opettajilta erityisesti opetuksen sisältöjen suunnitteluun liittyvissä asioissa. Hanna oli vaihtanut työpaikkaa vuoden 2020 aikana ja hän oli siirtynyt esihenkilön (rehtori) tehtäviin. Hän oli toimenkuvaansa liittyen tehnyt tiiviistä opetussuunnitelmatyötä.

Tuukka on opettajana Varsinais-Suomen maakunnassa. Tuukalla oli ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana opetuskokemusta alle 10 vuotta, joista alle viisi vuotta hän on toiminut S2-opettajana. Tuukka kertoi, että vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassaolon aikana yhteistyö muiden opettajien kanssa liittyi opetuksen sisältöjen suunnitteluun sekä oppilaan kielitaidossa esiintyviin haasteisiin ja niihin ratkaisujen etsimiseen. Tuukka toimi samoissa tehtävissä molempien haastatteluiden toteutuksen aikana.

Mari on opettajana pienessä kunnassa Keski-Suomen alueella ja hänellä on myös muu aineenopettajan pätevyys. Marilla oli ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana työkokemusta opetustehtävistä yli 16 vuotta, joista S2-opetuksessa alle viisi vuotta. Mari sanoi tekevänsä vuoden 2004 opetussuunnitelman aikana eniten yhteistyötä oppilaiden arviointiin liittyvissä asioissa. Mari oli eläköitynyt ensimmäisen haastattelun jälkeen.

Terhi on toiminut pitkään S2-opettajana Lounais-Suomen alueella suuressa kaupungissa. Hän toimi esihenkilönä (vararehtori) molempien haastatteluiden toteutuksen aikana.

Kirsi toimii opettajana Etelä-Suomen alueella, keskisuudessa kaupungissa. Hän oli ollut ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana S2-opettajana alle 15 vuotta.

Haastateltavan yhteistyömuodot koskivat vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassaolon aikana opetuksen sisältöjen suunnittelua. Kirsi toimi samoissa tehtävissä molempien haastatteluiden ajankohtana.

Tiina on opettajana Varsinais-Suomen maakunnassa. Tiinalla on erityisopettajan pätevyys ja hän oli toiminut ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana opetustehtävissä yli 16 vuotta. Haastateltava kertoi, että vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassaolon aikana hän ei ole tehnyt yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Hän itse arveli, että erityisopetustausta ja pieni oppilasmäärä on vaikuttanut siihen, ettei yhteistyötahoja ole. Tiinan työtehtävät olivat pysyneet ennallaan seurantahaastattelun suorittamisen aikana.

Jaana on koulutukseltaan kielten opettaja ja toimii Etelä-Suomen kaupungissa S2-opettajana. Hänellä oli ensimmäisen haastattelun suorittamisen aikana yli 16 vuoden työkokemus S2-opetuksesta. Haastateltava kertoi, että vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassaolon aikana opetuksen keskeinen yhteistyön muoto oli opetuksen eriyttäminen oppilaan kielitaidon tason mukaiseksi. Jaana oli eläköitynyt edellisenä lukuvuotena ennen seurantahaastattelua, mutta hän teki säännöllisesti sijaisuuksia vanhassa työpaikassaan.

5.5 Fenomenografinen tutkimusprosessi

Fenomenografisessa lähestymistavassa haastatteluaineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Vastauksista etsitään tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta relevantteja ilmauksia (Marton, 1994). Ilmauksille pyritään löytämään tulkinta suhteessa ympäröivään tekstiin (Häkkinen, 1996, 42). Tämän vuoksi analyysivaiheet toistetaan useampaan kertaan (Marton, 2005, 154). Fenomenografisen lähestymistavan päätuloksena on joukko kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat syntyvät vertailemalla erilaisia kuvauksia kokemuksista ja käsityksistä sekä luokittelemalla niiden samankaltaisuuksia ja eroja. (Häkkinen, 1996.)

Kuvauskategoriat perustuvat tutkijan tulkintaan. Tutkija päättää oman tulkintansa mukaan sen, millä edellytyksillä eri ilmaukset kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 114.) Eroja tarkastelemalla tutkija pystyy löytämään tyypilliset käsitykset tutkimusaineistosta (Uljens, 1989). Niikko (2003, 36) muistuttaa, että kuvauskategorioiden rajat määritellään sisällön perusteella. Sisältöjä vertaillaan muihin samaan kategoriaan kuuluviin ilmauksiin suhteessa muiden kategorioiden ilmausten kanssa.

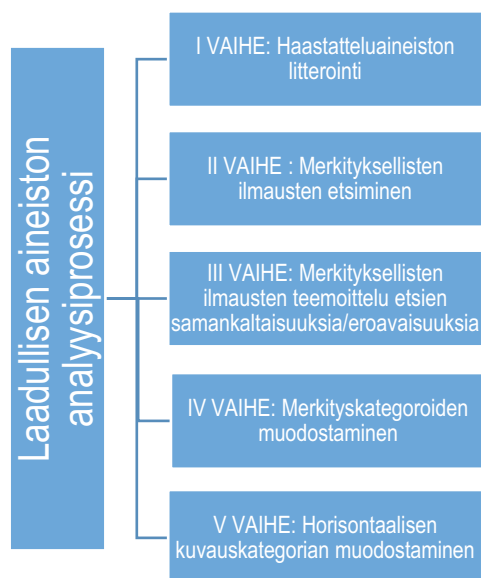
Kuvauskategorioiden tarkoitus on ilmaista tutkittavan ilmiön rakenne aineistosta nousevien käsitysten merkitysisältöjen tarkalla kuvaamisella (Uljens, 1989, 12). Kuvauskategorioiden tulisi liittää käsitykset empiiriseen aineistoon ja ilmaista käsitysten teoreettiset yhteydet. Teoriayhteyden liittäminen tässä vaiheessa tutkimukseen kertoo fenomenografisen lähestymistavan aineistolähtöisyydestä. Kuvauskategoria syntyy puolestaan siitä suhteesta, joka ilmaisulla on toisten samaa merkitystä sisältävien ilmausten kanssa. Kuvauskategorian tulisi olla samalla sekä erotteleva että yhteenve-toa tekevä. (Uljens, 1989.) Marton ja Booth (1997, 125) määrittelevät kuvauskatego-riolle tiettyjä erityisiä vaatimuksia:

- Kategorioiden tulee olla loogisessa suhteessa toisiinsa
- yksittäisten kategorioiden tulee olla suhteessa tutkittavaan ilmiöön niin, että jo-kainen kategoria kertoo selvästi tietystä tavasta käsittää ilmiötä sekä
- kategorioita tulisi olla mahdollisimman vähän, mutta niissä tulee ilmetä aineiston oleellinen vaihtelu.

Fenomenografisen lähestymistapa analyyseineen on saanut myös osakseen kritiikkiä. Niikko (2003, 36) toteaa, että fenomenografista lähestymistapaa sovelletaan melko väljästi. Hänen mukaansa kategorioiden teoreettisia yhteyksiä ei ole esitetty ja joissa-kin tutkimuksissa kategorioiden runsas määrä heikentää tulosten selkeyttä. Fenomenografisen lähestymistavan ongelmana on pidetty sitä, ettei analyysiprosessia ole kuvattu riittävän tarkasti. Ongelmaksi muodostuu riittämättömät perustelut sille, mi-ten käsityskategorioihin on päädytty. (ks. esim. Bowden, 2005.) Tässä tutkimuksessa olen kuvannut analyysiprosessin rakentumisen ja etenemisen mahdollisimman tar-kasti välttääkseni fenomenografiseen lähestymistapaan liitetyt kritiikin kohteet.

5.6 Ensimmäisen aineiston analyysin toteutus

Tässä tutkimuksessa analyysiprosessi eteni soveltaen Niikon (2003, 55) esittämiä fe-nomenografisen aineiston analyysille tyypillisiä vaiheita noudattaen. Laadullisen tut-kimuksen vaiheet on tiivistetty kuviossa 5.



Kuvio 5. Laadullisen aineiston analyysiprosessi (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003).

Haastatteluaineiston litterointi: Analyysi alkaa jo kuuntelu- ja litterointivaiheessa. Litteroin haastattelunauhat tekstiksi sanatarkasti. Sanatarkka litterointi on yleinen litterointityyli, jota käytetään yksilö- ja teemahaastatteluiden purkuun silloin, kun tutkimuksen fokus on nimenomaan puheen asiasisällössä (Nikander, 2010). Pysin litterointitarkkuudessa tarkoituksenmukaisuuteen. En ole mitannut tai merkinnyt taukoja puheessa, henkäyksiä tai muita äännähdyksiä enkä myöskään ole käyttänyt litteroinnin erikoismerkkejä. Litteraatio on tutkijan valintojen ja havaintojen tuote. Tutkijan täytyy tehdä ratkaisuja aineiston kommunikoitavuuden, luettavuuden sekä purun tarkkuuden välillä. (Nikander, 2010.) Katsoin parhaaksi kirjoittaa ensin haastattelut sanatarkasti. Tämä mahdollisti sen, että voin tarkastella tulkintaani uudelleen, ja palata tarvittaessa alkuperäiseen litteraatioon. Olen säilyttänyt puhekielisyyden, mutta analyysin toisessa vaiheessa olen jättänyt pois muun muassa ylimääräiset toistot (*niin, niin, niin*) ja diskurssipartikkelit (*niinku*). Haastateltavan äänen käytöstä, kuten esimerkiksi naurahduksesta, kirjoitin sulkeisiin merkinnän (*naurua*) lisäksi merkitsin tapahtumista haastattelun aikana (*kellojen soiminen*) erillisen merkinnän.

Merkityksellisten ilmausten etsiminen: Analyysin toinen vaihe käynnistyi merkityksellisten ilmausten etsimisellä litteroidusta tekstistä. Luin jokaisen haastattelun erikseen, ja lihavoin tekstistä kaikki merkitykselliset ilmaukset henkilöittäin. Tässä

vaiheessa tein lihavoinnit alkuperäiseen litteraatioon. Näin pystyin hahmottamaan alustavasti aineiston tuottamaa informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Käsitys tässä aineistossa voi muodostua sanasta, lauseesta tai laajemmasta aihekokonaisuudesta, joita kutsun ilmaisuiksi. Lähes jokainen S2-opettaja ilmaisi puheessaan useita eri merkityksiä ja käsityksiä kielitaidon arviointiin vaikuttavista tekijöistä. Ilmaisuihin oli löydettävissä myös samankaltaisuutta ja yhdessä lauseessa saattoi olla useampia eri käsityksiä. Tutkimuksen kannalta merkittävien ilmaisujen lihavointi merkitsi sitä, että olen jättänyt myös merkityksettömät ilmaisut analysoitavan aineiston ulkopuolelle. Kyse on ollut tekstistä, jossa ei ole ilmaistu mitään tutkimuksen kannalta olennaista tai haastatteluteemoihin liittyvää lausumaa, kuten ” *Et mua harmittaa, että perussuomalaiset on pilannut tän ihän niin kuin ok sanonnan, että maassa maan tavalla koska siitä kalskabtaa liikaa suomi leijonalta ja kiitos bupparilta sillai.*” Tekstin pois jättäminen on ollut mahdollista vielä tässä analyysivaiheessa, sillä silloin teksti ja ilmaisut ovat suhteessa vielä siihen kontekstiin, jossa ne esiintyvät. Käytännössä siis tarkastelin näitä epäselviä ilmaisuja suhteessa koko haastatteluun tai sen osaan. Jotta olen voinut palata alkuperäisiin ilmauksiin, ja tarkentaa näkökulmaani, olen joko kirjannut huomioitani kursivilla ” *ei liity haastatteluteemaan*” ilmaisujen perään, tai jättänyt tekstin lihavoimatta merkiksi siitä, ettei tekstissä olla merkityksellisen ilmaisun ääressä. Alla oleva esimerkki selventää analyysivaiheen kulkua. Huomioitavaa on, etten ole tässä vaiheessa yhdistänyt samankaltaisia ilmaisuja vielä yhdeksi käsitykseksi, vaan olen keskittänyt ilmaisujen merkitsemiseen, jotta pystyn löytämään ilmaisuista niiden eri vivahteet ja variaatiot.

-sen verran pienimäärä oppilaita että 1. päässäni on jonkinlainen kartta siitä millaisena he ovat tänne tulleet ja miten he ovat edistyneet opintojen aikana //

-otan huomioon sen 2. kuinka paljon heillä on ollut aikaa tässä oppia ja 3. mistä se oppimisprosessi on lähtenyt

-joskus se voi olla, että oppilas on siirtynyt valmistavalta luokalta jopa suoraan 9 luokalle, joten silloin ehkä tabtooo olla 4. armeliaampi 8 on yleensä mihin peilataan numerotasolla

- jos oppilas on hyvin lyhyessä ajassa saavuttanut hyvin paljon, joten oppimiskäyrä näyttää ehkä aivan raa’asti arvioksi aavistuksen alle sen 8 mutta kuitenkin 5. tää edistys on niin jatkuva ja niin nopeeta niin silloin mä otan huomioon sen prosessin tähänastisen kulun miten paljon aikaa, on käytetty //

Alleviivatuissa lauseissa on ilmaistu useampi kuin yksi käsitys. Joissakin teksteissä sama käsitys saatettiin ilmaista useassa eri kohtaa tekstiä. Lauseissa yksi ja viisi on samankaltaiset ilmaisut oppimisprosessin huomioimisesta arvioinnissa. Olen merkinnyt nämä samankaltaiset ilmaisut kauttaviivalla (//) helpottaakseni omaa

työskentelyäni jatkossa. Merkityksellisten ilmausten jälkeen analyysi eteni taulukossa 6 esitetyn esimerkin mukaisesti. Taulukko 6 havainnollistaa analyysiprosessia käytännössä ja lopullisten kuvauskategorioiden syntymistä.

Alkuperäinen ilmaisu	Merkityksellisten ilmausten ryhmittely ja nimeäminen (teemat)	Merkityskategorian sisältö	Syntynyt kuvauskategoria
Kielitaitoprofiilin yhteen vetäminen on minusta näiden testien avulla aika yksiselitteistä ja helppoa. (Teemu)	Kurssiarvosanojen ja testien merkitys päättöarvioinnissa.	Koe- ja testiarvosanat.	Päättöarviointi
Mä pyrin tekemään kuin äsken sanoin puhtaasti sen hetkistä kielitaitoa arvioiden. (Heli)	Yhtenäinen linja osaamisen ja numeron kanssa.	Päättöarviointi keskittyy sen hetkiseen kielitaidon tasoon.	
Semmoinen vääristymä kun aina puhutaan et todistusnumerot oppilaan se taitotaso, et ne ei aina kohtaa. Hassua et sellaista edes ajatellaan, koska peruskoulussa siihen todistusnumeroon vaikuttaa aina se miten se oppilas työskentelee siellä tunnilla. On tosi iso osa sitä, et miten se oppilas tekee läksyt ja millä tavalla se on siellä tunnilla. (Hanna)	Oppimisprosessin sekä työskentelytaitojen huomioiminen numerossa.	Oppimisprosessin ja työskentelytaitojen huomioiminen päättöarvioinnissa.	

Taulukko 6. Esimerkki sisällönanalyysistä (ensimmäinen aineisto).

Merkityksyksiköiden teemoittelu: Ryhmittelyvaihe alkoi konkreettisesti ilmaisujen merkitsemisellä siten, että pystyin löytämään ilmaisuista niiden eri vivahteet ja variaatiot. Tämä vaihe toimi ryhmittelyn esivaiheena, sillä kysyin itseltäni: ”Mitä kaikkea tähän käsitykseen sisältyy, ja millä eri tavoilla se on ilmaistu?” Esivaihe toimi ryhmittelyn perustana, ja näin pystyin huomioimaan päällekkäiset ilmaisut. Ryhmittelyvaiheen edetessä olen nimennyt merkitykselliset ilmaisut ($n=558$) ja yksittäiset merkitykselliset ilmaisut ($n=130$). Merkityksellisten ilmaisujen tarkempi kuvaus on liitteessä kahdeksan.

Merkityksyksiköiden vertailu toisiinsa teemoittain: Vertasin muodostamiani merkityksyksiköjä teemoittain toisiinsa. Tämä vaihe perustuu puhtaasti teemojen vertailuun: samanlaisuudet, erilaisuudet, itsenäiset ilmaukset, merkitykselliset yksittäiset ilmaisut, epäselvät ilmaukset sekä suorien / ”selvien” ilmausten etsimiseen ja jaotteluun. Olen erottanut ilmaisut haastateltavista henkilöistä, ja pyrkinyt irtautumaan

kokonaan myös ilmausten alkuperäisestä kontekstista. Liitteessä yhdeksän on esitetty merkitysyksiköiden alustavat teemat.

Merkityskategorioiden yhdistäminen: Merkityskategorioiden yhdistämisessä olen hyödyntänyt Atlas.ti -ohjelman toimintoja muodostamalla merkityskategorioita (*family*). Merkityskategorioiden muodostamisessa olen hyödyntänyt haastattelun teemoja. Haastatteluteemat auttoivat minua arvioimaan, mitä erilaisia sisältöjä opettajien ilmaisut pitivät sisällään, ja mitä asioita he olivat mahdollisesti yhdistäneet ja liittäneet kyseiseen käsitykseen ja näkemyskseen.

Kuvauskategorioiden muodostaminen: Kuvauskategorioiden tehtävänä on antaa vastauksia tutkimuskysymyksiin. Fenomenografisen lähestymistavan mukaan analyysin viimeinen vaihe on muodostaa käsityksiä kuvaavat kategoriat, jotka sisältävät aineistossa esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet. (Niikko, 2003, 36–37). Kategoriat ovat syntyneet aineiston pohjalta ja siitä, miten opettajat käsitteellistävät päättöarviointiin vaikuttavia tekijöitä. Jokainen kategoria on yhteydessä muihin kategorioihin. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166; Häkkinen, 1996, 41; Marton, 1986, 43) Merkityskategoriat voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia. Horisontaalisessa kuvauksessa kategoriat ovat keskenään samanarvoisia. Vertikaalisessa kuvauksessa kategoriat ovat suhteessa toisiinsa esimerkiksi yleisyyden tai tärkeyden perusteella. Hierarkkisessa kuvauksessa kategoriat muodostetaan esimerkiksi teoreettiselta näkökulmaltaan eritasoisiksi. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169; Niikko, 2003, 38.)

5.7 Toisen aineiston analyysin toteutus

Ensimmäisen vaiheen aineiston analyysi ohjasi toisen vaiheen aineiston analyysia. Fenomenografiassa kuvauskategoriat ovat yleistettävissä ja siirrettävissä myös muihin konteksteihin, ja kuvauskategorioiden joukko on itsessään melko pysyvä (Marton, 1988; Marton & Booth, 1997, 112–114, 121). Tähän perustuen sisällönanalyysi aineiston luokittelumenetelmänä sopii toisen vaiheen analyysitavaksi (Salo, 2015). Schreier (2012, 3–4) korostaa, ettei sisällönanalyysi anna aineistosta kokonaiskuvaa, vaan täydentää valitun spesifiin aiheeseen liittyviä luokituksia. Tässä tutkimuksessa fenomenografinen lähestymistapa on ohjannut tutkimusprosessia, ja fenomenografinen tutkimus toteutettiin empiirisen aineiston pohjalta (Niikko, 2003). Tämä mahdollisti sen, että sisällönanalyysi voitiin yhdistää toisen vaiheen aineiston analyysiin luontevasti. Ensimmäisen vaiheen merkityskategoriat muodostavat opettajien käsityksistä kollektiivisen tiedon, ja toinen vaihe avartaa jo kartoitettuja käsityksiä.

(Marton & Månsson, 1984, 160.) Kuten ensimmäiselläkin haastattelukierroksella opettajat saivat etukäteen haastatteluteemat. Teemat nousivat ensimmäisen haastatteluaineiston pohjalta nousseiden kategorioiden sisällöistä. Seurantahaastattelun teemat olivat: S2-opetus, oppilaiden osaamisen arviointi, päättöarviointi ja nivelvaihe sekä arviointikulttuuri. Seurantahaastattelun runko on liitteessä 6.

Seurantahaastattelun litteroinnista on jätetty pois haastattelun alussa käydyt keskustelut tutkimuksen kulusta, aikataulusta sekä muu sellainen, mikä ei liittynyt varsinaiseen haastatteluteemaan. En ole merkinnyt toisen temahaastattelun litterointiin keskeytyksiä, kuten esimerkiksi kellon soimista, tai muita keskeytyksiä, kuten tiedon hakua oppilasmääristä. Myös haastattelun lopussa olevat keskustelut esimerkiksi toimenkuvan muutoksista ja työpisteen vaihdoista olen poistanut ilmoitetusta sanamäärästä. Olen tehnyt litteroinnissa valintoja sen suhteen, mitä merkitsen ja millä tarkkuudella. Harjunpää ym., (2019, 213) toteavat, että litterointikonventiot auttavat pitämään yllä johdonmukaista lähestymistapaa kuvattaviin ilmiöihin, sillä litteraateissa noudatetut käytänteet vaikuttavat myös ilmiötä koskevaan käsitteenmuodostukseen. Koska minulla oli jo tieto ensimmäisen temahaastattelun tuloksista, toisen temahaastattelun litterointiin liittyvät merkintätavat olivat tutkimuksen kannalta perusteltuja. Keskeytin opettajien ilmaisemissa käsityksissä muutosta koskevaan puheeseen.

Toisen vaiheen aineiston sisällönanalyysi eteni fenomenografiselle työlle luonteenomaisesti (Kuvio 5). Ensin etsin tarkoituksenmukaiset ilmaukset, minkä jälkeen aloin ryhmitellä ilmauksia litteroidusta tekstistä. Merkintätapana käytin värikoodeja. Koska käytössäni oli valmiit merkityskategoriat, tehtäväkseni jäi ryhmitellä ilmaukset. Merkityskategorian sisältö oli suoraan yhteydessä syntyneeseen kuvauskategoriaan. Selkeästi samaan merkityskategoriaan liittyvät positiiviset ilmaukset merkitsin samalla värillä. Erotin punaisella negatiiviset ilmaukset. Etenin samalla periaatteella koko aineiston. Tarkempi kuvaus opettajien käsityksistä arviointitoiminnan muutoksista on esitetty tulososiossa (Ks. luku 6).

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Opettajien käsityksiä arvioinnista opetussuunnitelmakauden 2004 aikana

Tässä luvussa esitellään opettajien käsitykset S2-oppimäärän arvioinnista, arviointiprosessista ja arviointikulttuurista merkityskategorioittain (ensimmäinen teemahaastattelu). Merkityskategoriat perustuvat edellisessä luvussa (5.1.5 ja 5.1.6) esitettyyn analyysiprosessiin ja sen kautta muodostuneisiin merkitysyksiköiden sisältöihin. Merkityskategoriat ovat seuraavat: 1. Arviointitietouden kehittyminen, 2. Opetusjärjestelyiden merkitys arviointityössä, 3. Opintojen aikainen arviointi, 4. Päätösarviointi, 5. Kielitaidon arviointi taitotasoasteikolla, 6. Arviointiyhteistyö ja 7. Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus.

6.1.1 Arviointitietouden kehittyminen

Tämä arviointia kokonaisvaltaisesti kuvaava luku avaa opettajien käsityksiä kielikäsitusten muuttumisesta, arviointivalmiuksien kehittymisestä sekä ajattelutavan muutoksesta kielitaidon arvioinnista yleensä. Opettajat esittivät aineistossa erilaisia tulkin-toja opettajuuteen ja arviointitietoon liittyvistä käsityksistään. Opettajat kuvasivat arvioinnin tehtäviä, merkityksiä, arvioinnin taustalla olevia käsityksiään kielestä, S2-opetuksen asemasta tavoitteineen sekä arviointikäytänteitään monipuolisesti. Haastateltavat totesivat ensimmäisen haastatteluaineiston keruun toteutuksen aikana vuonna 2017, että S2-opetuksen asema on vakiintunut vasta viime vuosikymmenen myötä. Useimpien opettajien vastausten mukaan arviointi rakentui aikaisemmin vahvasti äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen mukaisesti.

(1) - Silloin kun opiskelin niin tämmöistä suomi toisena kielenä suuntautumista ei ollut olemassa se asia oli vasta tulollaan, joten mä olin suomi ja äidinkielen opettaja ja no silloinhan piti ite ruveta hahmottamaan mitä tää on. Mää aattelin et verbityyppi pitää osata pitää tietää et se on verbityyppi 3 ja taivuttaa se; kuvittelin ihan mahdottomia oppilaan muistista ja sitten, miten muistamalla pystyy muka kieltä tuottamaan. (Airi)

(2) - No se sillä tavalla muuttunut, että tietysti kyllä aikaisemmin ehkä enemmän korostin sitä, että kielen täytyy olla oikeellista ja rakenteellisesti kunnollista, mutta nyt kun on kohta 30 vuotta opettajana ollut niin eihän noiden äidinkielellistään rakenteetkaan oo millään tavalla järjestyksessä. Mutta tota se on nimenomaan ehkä sinne sanaston ja ilmaisujen ja sen elävyyden suuntaan. Ajattelen niin että sillä on hyvä kieli-taito, joka pystyy näillä pelaamaan eikä sillä, joka pystyy kirjoittamaan tosi täydellisiä rakenteita. (Terhi)

(3) - Silloin aikoinaan opiskelin yliopistossa suomen kielen laitoksella, niin silloin siel-lähän oli semmoinen systeemi, että painotettiin aika paljon kielioppia. (Jaana)

Airi kertoi, että uran alussa opetusta rakennettiin äidinkielen opetuksen mukaisesti, jolloin kielen rakenteiden hallintaa pidettiin tärkeänä oppimisen mittarina. Myös Terhi kuvasi aikaisemmin S2-opetukselle asetettujen tavoitteiden liittyvät siihen, että oppilas hallitsee suomen kielen rakenteellisesti mahdollisimman hyvin. Jaana taas kuvasi, että jo omien opintojen aikana painotus oli kieliopin hyvässä osaamisessa. Esi-merkit kertovat opettajien käsityksistä siitä, mitä he liittivät toisen kielen oppimiseen S2-oppiaineen alkuvaiheessa. Suomen kielen hallinnan katsottiin koostuvan kieliopin vahvasta osaamisesta ja oikeellisuudesta. Jaana kertoi myös, miten omien opintojensa aikana käsitys kielen luonteesta perustui teoriaan, jonka mukaan kielen oppiminen koostuu pääosin kieliopillisesta osaamisesta. Etenkin pitkään S2-opetuksessa mu-kana olleet opettajat kuvasivat, että nämä käsitykset kielestä ovat osittain läsnä ope-tuksessa.

Aalto ym. (2014) ovat esittäneet tutkimuksessaan samansuuntaisia näkemyksiä. Aallon tutkimusryhmä tutki luokanopettajien käsityksiä kielestä. Luokanopettajat opettavat äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta sekä usein myös vierasta A1 kieltä (eng-lanti). Perusopetuksessa S2-oppilaat opiskelevat opetettavat oppiaineet yleisopetuk-sen luokassa, lukuun ottamatta S2-opetukseen liittyviä järjestelyitä. Aallon ym. (2014) mukaan luokanopettajaopiskelijoiden itsearviointin tulokset viittasivat vahvasti kie-liopilliseen näkemykseen kielestä: arvioinnissa painottuivat kielen rakenne ja sanata-son eri ilmiöt. Opettajien mukaan kieliopillinen näkökulma on kuitenkin siirtynyt kohti kielen kommunikatiivisuutta. Opettajat painottivat, että kielen oppimisessa on tärkeää hallita kielen rakenteita, mutta tulla myös ymmärretyksi ilmaisussa. Opettajan didaktisen toiminnan ratkaiseva kohta on se, miten kieleen liittyviä rakenteita käsitel-lään opetuksessa: Nähdäänkö ne irrallisena, ulkoa opeteltavina asioina vai kytket-äänkö opeteltavat asiat eri tilanteissa merkityksen rakentajina. Vaattovaaran (2016) tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että vielä korkeakoulutasollakin opettajien nä-kemys kielestä opittavana koodina on erittäin hallitseva piirre, eivätkä edes vuorovai-kutuksellisuutta korostavien opettajien käytännön ratkaisut vastaa omaa ideaalia.

Mari ja Tiina nostivat esille myös työn tuoman kokemuksen merkityksen. Arviointikokemus vaikutti suoraan opettajien arviointiin.

(4) - No nyt kuitenkin tässä niin kuin opettajauran loppupäässä niin arviointisysteemit ovat semmoisia, että en koe sitä hankalana asiana, että kyllä se systeemi on jo on niin selkee. (Mari)

(5) - Mulla on siis vaan yksi päättöarvioitu S2 oppilas ollut nyt tässä viime vuosina. En oikein osaa sanoa, että arviointi minkään muun perusteella kuin, että sieltä katson sitä taitotasoasteikkoa sen mukaan sille oppilaalle oikeata paikkaa. (Tiina)

Mari kertoi, että pitkä työura oli tuonut varmuuden omaan arviointityöhön. Hän ei kokenut arvioinnin olevan vaikeaa. Tämä kertoo siitä, että opettajan arviointiosaaminen kehittyy työkokemuksen karttuessa. Tiina puolestaan kuvasi tilannetta, jossa hänellä oli ollut vain muutama oppilas, jota päättöarviointi kosketti. Tiina oli hakenut varmistuksen tehtyyn arviointiin taitotasoasteikosta.

Opettajat ilmaisivat käsityksiään omien arviointivalmiuksiansa kehittymisen merkityksestä sekä niiden merkittävyydestä osana koulun yhteistä arviointikulttuuria. Opettajat kertoivat, että arviointivalmiuksien kehittymisen myötä tietoisuus kielitaidon tason merkityksestä on lisääntynyt. Oman ammattilaisuuden kehittyessä opettajat luottivat omiin näkemyksiinsä oppilaan kielitaidon tason määrittäjänä. Muutamat opettajat ilmaisivat arviointiin liittyvän myös näkemyseroja kollegoiden kanssa.

(6) - Voiko olla, että nämä samat oppilaat saavat reaaliaineista kaseja seiskoja, miten ihmeessä? tää on se vähän semmoinen vaikee pala et, jos mä nään mikä se kielitaidon taso on ja sillä samalla kielellä operoidaan reaaliaineissa. (Heli)

(7) - Kollegoilla äidinkielisissä ryhmissä on S2 oppilaita niin, mun mielestä mun tehtävä on siinä olla unilukkari ja antaa lukot. Muistuttaa että se ei voi olla, että äikän numero plus 1 on se S2 numero. Et se ei mee niin. (Airi)

Heli kuvasi tilannetta, jossa hän pohtii oppilaan kielitaidon tasoa ja sen riittävyttä eri oppiaineissa. Heli kertoi arvioinnin vaikeuden olevan juuri siinä, että oppilaan osaaminen saattoi näyttäytyä erilaisena eri oppiaineissa. Myös Airi kuvasi oppimisen ja osaamisen arvioinnin tehtävän vaikeutta. Airi kuvasi osaamisen ja näytön välisen suhteen arvioinnin vaikeutta. Hän toi esille vastuun arvioinnin avoimuuden tärkeydestä. Esimerkit osoittavat, että opettajilla tulee olla yhteinen käsitys siitä, mitä numeroarvosana merkitsee taitona. Helin ja Airin esimerkit kertovat myös siitä, että opettajan käsitys kielitaidon arvioinnista nivoutuu vahvasti opettajan henkilökohtaisiin käsityksiin asemastaan ammatillisena osaajana eli S2-opettajana.

Opettajat ilmaisivat käsityksiään omien arviointivalmiuksiansa kehittymisen merkityksestä osana oman opettajuuden ja ammatillisuuden näkökulmaa. Tuukka ilmaisi oman käsityksensä siitä, mitä odotuksia ja merkityksiä hän antaa omalle opettajuudelleen. Teemu puolestaan pohti kielitaidon olemusta henkilökohtaisella tasolla. Hän liittyy kielitaitoon eri ominaisuuksia, jotka näkyivät myös opetuksen sisällöissä.

(8) - Se on kehittänyt mua sekä opettajana ja opetusmateriaalin tällöisenä niin kuin ehkä tuottajana niin sanotusti ja sit samaan aikaan myös sitä luottoa, että voi kokeilla erilaisia tehtäviä ja harjoitteita. Mä nään taitona, että haluan kehittyä työssäni ja koko ajan ja sitä kautta mä huomaa myös niin kuin et kuinka kieli menee eteenpäin. (Tuukka)

(9) - Kielitaidossa tässä on semmoinen henkilökohtainenkin ulottuvuus. Mä tota arvostan syvällistä kielitaitoa, pidän itse henkilökohtaisesti tärkeänä. Mut et se toiminnallisuus on ehkä se mitä mä tässä opetuksessa pidän tärkeänä kykyä siis toimia erilaisissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. (Teemu)

Aineiston mukaan opettajat pohtivat työnsä päämääriä ja menetelmiä, jossa käytännön kokemus tuo varmuutta omille ratkaisuille opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vastauksissa ilmeni, että opettajat kokeilivat uusia tapoja opettaa, he muokkasivat materiaaleja ja luottivat myös omaan osaamiseensa. Opettajat siis toteuttivat opetustyötään monipuolisesti. Kielitaidon osataitojen puristaminen yhteen numeroon ei kuitenkaan ollut helppo tehtävä, kuten Airi asian ilmaisi.

(10) - Pitää kuitenkin olla siinä aika johdonmukaisen rehellinen, vaikka se tuntuisi kuinka hirveeltä minusta ja siitä oppilaasta, että mun on annettava tieto siitä sen jatkoopintoihin, kun tietysti ajatus kuitenkin on, että kenenkään koulu ei tähän pääty. (Airi)

Terhin mukaan arviointipäätöksen tekeminen kuului opettajan työhön, mutta se ei ole välttämättä opettajan työn odotetuin tehtävä. Hänen mukaansa työ tehdään kuitenkin ammatillisesti mahdollisimman hyvin.

(11) - Että tässä opettajana olis kauheen mukavaa olla, kun ei tarttis arvioida, mutta kun se on tehtävä. Se tehdään kunnolla ja onhan sillä valtava merkitys siihen, miten oppilaat pääsevät eteenpäin. (Terhi)

Yhteenvedon voidaan todeta, että opettajien arviointiin liittyvistä käsityksistä on erottavissa erilaisia tasoja. Kielitaitokäsityksen muuttuminen näkyi opettajien vastauksissa etenkin siinä, että opettajat kokivat olevansa myös ”oppijoita”, ja joutuivat määrittelemään myös omaa käsitystään kielen opettamisesta ja opettajana olemisesta uudelleen. Heidän mukaansa kielitaitoa voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, mutta arvioinnilla on kyettävä tuottamaan luotettava arvio oppilaan sen hetkisestä

osaamisen tasosta. Opettajat pohtivat paljon kielikäsitteiden muuttumista niin yhteiskunnallisella kuin henkilökohtaisella tasolla. Oppilaan kielitaidon määrittämien ja siihen liittyvien käsitysten tiedostaminen on monen opettajan kohdalla ollut jopa vuosikymmeniä kestävä prosessi. Osa haastateltavista kuvasi, että työ oli ollut paras opettaja. Arviointivalmiuksien kehittymisen myötä myös luottamus omiin arviointitaitoihin oli lisääntynyt. Samalla se oli antanut rohkeutta tuoda arviointiajatteluun toisenlaisia perusteluita.

Tynjälä (2004, 182) muistuttaa, että muuttuva maailma ja uudet oppimiskäsitteet ovat johtaneet opetussuunnitelma-ajattelun sekä opetuskulttuurin uudistamiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat käyvät koulua eri opetus- ja oppimiskulttuureissa. He ovat myös opiskelleet opettajaksi toisenlaisessa opetuskulttuurissa ja ovat nyt opettajina aivan toisenlaisessa koulumaailmassa. Muutokset ovat koskettaneet niin opettajia kuin S2-opetusta, mutta niiden syvälinen sisäistäminen sekä käytäntöön siirtäminen on ottanut oman aikansa.

6.1.2 Opetusjärjestelyiden merkitys arviointityössä

Aineistosta nousi esille opettajien käsityksiä oppiaineen opetukseen liittyvien käytäntöjen merkityksestä. Opettajien mukaan S2-oppimäärän opettaminen on muuttunut tavoitteelliseksi ja suomen kielen opetuksella on selkeät päämäärät. Opettajat kertoivat, että rakenteelliset tekijät raamittavat heidän työtään. Erityisesti opetusjärjestelyillä oli ollut suuri vaikutus siihen, miten he toteuttivat opetustaan.

Lähes kaikki opettajat sanoivat valmistavan opetuksen keston olevan liian lyhyt, ja oppilaalla tulisi olla riittävästi aikaa omaksua toisen kielen sanastoa ja käsitteistöä. Valmistava opetus on Jokisen (2010, 75) mukaan ainoastaan alku suomen kielen oppimisprosessissa. Vasta muutaman vuoden maassa olleiden oppilaiden tilanteen huomioiminen perusopetuksen päättyessä on tärkeää. Nuorella on vain muutama vuosi aikaa omaksua suomalainen koulutusjärjestelmä ja suomen kieli, ennen kuin heidän tulee tehdä valinta jatkokoulutuspaikasta.

S2-oppilaan tuen tarpeet voivat vaihdella esimerkiksi sen mukaan, onko hän ensimmäisen vai toisen sukupolven maahanmuuttaja. S2-oppilaan oman kotikielen merkitys on myös huomioitava. Lisäksi lähtömaan koulutuksen tasolla on oma vaikutuksensa S2-oppilaan integroitumisessa (ks. esim. Harju-Luukkainen ym., 2016; Heath & Kilpi-Jakonen, 2012).

(12) - Vasta maahan tulleiden oppilaiden kohdalla niin siinä pitää yksilöllistä arviointipolkua miettiä - portfolioa tai mitä ikinä onkaan. Et välttämättä se oppilas tekee

vain joitain osa-alueita ja silti se voidaan arvioida. Se on haastavaa ja sitten sen vertailukelpoisuus. (Hanna)

(13) - Yks keskustelun aihe on nimenomaan se, että arvioimmeko me erityisestuen oppilaaksi semmoinen, jolla on kielitaito heikko vai joka on oppimisen vaikeuksia? Meillä sotketaan kaksi asiaa keskenään. Mun mielestä siihen tarvittaisiin ihan valtava määrä koulutusta opettajille, nyt tuhlataan erityisopetuksen resursseja siihen et annetaan erityisopetuksen tukea ihan normaaleille oppilaille, joilla on kielitaidossa parannettavaa – ajatellaan, että se on jotenkin erityisopetuksen tehtävä. Tää on kielen opetusta eikä erityisopetusta. (Terhi)

(14) - Oon joutunut miettimään, että onko oppilaan ongelmat ovatko ne siinä kielitaidossa vai onko ne muita yleisoppimisvaikeuksia, mitkä haittaisivat koulunkäyntiä omallakin kielellä, että jos arvioin näiden kielitaitoa niin ne oppimisvaikeudet on ollut isossa roolissa niitten oppilaitten elämässä, joita olen opettanut. On mennyt vähän sekaisin kieliongelmat ja oppimisvaikeus. (Tiina)

Hanna kuvasi tilannetta kielitaidon arvioinnista silloin, kun oppilas on vasta aloittanut suomen kielen opiskelun. Hänen mielestään arvioinnin tulisi olla alkuvaiheessa yksilöllisempää sekä sellaista, että oppilaan olisi mahdollista näyttää osaamisensa eri tavoin. Terhi nosti esille erittäin ajankohtaisen asian. Hänen mielestään on tärkeää erottaa kaksi asiaa toisistaan: on eri asia puhua heikon kielitaidon omaavasta oppilaasta, kuin esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta. On myös muistettava, että riittävän kielitaidon saavuttaminen myöhään mahantulleiden nuorten kohdalla, valmistavasta opetuksesta huolimatta, voi olla saavuttamaton tavoite (Harju-Luukkainen ym., 2016).

Terhi ilmaisi selkeästi S2-opetuksen olevan kielten opetusta, eikä erityisopetusta, ja toivookin, että tähän asiaan puututtaisiin myös valtakunnan tasolla. Kolmiportaisen tuen mallia ei koettu toimivaksi S2-oppilaan kohdalla. Terhin mukaan tuen mallissa tulisi myös huomioida S2-oppilaiden monimuotoiset tarpeet. Niihin vastaaminen ei onnistu nykyisellä järjestelmällä. Tiina totesi, että jos oppilaan kielitaito ei kehity odotusten mukaisesti, syy voi olla myös oppimisvaikeuksissa. Opettajien käsitysten mukaan he ovat usein niitä, jotka ensimmäisenä pohtivat oppilaan kielitaidon kehittymistä tai kehittymisen esteitä. Arvosen ym., (2010) mukaan suuri haaste on se, ettei maassamme ole maahanmuuttajille tarkoitettuja normitettuja testejä, joilla olisi mahdollista kartoittaa oppimiseen liittyviä pulmia. Tilanne ei ole muuttunut, ja tällä hetkellä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden testaus tapahtuu edelleen suomenkielisille oppilaille suunnattujen testien avulla. Aineistossa kyseiseen asiaan liittyvät huomiot nousivat esiin myös muiden opettajien pohdinnoissa. S2-alan kehittymisen myötä eri näkökulmat ovat tulleet esille, mutta konkreettisia työvälineitä ei ole vielä kehitetty.

Tutkimustulosten mukaan tiedetään, että maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen oppiminen vie vuosia. Toisekseen Suomessa syntyneillä toisen polven maahanmuuttajillakin voi olla puutteita suomen kielen taidossa (Kyttälä ym., 2013). Kielen oppiminen on pitkä prosessi. Baker ja Wright (2011) ovat todennut, että arkikieli kehittyy noin 2–5 vuoden aikana ja akateeminen kielitaito vie 5–8 vuotta. Myös Valtiontalouden tarkastusviraston julkaisemassa (VTV) tuloksellisuustarkastuskertomuksessa 12/2015 sanotaan yksiselitteisesti maahanmuuttajataustaisten oppimistulosten olevan kantaväestön oppimistuloksia heikompia, erilaisten oppimista mittavien testien perusteella. VTV:n esittämiä tuloksia perustellaan muun muassa sillä, että maahanmuuttajat opiskelevat usein alemmilla vuosiluokilla kuin mitä heidän ikänsä edellyttäisi (VTV 2015, s. 35).

On hyvä huomioida monien oppimistulosarviointien olevan sidoksissa luokka-asteisiin, eikä ikään. Esimerkiksi PIRLS -hankkeessa arvioidaan neljännen luokan oppilaiden lukutaitoa. Muutaman vuoden välein toteutetut arvioinnit antavat vertailevaa tietoa osaamisen muutoksista kyseisellä luokka-asteella. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistulosten tulokinnassa tuleekin aina huomioida eri oppimistulosten tarkoitus sekä ajankohdat. Lisäksi tulee muistaa suhteuttaa tieto oppilaan maassaoloaikaan.

Euroopassa käydään tieteellistä keskustelua (ks. Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Rothon, 2007; Van De Werfhorst & Van Tubergen, 2007) siitä, vaikuttaako maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestykseen kielitaidon riittämättömyys, vai mahdollisesti maahanmuuttajataustaisen oppilaan sosiaalinen tausta. Joidenkin kansainvälisten tutkimusten mukaan toisen polven maahanmuuttajanuoret menestyvät koulussa yhtä hyvin, tai perheen kannustuksen ja oppilaan motivaation ansiosta, jopa paremmin kuin samankaltaisen sosiaalisen tausta omaavat kantaväestöön kuuluvat nuoret (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007, 464–467; Rothon, 2007, 314–317; Van De Werfhorst & Van Tubergen, 2007, 416–417). Sime ja Fox (2014, 9–10) esittävät, että vasta kohdemaahan muuttaneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät heikommin, koska he eivät ole ehtineet rakentaa ympärilleen tukiverkostoa. Joka tapauksessa, muulla kuin omalla äidinkielellään opiskelevat, joutuvat opiskelemaan uutta kieltä, ja samalla he opiskelevat myös uudella kielellä (Elmeroth, 2017, 48). Tämän tutkimuksen ensimmäisen aineistonkeruun aikana maahamme on saapunut paljon maahanmuuttajia, ja tämä on näkynyt myös opettajien arjessa. Opettajat totesivat, että muuttunut tilanne on herättänyt keskustelun siitä, miten ja millaisilla opetusjärjestelyillä voidaan vastata tähän tilanteeseen.

(15) - Me puhutaan sellaisesta tuulikaapista, sellainen välitila; kun on tullut vanhempia oppilaita. Me emme tiedä, millaisia traumoja vasta maahan tulleilla oppilailla on

taustalla, et osa ei ole edes siinä valmiudessa opiskella. Meillä pitäisi olla muitakin työntekijöitä kuin opettajia, siinä et he pääsee alkuun, et osahan tarvis ensin vaan opiskelutaitoja ja terapiaa sitten ehkä pystyy aloittaa ne opiskelut. (Hanna)

Hanna ilmaisi käsityksiään siitä, mihin opetuskentällä, ja koko alalla, olisi hyvä varautua. Hän toi myös esille, mitä toimenpiteitä se hänen mielestään kaipaisi. Lisäksi Hanna ilmaisi erityisen huolensa vasta maahan tulleista oppilaista ja heidän opiskeluvalmiuksistaan. Hänen mielestään näissä tilanteissa tulisi olla vahva moniammatillinen tiimi, joka yhdessä eri toimijoiden turvin pystyisi tukemaan oppilasta niin, että myös opiskelun aloittaminen olisi mahdollista.

Opettajat pohtivat paljon arviointitoiminnan käytännön merkityksiä oppilaan näkökulmasta. Yläkoulun opettajina he tiedostavat päättöarvioinnin tehtävän ja sen merkityksen jatko-opintokelpoisuuden määrittäjänä. Opettajien mielestä jatko-opintoihin hakeutumisen ja niiden suoriutumisen perusteista olisi tärkeää pohtia myös laajemmin. Etenkin Terhi toi jatko-opintokelpoisuuden määrittämiseen uuden ulottuvuuden. Terhi muistutti siitä, että kielitaito kehittyi myös jatko-opintojen aikana, ja tämä pitäisi myös pystyä huomioimaan edes jollain tasolla arviointia tehdessä.

(16) - Lukioon on korkea kynnys maahanmuuttajaoppilaille mennä, niin monesti siellä unohtetaan semmoinen asia, että kielitaito karttuu myöskin niiden 3 vuoden aikana. Sen arvioiminen olisi tarpeellista, että miten oppilas oletettavasti tulisi pärjäämään sen 3 vuoden aikana, eikä lähtee karsimaan tavallaan pois kehityskelpoisia oppilaita. (Terhi)

Maahanmuuttajataustaisista perusopetuksen päättävistä oppilaista vain murto-osa hakeutuu lukiokoulutukseen. Maahanmuuttajien lukiokoulutukseen hakeutumista on pyritty tukemaan, sillä tammikuussa 2014 Opetushallitus hyväksyi lukiokoulutuksen valmistavan opetussuunnitelman (LUVA, 2015). Vaaralan (2018) tutkimus valmistavan lukiokoulutuksen mahdollisuuksista osoittaa, että opettajat näkevät lukiokoulutuksen valmistavan opetussuunnitelman tarpeellisena. Opettajien mukaan aktiiviset kontaktit kantaväestöön ovat tärkeitä kielitaidon kehittymisen kannalta (Vaarala, 2018, 383–384).

Perusopetuksen nivelvaihe on jokaiselle nuorelle merkittävä vaihe. Se on kuitenkin erityisen haastava maahanmuuttajataustaiselle nuorelle, kun hänen suomen kielen taitonsa ei ole riittävä jatko-opintoihin siirtymisen näkökulmasta (Pirinen, 2015, 4). Terhi kuitenkin muistuttaa, että kielitaito kehittyi koko ajan, myös toisen asteen opinnoissa. Tämä näkökulma unohtuu ja saattaa myös ohjata osaltaan oppilaan jatko-opintoihin hakeutumisen kynnyksestä.

Opettaja tekee työtä moniammatillisessa työyhteisössä. Nivelvaiheen suunnittelu ja toteutus sisältää paljon eri yhteistyötahoja. Onnistuessaan moniammatillinen

yhteistyö tukee arviointiprosessia niin opettajien työn kuin oppilaan jatko-opintojen hakuprosessin kannalta.

(17) - Meillä on 6–7 luokan välillä nivelvaiheessa on ihan erikseen työntekijä yhteisöpedagogi, joka järjestää ja muodostaa luokat sillai, et luokassa olis mahdollisimman hyvä olla oppilailta ja oppimistulokset olisivat parempia ja opettajan on helpompi toimia. Mutta se puuttuu tosta väliltä eli 9 luokalta eteenpäin. En tarkoita opinto-ohjaajaa vaan erillistä työntekijää. Meillä on tällöinen hieno periaate et kaikille pitää taata jatko-opintopaikka, se ei oo ihan se paras ratkaisu - mun mielestä se olis enemmän se ohjaus et olis joku henkilö, keskustelee enemmän näiden tulevien oppilaitosten kanssa ja olis ehkä enemmän sen yksinäisen oppilaan asialla toimimassa. (Tuukka)

Tuukka toi esille toimivan työmuodon nivelvaiheen opetusjärjestelyiden osalta. Hänen mukaansa saman työmuodon tulisi jatkua myös perusopetuksen jälkeen, jotta maahanmuuttajaoppilaan jatko-opinnot pääsisivät alkamaan mahdollisimman sujuvasti ja suunnitellusti. Tähän sisältyy myös arvio siitä, mitä tukea oppilas mahdollisesti tarvitsee, siirtyessään toiselle asteelle. Etenkin jatkossakin kielitaidon kehittymisen arviointi on suuntaa antava tuen järjestämisen näkökulmasta. Tuukan mukaan ne oppilaat, joiden jatko-opintopaikka ei ole ihan selkeä, saisivat mahdollisimman hyvän tuen tällaisen tukimuodon kautta. Myös muut opettajat toivat esille näkemyksiään opetusjärjestelyistä ja maahanmuuttajaopetukseen liittyvien tukitoimien merkityksistä.

(18) - Meillä arvioidaan hyvin monipuolisesti ja annetaan hyvin monenlaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan eri oppiaineissa. Nää on semmoisia tukevia arviointimenetelmiä esim. kuvat tai annetaan mahdollisuus täydentää suullisesti vastauksia. Kun mennään toiselle asteelle, haasteet ovat aika yhteismitallisia ja siinä vaiheessa tukitoimet usein lakkaavat, joko kokonaan tai lähes kokonaan, niin se on vähän kova maailma siinä seuraavalla asteella. (Teemu)

(19) - Mä jotenkin ajattelen sen sillai, että jos huomaa, että joku oppilas ei jotain asiaa saavuttanut - ei ymmärrä, niin sitten erityisluokassa ollessamme meillä on siihen mahdollisuus syventyä, keskittyä ja palata ja kerrata et sillä tavallaan se näkyy siinä käytännön työssä. Myöskin et miten se näkyy arvioinnissa no ehkä sit siinä, on semmoinenkin pointti, että osa meidän oppilaistamme on ollut yksilöllistetty jossain oppiaineissa ja mä luulen et se nää vaikeudet ja mahdollinen yksilöllistämispäätös niin, sit mä oon varmaan löysännyt sitä arviointia tavoitteet on ollut matalammat. (Tiina)

Teemu pohti tukitoimien jatkuvuuden tärkeyttä myös toisella asteella. Hänen mukaansa nivelvaiheen jälkeinen tuki on yhtä tärkeässä roolissa kuin mitä tuen järjestäminen perusopetuksessa. Tiina nosti esille sen, että tukitoimien avulla oppilaan kielitaidon kehitystä on mahdollista tukea optimaalisesti. Hän kuitenkin huomautti tämän

vaikuttavan samaan aikaan myös arvioinnin perusteisiin. Arviointi tehdään usein kevyemmin perustein.

Opettajien käsitysten mukaan S2-opetus mielletään erityisopetuksiksi, vaikka kyse on kielen opettamisesta. Opettajat perustelivat näkemystään sillä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen haasteet johtuvat usein juuri kielitaidollisista seikoista. Arvosen ym., (2010) mukaan mahdollinen tuki tulisikin kohdistaa kielitaitoa edistäviin toimiin. Oppilaan siirtäminen pois yleisopetuksesta voi joissain tilanteissa olla oppilaan oppimista ajatellen toimiva vaihtoehto. Tulee kuitenkin muistaa, että S2-oppilaat ovat erillään oman luokan opetuksesta silloin, kun he osallistuvat erillisille S2-oppitunneille. Kuitenkin viestinnällisessä kielitaitokäsityksessä oppiminen nähdään yksilöllisenä prosessina, jossa korostuvat kieliyhteisön jäsenyys sekä myös erilaisten oppimisstrategioiden käyttö.

Opettajien käsitysten mukaan S2-opetuksen liittyvät järjestelyt kaipaavat paljon keskustelua ja konkreettisia toimenpiteitä. Opettajan työn kasvatuksellisen elementin lisäksi heillä on myös paljon uusia tehtäviä. Tämä on merkinnyt opettajan työn laajentumista, ja tuonut myös muutospaineita opetuksen järjestämisen suhteen.

6.1.3 Opintojen aikainen arviointi

Opettajat kertoivat paljon käsityksiään ja kokemuksiaan opintojen aikaisesta arvioinnista. Haastatteluaineistoa tarkasteltaessa selviää, että formatiivisella arvioinnilla on merkittävä asema osana opettajan jokapäiväistä työtä. Opettajat kuvasivat formatiivisen arvioinnin eri tehtäviä ja merkityksiä osana kokonaisvaltaista arviointiprosessia.

(20) - Se on sitä normaalia toimintaa mitä opettaja tekee tunnilla, että hän antaa formatiivista palautetta ja ohjaa eteenpäin ja ne ovat siis vuorovaikutusta et sen ei tarvitse olla, että joka kerta tehdään kirjallisesti ja arviointikulttuuria yritetään myös viedä koko aika siihen suuntaan, että opettajat kävis oppilaiden kanssa näitä arviointikeskustelua. (Mari)

(21) - Tätä formaattista ja mä oon niin nimenny sen jatkuvaksi näytöksi meillä meitä on 6 äikän opettajaa, et me ollaan aika iso koulu niin meillä on kaikilla käytössä tää. Ne saa syksyllä kaks jatkuvanäytön arvosanaa ja keväällä kaks jatkuvan näytön arvosanaa ja siinä on huomioitu käytännössä kaikki työ ja se keskustelu ja tota sen mikä ei näy niin sielä koetuloksissa, niin on huomioitu siinä niin. (Terhi)

Mari ja Terhi totesivat, että formatiivinen arviointi on kiinteä osa opettamista. Mari korosti formatiivisen arvioinnin eteenpäin vievää tehtävää. Hän painotti myös vuorovaikutteisuutta oppilaan ja opettajan välillä. Terhi puolestaan mainitsi ”*jatkuvan*

näytön”, jossa koko oppimisprosessi huomioidaan. Hänen mukaansa jatkuvaan näyttöön kuuluivat kaikki oppilaan osaamista osoittavat näytöt.

Myös muiden opettajien mukaan formatiivinen arviointi oli tärkeä osa arviointityötä. Opintojen aikainen arviointi liittyi kiinteästi arviointiprosessiin. Opintojen aikaisen arvioinnin merkitys korostui oppilaan kielitaidon kehittymisen seurannan näkökulmasta. Opintojen aikainen arviointi edisti oppilaan omaa tietoisuutta kielitaidostaan. Samalla opintojen aikainen arviointi antoi opettajalle konkreettista tietoa opetuksestaan, sen sisällöllisistä tavoitteista ja ohjasi arviointiperusteita. Opettajien mukaan opintojen aikainen arviointi:

Auttoi opettajaa opetuksen suunnittelussa:

(22) - Lähtötason arviointi palvelee siten, että mä tiedän mitä se oppilas osaa ja mitä se ei osaa ja mistä lähdetään liikkeelle. Opintojenaikainen arviointi, sekin toimii toisaalta sillä tavalla, että mä nään mitä se osaa mitä sen pitää vielä opetella. Kyllä opintojenaikainen arviointi koska jos ajatellaan ihan yleisesti 8–9 luokan arvosanat vaikuttavat päättöarviointiin niin kyllähän se siellä näkyy. (Tiina)

Auttoi opettajaa perustelemaan arviointiaan:

(23) - Vaikeata semmoisten oppilaiden kohdalla, jotka ovat saaneet sillä aktiivisuudellaan ja sillä semmoisella sisukkuudella ja sinnikkyydellä numeron... esim. mä oon miettinyt jaksoarvioinnissa, että annanko 6 vai 7 ja sit mietin et kyllä mä yritän ja haluan olla kuitenkin positiivinen ja kannustava arvioija, et se on niin paljon tehnyt töitä ja yrittänyt että ja niin kuin näin et ihan hyvällä omalla tunnolla voin antaa sen 7. (Heli)

Tuki oppilaan kielitaidon kehittymistä:

(24) - Mä kerron yleensä aika konkreettisesti sitten, että jos ajatellaan nyt suorituksia, että minkälaista suoritustason pitää olla päästäkseen johonkin tiettyyn arvosanaan. (Teemu)

Auttoi opettajaa arvioimaan oppilaan kielitaitoa kehittyvänä taitona:

(25) - Jos sulla on ollut oppilas, jota oot nelosella ruvennut opettamaan ja se on sulla vielä ysillä, niin tavallaan ehkä semmoinen sinnikkyys palkitaan, se kielitaito kehittyi lopulta aika hitaasti, mut kun vertaa vaikka siihen et mistä on lähdetty niin se laaja perspektiivi antaa valmiuksia siihen et tietää et kyllä tää on mennyt eteenpäin. (Hanna)

(26) - Jakson vaihtuessa pidetään arviointikeskustelu - missä mennään ja mitä tähän menneessä on saatu aikaiseksi missä pitää parantaa mitkä on mennyt hienosti mikä on oppilaan oma tavoite ja minkälaista numeroa hän tavoittelee, onko hänellä realistisia mahdollisuuksia niihin. (Heli)

(27) - Että nyt näyttää siltä, että mennään alaspäin et nyt pitää tämä ja tämä vielä tehdä, että tuleppas tänne puhutaanpas ja katotaan mitä pitäis tehdä. (Jaana)

Haastoi opettajan huomioimaan arvioinnissaan oppilaan aktiivisuuden:

(28) - Jos oppilas on kielitaidoltaan, vaikka b2 tai c1 ja ei tee niitä suoritteita mitä me täällä tehdään niin hän ei voi saada kiitettävää arviointia eli tässä on tää työskentelyn ja opiskelunprosessi, joita vaaditaan myös. (Teemu)

Auttoi opettajaa kehittämään monipuolisia arviointitapoja:

(29) - Meillä on tulossa arviointipiste, jossa vertaillaan omaa ja suomen kieltä eli meillä on suomen kielen ominaispiirteistä tehtävä, niin se tulee olemaan puhetehtävä ja siihen on olemassa kriteerit, jotka oppilaat tietävät etukäteen ja samaa oikeastaan kaikissa asioissa, että kyllä käytän tosi paljon aikaa tähän arvioinnin miettimiseen ja siihen et se tulee perustelulta kunnolla. (Terhi).

Kuten aineistositaatit (22–29) osoittavat, opettajat käyttivät opintojen aikaista arviointia oppilaan oppimisen kannustamiseen ja tukemiseen, opetuksen suunnitteluun, oppilaan oppimisen ohjaamiseen, edistämiseen ja motivoimiseen, opetuksen suunnitteluun sekä realistisen kuvan muodostamiseen oppilaan kielitaidon tasosta. Opettajat liittivät opintojen aikaiseen arviointiin myös erilaisia käsityksiä arvosanan antamisen perusteista.

(30) - Semmoinen vääristymä kun aina puhutaan et todistusnumerot on oppilaan se taitotaso, et ne on niin kuin jotenkin et ne eivät aina kohtaa. Mun mielestä hassua et sellaista edes ajatellaan koska peruskoulussa siihen todistusnumeroon, niin vaikuttaa aina se miten, se oppilas työskentelee siellä tunnilla niin se on tosi iso osa sitä et miten se oppilas tekee läksyt ja millä tavalla se on siellä tunnilla. (Hanna)

(31) - Kokeet vaikuttaa ja sitten se tuntiosaaminen vaikuttaa ja ei pelkästään kokeet eikä pelkästään tuntiosaaminen siis kaiken summa, se on se koko paketti. (Tiina)

Hanna toi esille arvosanoihin liittyvän virheellisen ajatuksen. Hannan mukaan numeroarvosana miellettiin samaksi kuin kielitaidon taso. Helposti unohdettiin arvosanan sisältävän myös paljon muuta informaatiota oppilaan taidoista. Myös Tiina toi esille sen, että arvosanassa on sisällä monta eri osaamisen osoitusta, eikä arviointi perustu koskaan pelkästään kokeiden tuomaan informaatioon. Myös muiden haastateltavien käsitykset olivat yhteneväisiä Hannan ja Tiinan käsitysten kanssa.

(32) - Joskus tää arvioinnin reiluus voi olla jopa kyseenalaista, jos mennään aivan liikaa siihen oppimisprosessin arviointiin. Jokainen opettaja on ehkä tehnyt ja joutuu tekemään jonkun linjauksen siitä, että mikä näiden kahden suhde on julkisessa puheessa.

Samaan aikaan täältä aineenopettajajärjestelmästä katsottuna niitä suorituksia ei voi sivuuttaa, että hyvin mielellään otetaan sen oppimisprosessi mukaan, mut se mikä tasapaino on suorituksen tai osaamisen arvioinnin ja oppimisprosessin välillä, niin se vaati kyllä pohtimista. (Teemu)

Teemu pohti erityisesti arvioinnin luonnetta. Teemun mukaan arvioinnilla olisi kyettävä tuottamaan monipuolinen kuvaus niin oppimisprosessista kuin arvio sen hetkestä osaamisen tasosta. Hänen mukaansa opettajan tulisi olla tietoinen siitä, miten hän itse määrittää osaamisen ja suorituksen välisen suhteen omassa arviointitoiminnassaan. Opintojen aikainen arviointi oli myös auttanut opettajia määrittämään kielitaidon tason kehittymisen eri vaiheita.

(33) - Me on tehty tällainen varjo-opetussuunnitelma, jossa systemaattisesti yritetään kuvata sitä, miten oppilas kullakin vuosiluokalla osaa, niin on jotenkin jouduttu järki-peräistämään tätä hommaa, ja sen takia taitotasosteikko on ollut siinä ihan suuri apu, kun on yritetty systematisoida sitä kielen oppimista. Me ajatellaan, että jos oppilas tulee ihan vieraskielisestä kodista, sinne ykköselle, niin silloin hän on ehkä A1 korkeintaan A2 vaiheessa ja sillä lailla yritetään lisätä kielitaitoa, että siitä on ollut iso apu meille kaikille äidinkielenopettajille. On voitu sitä heilutella myöskin reaaliaineiden opettajien nenän edessä, että jos sä vaadit siltä tämmöisiä ja sen kielitaito on tää niin sitä ei tahdo tulla mitään. (Terhi)

Terhi kuvasi sitä, miten he olivat pyrkineet helpottamaan opettajien arviointia määrittämällä eri kielitaidon osaamistasot eri vuosiluokille. Terhi viittasi myös kielitaidon kuvausasteikkoihin ja asteittain kehittyvään kielitaitoon. Myös muiden tutkimusten (Black ym., 2011; Clark 2012; Frey & Schmitt, 2007) tulokset tukevat nyt esitettyjä tuloksia. Formatiivisen arvioinnin tehtävä kulkea oppimisprosessin tukena matkalla kohti lopputulosta on selkeä. Lisäksi formatiivinen arviointitieto auttaa opettajaa oman opetuksen suuntaamisessa. Yhteenvetona voidaan todeta opettajien pohtivan muun muassa sitä, miten opetus oli tukenut tavoitteiden saavuttamista ja olivatko opetusmenetelmät tukeneet oppilaiden osaamisen kehittymistä. Kaikkien opettajien mukaan formatiivinen arviointi on käytännössä helppoa. Osin arviointia hankaloittava tekijä on se, että opettajan tulee pystyä yhdistämään oppilaan kielitaidon taso osaksi oppilaan kokonaisvaltaista arviointia.

6.1.4 Päätösarviointi

Päätösarviointi painottuu perusopetuksen viimeiseen vuoteen. Päätösarvioinnissa konkretisoituu formatiivisen arvioinnin tuoma tieto oppilaan oppimisprosessista. Päätösarvioinnin merkitys on kuitenkin summatiivinen. Opettajat kuvasivat

päätöarvioinnin tehtävää monen eri näkökulman kautta. Opettajat kertoivat hakevansa tukea ja konkreettista näyttöä päätöarvosanan määrittämiseen koe- ja testiarvosanojen tuoman tiedon kautta. Päätöarvosana ei kuitenkaan määräydy pelkästään keskiarvon mukaan, vaan arvioinnissa huomioidaan myös oppilaan muu tilanne.

(34) - Päätöarviointia tukevat tota kielitasotestit, niin kuin huhtikuussa, kun koulu loppuu. (Kirsi)

(35) - Ysillä niin sit mä en anna niille ysillä enään tavallaan vaan siitä kevätkaudesta numeron ja sit mä lasken ne yhteen ja se on niiden numeroiden et siinä vaiheessa mulla ei oo muuta kuin se keskiarvo kertoo sen. (Hanna)

(36) - Päätöarviointi painottuu sinne viimeiseen vuoteen mutta täytyy ottaa huomioon myöskin se mitä siellä on tapahtunut ennen, että suomen kieltä on 3 kurssia vuodessa eli 9 kurssia kaiken kaikkiaan, että enhän voi tehdä pelkästään sitä päätöstä sen kolmen kurssin perusteella. Nuorten elämässä voi tapahtua 1 jakson aikana ihan hirveitä tragedioita taikka semmoisia syöksyjä että eihän sitä voi tehdä sitä päätöarviointia voi tehdä pelkästään viimeisen vuoden perusteella. (Terhi)

Opettajat muistuttivat siitä, ettei päätöarvosana perustu yksinomaan viimeisiin kurssiarvosanoihin. Päätöarvioinnin yhtenä haasteena oli opettajien käsitysten mukaan numeron ja osaamisen välillä oleva ristiriita. Opettajien mukaan päätöarvioinnissa suuri haaste oli määrittää arvosanaa silloin, kun oppilas on osoittanut osaamistaan tunneilla. Jostain syystä hänen suoriutumisansa kokeissa ei ole vastannut sitä, mitä opettajat olivat odottaneet. Opettajien käsitysten mukaan päätöarviointi ei kuitenkaan perustu pelkästään yhdeksännen luokan osaamiseen, vaan taustalla on tietoisuus koko oppilaan oppimisprosessin vaiheista. Opettajien yhteinen käsitys oli, että päätöarvioinnin suurin haaste kulminoitui arvosanan antamisen perusteiden määrittämiseen. Päätöarvioinnissa tulee keskittyä opettajien mukaan pelkästään oppilaan kieli- taidon tason arvioimiseen.

(37) - Se yhteensovittaminen et mikä sen todellinen taito on, jos ajattelee sitä mun S2-oppilasta, joka teki sen valtakunnallisen päätökokeen ja jostain syystä hän ei siinä oikein menestynyt niin hyvin. Tää koe kuitenkin ei tuonut sitä hänen osaamistaan, et siin on joku semmoinen - oppilaat sanoo samaa, että mistä se nyt voi johtua et tuntuu et tunnilla osaa mut kun tulee koe meneekin ihan lukkoon. (Tiina)

(38) - Se muodostuu niin kuin jaksonumeroista eli ihan puhtaasti jaksoraporttien numeroista sit se muodostuu siitä, että mitä tapahtuu ysillä, että minkälaisia harppauksia mahdollisesti se oppilas ottaa et se painopiste on ehdottomasti 9-luokan niin kuin suomen kielen opiskelussa. (Kirsi).

(39) - Et ei oo aivan tarkkaan määritelty missä määrin ja ihan karkeasti, että mihin arvosanaan asti vaikuttaa se, että oppilas on oppimisprosessissa menestynyt hyvin

mutta hänen suoritustasonsa saattaa olla monella alalla hyvin matala mutta opettaja kuitenkin sitten etenkin yläkoulussa viimeisenä laittaa jonkin numeron sinne ja se numero ja miten siihen päädytään, se on mielenkiintoinen juttu ennen kaikkiaan eikä yhtään helppo. (Teemu)

(40) - Mä pyrin tekemään kuin äsken sanoin puhtaasti sen hetkistä kielitaitoa siihenhän ei silloin sitten tää aktiivisuus ja yrittäminen ei periaatteessa saisi vaikuttaa siihen, ja sen takia se on mun mielestä jotenkin haastavaa, että mitä sitten teen. (Heli)

Tiinan, Kirsin, Teemun ja Helin esimerkit kuvaavat päättöarviointiin liittyvää problematiikkaa juuri oppimisen ja osaamisen arvioinnin näkökulmasta. Tiina pohti sitä, miten huomioi arvioinnissaan valtakunnallisen päättökokeen tuomaa informaatioita. Hän oli huomionnut myös oppilaan oman kokemuksen siitä, että päättökoe ei ollut tuonut esille oppilaan todellista osaamisen tasoa.

Tulee muistaa kansallisten kokeiden olevan yksi arviointimenetelmä muiden joukossa, vaikkeivat ole päättökokeita. Näin ollen päättöarviointi ei voi perustua valtakunnallisen kokeen tulokseen, tai yksittäisten testien tuomaan informaatioon. Kirsi puolestaan painotti arvioinnissaan puhtaasti 9-luokan oppimistuloksia ja viimeisen vuoden osaamiseen perustuvaa näyttöä. Teemu taas ilmaisee selkeästi oppilaan kielitaidon tason arvioimisen yhdellä numerolla olevan vaikea prosessi. Aina ei löydy selkeitä perusteluita, miksi oli päätyttyä johonkin tiettyyn numeroon. Opettajat kertoivat avoimesti numeron ja osaamisen välillä vallitsevasta ristiriidasta päättöarvosanaa määrittäessä. Opettajien käsitykset arviointiin liittyvästä problematiikasta saavat vahvistusta, sillä kielitaidon arvioinnissa on tunnustettu se tosiasia, että arviointiin vaikuttavat ulkoiset muuttujat (Hamp-Lyons, 2000, 31; Sadler, 2009). Arvioinnin haasteellisuudesta huolimatta opettajilla oli yhteneväinen näkemys päättöarvioinnin summatiivisesta merkityksestä. Lisäksi opettajat korostivat sitä, että arviointiperusteiden tulee olla avoimia ja oppilaan tiedossa jo hyvissä ajoin.

(41) - Se päättöarviointi pitää antaa sillä hetkellä sille oppilaalle eli sen taitotason mukaan mikä sillä on. (Hanna)

(42) - Oon nyt joka ikisen oppilaan kanssa käyny läpi sen, et he on tietoisia et tämöinen olis tulossa ja mitä sä oot mieltä ja kuvaaks tää numero sun mielestä sitä omaa osaamista. Mä oppilailtakin kysyin et miltä teistä tuntuu tää, niin ne sanoi, että hyvältä semmoinen niin kuin et, he voi kysyä siitä ja totta kai mä perustelen. (Tuukka)

(43) - Ei ole pәрstäkerroin numeroa, että täytyy olla se fakta, ihan se on oma oikeusturva ja myös oppilaan oikeusturva. (Mari)

(44) - Pitää niin kuin saavuttaa se, että ollaan suurin piirtein samaa mieltä ja samoilla linjoilla arvosanan suhteen, että sillähän tavoilla se on onnistunutta, että oppilas on samoilla linjoilla kuin itse. (Tiina)

Hannan, Tuukan, Marin ja Tiinan näkemysten mukaan päättöarvioinnin tehtävä oli antaa mahdollisimman realistinen kuva oppilaan osaamisesta. Päättöarvioinnilla on oppilaan näkökulmasta suuri merkitys. Opettajat olivat hyvin tietoisia päättöarvioinninumeron pitävän sisällään tiedon oppilaan jatko-opintokelpoisuudesta. Tästä syystä opettajat pitivät tärkeänä sitä, että päättöarviointi keskittyy sen hetkiseen oppilaan kielitaidon tason määrittämiseen.

(45) - Joo etenkin ysiluokalla kyselen, millaiset tavoitteet oppilaalla on? Mä uskoisin, että heille opinto-ohjaajalla annetaan aika realistinen kuva ja puhutaan kielitaidon suhteen näihin valintoihin, mutta kyllä mä edelleen puhun siitä mutta etenkin silloin, jos oppilaan ilmoittama päämäärä poikkeaa jotenkin voimakkaasti siitä mitä mä kokisin. (Teemu)

(46) - Varsinkin silloin keväällä et kyllä ne numeroo hahmottaa ja lähtee pohtimaan sitä ja sitäkin kautta et he ihan heille on selitetty se et mitä tarkoittaa se, jos sulla on heikko numero S2:sta kun pitää käydä kielikurssia et ei välttämättä pääse sinne alalle et sun pitää ensin käydä vahvistava kielikurssi. (Hanna)

Teemu kuvasi kielitaidon arviointiin liittyvää keskustelua jatko-opintokelpoisuuden näkökulmasta. Hän pohti tilannetta silloin, kun oppilaan oma arvio kielitaidon riittävydestä tiettyyn jatko-opintopaikkaan ei ollut sama kuin opettajan tekemä arvio. Teemu koki, että hänellä on vastuu kertoa oppilaille rehellisesti kielitaidon tason riittävyys tai riittämättömyys. Hanna ilmaisi, että hänen velvollisuutensa oli antaa tieto kielitaidon tasosta oppilaille. Samalla hän kertoo oppilaille eri vaihtoehdoista jatko-opintojen suhteen.

Päättöarviointiprosessi pitää sisällään monia eri vaiheita. Opettajat tiedostivat asemansa arvioitsijana, unohtamatta kuitenkaan inhimillistä puolta. Arvioinnin inhimillinen puoli näyttäytyi päättöarvioinnissa eri näkökulmista. Päättöarvioinnin tehtävä oli opettajille selkeä. Heidän tulee määrittää realistinen kuva oppilaan kielitaidosta vastaanottavalle oppilaitokselle. Opettajat kuitenkin tiedostivat, että toisinaan oli vaikea olla huomioimatta arvioinnissa myös muita ulkopuolisia asioita. Etenkin jos opettaja tunsi oppilaan pitkältä ajalta, hän pohti arvioinnin perusteita tarkasti. Opettaja ei voinut sivuuttaa oppilastuntemuksen merkitystä oppimisprosessissa kohti päättöarvosanaa.

(47) - Noh totta kai se semmoinen inhimillisuus mä myönnän et se on mulle se, että on vaikea joskus pitää irti se et, jos tietää et vaikka tietää tuntee oppilaan kahden vuoden takaa ja tietää et on ollut tunnollinen ja niin päin pois ja sit on sattunut elämässä

jotain, niin on kauheen vaikea suhteuttaa, kun ei missään nimessä halua, että oppilas kokee et se on joku rangaistus. (Tuukka)

Aineistositaatit (34–47) osoittavat päättöarvioinnin monimuotoisen asetelman. Vaikka päättöarvioinnin merkitys on itsessään selkeä, se ei kuitenkaan käytännössä ole helppo tehtävä. Tuukka nosti esille päättöarvioinnin inhimillisen luonteen. Arvioinnilla oli suuri merkitys oppilaalle ja hänen tulevaisuudelleen. Hän sanoi, ettei arvioinnin tarkoitus ole lannistaa oppilasta.

Yhteenvedona voidaan todeta opettajilla olevan selkeä käsitys päättöarvioinnin summatiivisesta tarkoituksesta, eli kielitaidon tason realistisesta kuvaamisesta. Opettajat tiedostivat osaamisen ja näytön välisen arvioinnin vaikeuden. Osaamisen ja numeron välistä suhdetta oli vaikea määritellä yksiselitteisesti ja opettajatkin ovat inhimillisiä ihmisiä. Tämä on arviointiprosessin ehkä haasteellisin puoli: miten rajata puhtaasti kielitaito ja erottaa se muista oppilaaseen liittyvistä seikoista, esimerkiksi jostain muusta oppilaan henkilökohtaiseen elämään liittyvästä asiasta.

DeLucan ym., (2019) tutkimus osoitti, että opettaja, joka yhdistää arvioinnin formatiivisen tarkoituksen, viestintäkeskeisen prosessin ja oikeudenmukaisen mittausperiaatteen, toteuttaa arviointia hyvin eri tavalla kuin opettaja, joka nojaa summatiivista arviointia painottavaan käsitykseen. Nämä yhteydet ovat myös löydettävissä edellisten lukujen 6.1.3 ja 6.1.4 perusteella ja tukevat siten myös tämän tutkimuksen tuloksia.

6.1.5 Kielitaidon arviointi taitotasosteikolla

Kielitaidon taitotasokuvaukset olivat ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmassa vuonna 2004. Vaaralan ym., (2016, 15–16, 18) mukaan eurooppalaiseen viitekehykseen pohjautuva kielitaidon tasoajattelu on nykyisellään saanut jo vahvan jalansijan arvioinnin työvälineenä Suomessa. Vastaavanlaisia viitteitä oli löydettävissä myös tämän tutkimuksen aineistosta. Opettajat hyödynsivät viitekehyksen taitotasosteikon suomalaista sovellusta arviointitoiminnassaan, mutta taitotasosteikolla oli ollut myös muita merkityksiä opetustyössä.

(48) - Kyllä taitotasosteikko on ollut hyödyllinen tavallaan sen ajattelutavan muutoksen kohdalla just, kun miten on tultu äidinkielen opettajasta enemmän sinne kielenopetuksen suuntaan, niin se taitotasosteikko on ollu olennainen. Saanut mut oivalta-
maan, että oikeasti on asiat näin, että voi olla hyvinkin monenlaisia taitoja ja oppilas, joka taitaa puhumisen niin ei ole vielä millään tasolla kirjoittamisessa, että se on tuonut myös sen ajattelutavan tänne. (Terhi)

(49) - No pelkästään sen taitotasosteikon avulla pystyy sen numeron sille oppilaalle määrittämään en mitenkään muuten olisi sitä pystynyt sitä tekemään et sieltä tutkin ne kaikki osa alueet ja sijoitan sen oppilaan sinne omalle tasolleen. (Mari)

Terhi kertoi taitotasosteikon auttaneen oivaltamaan sen, että kielitaito koostuu monesta eri osataidosta. Hän toi esille myös ymmärtämisen taitojen sekä tuottavien taitojen merkityksen huomioimisen arviointitoiminnassa. Terhin mukaan taitotasosteikolla on ollut suuri vaikutus hänen käsitykseensä kielitaidon eri tasoista. Terhi kuvasi taitotasosteikon tuoman tiedon eri kielitaidon osataidoista muuttaneen hänen ajatteluaan erityisesti siitä, miten kielitaidon osaaminen eri osa-alueilla voi vaihdella suurestikin. Mari puolestaan pohti taitotasosteikon merkitystä arvioinnin näkökulmasta ja totesi taitotasosteikon tuovan näkyväksi kielitaidon osataitojen arviointia. Aineiston mukaan myös muut opettajat toivat esille, että taitotasokuvauksen avulla oli mahdollista kuvata oppilaan kielitaidon kehittymistä eri osataitojen alueella.

(50) - Kielitaitosteikko sikäli kuin se sopii tähän arviointiin niin antaa peruslähtökohdat, osittain se taulukko sopii ehkä enemmän vieraiden kielten arviointiin kuin sitten täällä tällaisen äidinkielellisen tason tähtäävän kielitaidon arviointiin ja osa näistä yleiseurooppalaisista muotoilusta on ehkä aavistuksen heikosti suomen kieleen istuvia. (Teemu)

Teemu toi esille taitotasosteikon alkuperäisen tarkoituksen, eli vieraan kielen arvioinnin. Teemun pohdinta taitotasosteikon sopivuudesta toisen kielen arviointiin on aiheellinen päättöarvioinnin näkökulmasta. EVK:n vaikutus näkyy erityisesti kielitutkinnoissa, eli käytännössä kaikki kansainväliset vieraiden kielten tutkinnot ovat verranneet arvosana-asteikkonsa viitekehysten kuusiportaiseen asteikkoon (Hildén ym., 2016, 66). Kuitenkin eri oppiaineiden oppimistulosarvioinnit ovat osoittaneet koulujen välillä olevan eroja oppimistulosarvioinneissa osaamisen ja oppilaiden saamien arvosanojen suhteen (Mattila & Rautopuro, 2013; Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012).

Teemun näkökulman perusteella esimerkiksi A-kielen (englannin oppimäärä) arviointikriteeri hyvän osaamisen taso kahdeksan (8) on toimiva tapa arvioida vierasta kieltä, mutta hyvän osaamisen tasoa kahdeksan (8) ei voida suoraan soveltaa hyvään osaamiseen S2-oppiaineessa. Hyvän osaamisen tason kuvaus on arvioinnin tukena oleva maamerkki. Jos arviointia ohjaavaa asteikkoa ei koeta syystä tai toisesta käyttökelpoiseksi, ei asteikko myöskään ohjaa arviointia asteikon tarkoittamalla tavalla. Teemun lisäksi myös useat muut opettajat nostivat esiin puheissaan, että taitotasosteikkoon pohjautuva yhteen kriteerikuvaukseen perustuva määritelmä ei ole riittävä perusta arvosanalle. Lisäksi opettajat mainitsivat kuvausasteikon tuovan haastetta yhdenmukaiselle päättöarvioinnille.

(51) - Taitotasosteikkoja kun se sisältää lauseita termejä ja käsitteitä, jotka voi tulkita eri tavalla, ne ole sellaisia ole mittanauhalla mitaten, että hyppääkö seittemää senttiä vai 15 senttiä että, kyllä niistä apua on mutta eivät ole yksiselitteisiä. (Mari)

(52) - Hyvin mielenkiintoinen, kun hälytellään 8 arvosanaa niin olin aivan järkyttynyt - en saanut tolkkua siitä et se voi olla mitä tahansa se kasi maan ja taivaan väliltä. (Tuukka)

Mari ja Tuukka pohtivat edelleen taitotasosteikon käyttöä ja sen tulkintaa. Heidän mielestään taitotasosteikon käyttö ei ole arviointityössä yksiselitteinen, sillä taitotasossa ei ole ilmoitettu, mitä kielitaitoon konkreettisesti sisältyy. Aineistositaatit antavat viitteitä siitä, että taitotasosteikon tulkinta on täysin opettajan arviointitoiminnan varassa.

Esimerkit avaavat taitotasoihin pohjautuvaan oppilaan kielitaidon arviointiin liittyviä piirteitä. Opettajien pohdinnat ovat samansuuntaisia myös muiden tutkimusten kanssa. Black ym., (2010), Saskia van Viegen ym., (2015) sekä Bordin (2014) toteavatkin, että opettajat tarvitsevat ohjausta ja koulutusta taitotasosteikon käyttöön. Näin varmistetaan opettajien taitoa käyttää taitotasosteikkoo yhteneväisesti, jolloin arviointi on vertailukelpoista. Aineiston tuomaa tietoa taitotasojen tulkinnallisuudesta tukee myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016) tutkimus. Tutkijat kuvaavat tilannetta, jossa oppilas oli saanut arvosanan kahdeksan, mutta ei kyennyt osoittamaan arvosanaan tarvittavaa osaamista. Tutkijat toteavat, ettei opettajan arvosana ole perustunut taitotasosteikon kriteereihin, vaan arvosanan taustalla ovat vaikuttaneet muut tekijät.

Aineiston mukaan opettajat kiinnittivät huomionsa monipuolisesti oppilaan näyttöön eri osaamisalueilla. Aineistosta nousi esille käsitys siitä, että kielen osataitojen arviointi perustuu sekä kielen monipuoliseen käyttöön, mutta myös oppilaan omaan yritteliäisyyteen.

(53) - Sitä itseilmaisua sitä, että kieli on kuitenkin sitä varten, että sitä käytetään. (Heli)

(54) - Minä taas arvioin sitä, että miten hän osaa niitä tekstejä lukea, miten hän ymmärtää niitä, miten hän vastaa niissä kokeissa. (Jaana)

(55) - Semmoinen tunnollisuus ja se et sä jaksat harjoitella ja tehdä tehtäviä. (Hanna)

Heli ilmaisi selkeästi arvioivansa oppilaan suullista tuottamista eli puhetta. Jaana puolestaan korosti ymmärtämisen taitojen osuutta. Opettajat arvioivat oppilaiden kielitaidon osataidoista myös puheen sujuvuutta ja itseilmaisua. Hanna toi esille oppilaan motivaation opiskeluun ja sen osoittamisen aktiivisen harjoittelun kautta. Hän siis

korosti oppilaan omaa kiinnostusta ja harjoittelun merkitystä. Helin, Jaanan ja Hannan mukaan ymmärtämisen taitoja arvioidaan monipuolisesti. Myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016) tutkimuksessa opettajien päättöarviointiin vaikuttivat ymmärtämistaidoista yleisiä aihepiirejä käsittelevien tekstien ymmärtäminen sekä kasvokkaisen puheen ymmärtämisen taidot. Tuottamistaidoissa opettajat painottivat tekstien kirjoittamista ja koulun puhetilanteista selviämistä.

Bovellanin (2014) tutkimus toisen kielen oppimisesta ja opettajien käsityksistä osoitti, että suurimmalle osalle opettajista kieli näyttäytyi järjestelmänä sanoja. Tutkimuksessa nousi esille myös toisenlainen käsitys kielestä – kieli nähtiin kommunikoinnin välineenä, ja kieli toimi sosiaalisen toiminnan mahdollistajana sekä opetettavan sisällön välittäjänä. (Bovellan, 2014.) Aineistositaatit ovat havainnollisia esimerkkejä siitä, mitä käsityksiä opettajat liittävät kielitaitoon ja kuvastavat samansuuntaisia käsityksiä, mitä myös Bovellanin tutkimuksessa ilmeni.

Aineistosta nousi jo aikaisemmin esille se, että osaamisen arviointiin liittyvät omat ongelma-kohtansa. Tämä asia nousi uudelleen esille opettajien käsityksissä liittyen oppimisprosessin arviointiin. Opettajien käsitysten mukaan he arvioivat oppilaan kielitaitoa taitotasoajattelutavan mukaisesti, jolloin kielitaitoprofiilia tulee tarkasteltua monipuolisesti. Opettajat toivat esille kuitenkin sen, että vaikka taitotasoajattelu on monipuolistanut arviointia, se ei huomioi laisinkaan oppilaan työskentelyn merkitystä. Myös Aallon ym., (2010, 6) mukaan taitotasoasteikko ei huomioi oppilaan tuntiöskentelytaitoja, oppilaan motivoitumista, muuta aktiivisuutta tai kiinnostusta opettuihin sisältöihin. Tätä voidaan pitää kuvausasteikon heikkoutena.

Kielitaidon arviointi taitotasoasteikon mukaan ei ole yksiselitteistä. Suurin osa haastateltavista koki vaikeaksi yhdistää formatiivisen arvioinnin osaksi kriteeriperusteisen arvioinnin tavoitteita. Opettajat hyödynsivät kuitenkin taitotasoasteikkoa kielitaidon osataitojen arvioinnissa. Aineistoesimerkit osoittavat opettajien erityisesti pohtivan, miten suhteuttaa oppilaan osaaminen taitotasoasteikkoon, mikä merkitys on oppimisprosessilla, mitä numerot tarkoittavat oikeana taitona ja miten koota tämä kaikki yhteen numeroon. Näin on siitakin huolimatta, vaikka opetussuunnitelmaan on kirjattu hyvän osaamisen kuvaukset kielitaidon eri osatiedoista, ja päättöarvioinnistakin on annettu erillinen ohjeistus. Myös Ouakrim-Soivion (2015) mukaan opettajien keskuudessa on epätietoisuutta päättöarvioinnin pätevästä toteuttamisesta. Tämän tutkimuksen aineistosta nousi samansuuntaisia huomioita. Osa opettajista kertoi hyödyntävänsä taitotasoasteikkoa arviointitoiminnassaan. Hetkeä myöhemmin he totesivat käyttävän valtakunnallisia kokeita päättöarvioinnin numeron määrittämisessä.

Kielitaidon arviointi oli opettajien mukaan prosessi. Taitotasoasteikko tuo konkreettisen avun arviointiin, sillä taitotasoasteikko ohjaa arvioimaan kielitaidon osaitaitoja. Arviointikriteerit velvoittavat jokaista opettajaa toimimaan ohjeistuksen mukaan, mutta arvosanan taakse kätkeytyy myös paljon erilaisia käsityksiä kielitaidon arvioinnista.

Ennalta määrätyt arviointiperusteet eli kriteerit kuvaavat niitä osaamisen tavoitteita, joita oppilaalla tulee vähintään olla. Arvioinnin tulee kohdistua samoihin asioihin huolimatta siitä, kuka arvioinnin tekee, tai missä koulussa arviointi tehdään. Teemu oli kokenut kielitaitoprofiilin määrittämisen helpoksi, sillä hän koki arviointiperusteiden tuoman tiedon käytännön työtä helpottavana elementtinä.

(56) - Kielitaitoprofiilin yhteen vetäminen on minusta näiden testien avulla aika yksiselitteistä ja helppoa, ne ovat käytettävissä ympäri Suomea niissä on ainakin ajatus siitä, että ne ovat vertailukelpoisia. Kielitesti antaa mulle sellaista tiettyä turvaa - linjaukset ovat perusteltavissa ja että ne on jossain määrin yhteismitalliset, se vähentää epävarmuutta. (Teemu)

Teemun kokemus kielitaidon tason arvioinnista erosi aineistossa muiden opettajien kokemuksista. Teemu tukeutui testeistä saatuaan tietoon kielitaidosta, jolloin se auttoi myös luottamaan omaan arviointiin. Teemun käsityksen mukaan kielitestistä saatu tulos oli myös vertailukelpoinen, ja vähensi arviointiin liittyvää epävarmuutta.

Opettajat kertoivat, että taitotasoasteikon myötä kielitaidon osaitaitojen arvioiminen oli saanut uusia merkityksiä. Tuottamistaitojen osalta huomio kiinnittyi kieliopillisiin asioihin ja kirjoittamisen oikeellisuuteen. Opettajat kertoivat, että S2-oppilaiden suullinen ja kirjallinen osallistuminen ja sen arvioiminen yli oppiainerajojen tulisi huomioida paremmin koko arviointiprosessissa. Näin myös ymmärtämistaitojen arvioiminen helpottuisi. Opettajat muistuttivat eri oppiaineen aineenopettajien olevan myös samaan aikaan S2-opettajia.

Opettajien käsitysten mukaan täysin yhteneväisiä perusopetuksen arviointikäytänteitä ei vielä ole käytössä. Opettajan asema on vaikea, koska työskentelyn, motivaation ja osaamisen osuuden määrittäminen arvosanoissa puuttuu. Arviointiyhteistyö helpottaa oppilaan tuottamis- ja ymmärtämistaitojen määrittämistä myös muiden oppiaineiden osalta. Myös tutkijat Veldhuis ja Heuvel-Panhuizen (2014) ovat kiinnittäneet huomion arvioinnin haasteellisuuteen ja heidän tutkimustuloksensa erilaisista arviointiprofiileista on löydettävissä myös tämän tutkimuksen opettajista (ks. luku 2.1)

6.1.6 Arviointiyhteistyö

Tämä luku avaa opettajien käsityksiä arviointiyhteistyön monimuotoisesta luonteesta. Opettaja tekee työtään usein yksin, mutta on myös osa työyhteisöä. Vaikka opettaja tekee lopullisen itsenäisen päätöksen oppilaan S2-oppiaineen arvosanasta, se on usein neuvoteltu yhteisesti kollegoiden, tai muun koulun työyhteisöön kuuluvan henkilön kanssa. Arviointiyhteistyö koskettaa lähes kaikkia opettajatyöyhteistyön jäseniä sekä myös oppilasta.

(57) - Koulun johdon kanssa keskustellaan kaikesta arvioinnista ja kaikki pitää olla ihan läpinäkyvää et ihan semmoista niin kuin tavalla tai toisella dokumentoitua. Arviointi tapahtuu paitsi niin kuin opo niin kaikki aineenopettajat osallistuvat siihen oman aineensa tieteenkin ja sit erityisopettajat niin sanotusti tämmöinen oppilashuollollinen näkökulma; he keskustelevat ottaa kantaa arviointiin sitten luokanvalvojat on hyvin isossa roolissa siinä ja tota se mikä lukee virallisesti paperilla on niin kuin virallinen linja ja sit oppilaat tekee itsearviointeja ihan säännöllisesti. (Kirsi)

Kirsi kuvasi arviointiyhteistyön eri muotoja. Hänen mukaansa arviointityön määrittäminen alkaa koulun johdon sekä muiden opettajien kanssa. Kirsin mukaan oli tärkeää, että sovitut arviointiin liittyvät käytänteet myös kirjattiin ylös.

(58) - Me sovitaan yhdessä nimenomaan siitä, että minkälainen se päättöarviointi on. Meillä on tietynlaista keskustelua siitä, että millainen olis 8 oppilas millainen 7 oppilas mut sitäkin voisi olla enemmän ja nyt varmasti täytyy käydä sitä enemmän, kun ens vuonna alkaa uusi ops. (Terhi).

(59) - Jos on useampia saman aineen opettajia, niin pyrimme tekemään aina asiakokoinaisuudesta yhteisen kokeen, se toimii jossain aineissa erinomaisesti, jopa niin et se on samalla tunnilla. Se on niin kuin sellainen koulun sisäinen valtakunnallinen, jossa opettaja saa sen kollegiaalisen tuen, että mittari on oikeanlainen ja siellä mitataan oikeita asioita. (Mari)

(60) - Viimeisenä keväänä me teemme kielitestin, valtakunnallinen kielitesti sellainen monta vuotta käytössä ollut moniste, jossa on sitten kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja rakennetesti. (Teemu)

Terhin mukaan arviointiyhteistyön merkitys konkretisoitui siinä, että yhdessä määriteltiin perusteet arvioinnille. Terhi kuvasi arviointiyhteistyön tuomaa hyötyä arvioinnin luotettavuuden näkökulmasta. Mari puolestaan totesi yhteistyön aineenopettajien kanssa lisäävän arvioinnin monipuolisuutta, ja samalla laajentavan näkökulmaa arvioinnin oikeellisuudesta. Teemu luotti siihen, että jokainen opettaja arvioi samojen kriteereiden kautta oppilaan kielitaidon eri osa-alueita. Myös muut opettajat ilmaisivat oppilaan kielitaidon osataitojen määrittämisen yhteistyössä helpottavan

arviointiprosessia. Arviointi ei ole kuitenkaan helppoa, vaikka tukena olisivat kollegat ja taitotasosteikon tuoma turva.

(61) - Niin ne jakson vaihteet ovat ne, jossa meillä on usein se tuska siitä et apua mä joudun antaan näin monta 4 ja et siinä sit katotaan et tää kurssi meni näin että missä vika, onko tällä puolella opepöytää vai sillä toisella ett aika paljon keskustellaan siitä kollegoiden kanssa. (Airi)

Airi kuvasi heikon arvosanan antamiseen liittyvää ”tuskaa” toteamalla, että arviointityön ikävimpiä hetkiä oli helpottavaa jakaa kollegoiden kanssa. Samalla pystyi pohtimaan oman työn toteutumisen onnistumista. Arviointiyhteistyö oli yksi merkittävä voimavara opettajien arviointiprosessissa.

(62) - Meillä on periaatteessa esim. 8-luokalla se essee mikä kirjoitetaan tekstiportfolioon, niin se menee niin et aina laitan sen siihen kyseisien kasiluokan reaaliaineita opettaville; et hei nyt oppilaat kyselee teiltä essee aiheita eli kirjoittaa oikeen esseen aineeseen. Ja sit se menee sillai et esim., jos sä kirjoitat terveystietoon niin terveystiedon opettaja huomioi sen korottavana tai ihan vaan suoritettuna tehtävä miten kukin aina haluaa ja sit mää tarkistan kieliasunkäytön niin tota parhaani mukaan. Semmoisia on ollut niin tuota ei kaikkien kanssa aina kerkeä, mutta monesti on pohdittu jonkun oppilaan kohdalla, et miksi se kirjoittaa näin ja sit on keskusteltu siitä. (Tuukka)

(63) - Erittäin säännöllistä erittäin paljon kaikkien äidinkielenopettajien kanssa. Monet tulee S2-tunnille äidinkielen tunnilta ja osittain on samat aiheet. Tehdään myös omia S2-juttuja täällä erittäin paljon reaaliaineiden opettajien kanssa eli lähinnä siis historia, biologia, maantieto, terveystieto ja elämänskatsomustieto näiden kanssa. (Kirsi)

(64) - Mä oon samanaikaisopettajana hyvin paljon tänä vuonna, mun tapauksessa se tarkoittaa sitä, että kun oon yläkoulussa ja oon paljon matikan tunneilla ja fysiikassa ja kemiassa ja jollain äidinkielentunneilla niin et keskityn niihin erityisoppilaisiin, jotka ovat siellä. (Tiina)

Tuukka kuvasi yhteistyön tuomia etuja. Hänen kokemuksensa mukaan S2-oppiaineen opettaminen mahdollisti opettajien osaamisen yhdistämisen. Tämä auttoi tuntisuunnitelmien sisältöjen yhteneväisyyden sopimisesta. Aineenopettajalla on substanssiosaamista omasta opetettavasta aineestaan. S2-opettajalla on näkökulmaa siihen, miten kielitaidon opettaminen voidaan hyödyntää opetettavan aineen kautta. Jaettu opettajuus tukee myös opettajan ammattitaidon kehittymistä kielitaidon arvioitsijana. Yhteistyötä tehdään myös aktiivisesti, kuten haastateltavista Kirsi totesi. Yhteistyöllä oli myös erilaisia muotoja, joista Tiina mainitsi samanaikaisopetuksen. Opettaminen on saanut uusia muotoja, kuten esimerkiksi samanaikaisopettajuus, joka muuttaa opettajan autonomisuutta. Samanaikaisopettajuudessa pedagoginen vastuu jaetaan yhdessä, jolloin myös opetuksellisesti uusille ratkaisuille voi löytyä

mahdollisuuksia. Opettajan työn itsenäisyys ja riippumattomuus ei siis tarkoita sitä, etteikö opettaja jakaisi asiantuntemustaan kollegoiden kanssa, ja näin myös kehittäisi työtään.

Edellä olevat aineistositaatit tukevat käsitystä siitä, että sekä opettajat että työyhteisö tarvitsevat aikaa arviointiyhteistyölle, jotta erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia voidaan jakaa. Mielenkiintoisen näkökulman tuo Kuukan ja Metsämuurosen (2016, 156) toteamus siitä, että oppimisympäristöllä, johon he liittävät myös opettajan tekemän yhteistyön, ei ollut yhteyttä S2-oppilaan oppimistuloksiin. Tutkijat pitävät tuloista suuntaa antavana pienen aineiston vuoksi. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät yhteistyötä merkittävässä asemassa. Opettajien mukaan yhteistyön avulla voidaan suunnata opetus oikeisiin asioihin ja täsmentää arviointia yhdenmukaisemmaksi. Myös tämän tutkimuksen haastatteluaineisto oli pieni, mutta antaa arvokasta tietoa opettajien käsityksistä yhteistyön merkityksestä.

Arviointiyhteistyö ei kuitenkaan aina ole mutkatonta. Helin ja Airin kuvauksissa avautui toisenlainen kuva arviointiyhteistyön toteutumisesta. Esimerkkien kautta näkyy se, etteivät opettajat halua puuttua toisen tekemään arviointiratkaisuun, vaan kunnioittavat kollegan näkemystä. Lisäksi käytännön arviointiyhteistyön toteutuminen voi olla vaikeaa puhtaasti kouluun liittyvien rakenteellisten syiden vuoksi.

(65) - Opettajat ovat valtavan tietoisia siitä vastuustaan omasta yksinäisestä ylhäisyydestään sen numeron suhteen ja arvosanan suhteen; ei niistä paljon puhuta kukaan ei puutu toisen ratkaisuihin. (Heli)

(66) - Yläkoululla mun mielestä se hankaluus on se, että niitä yhteistyökumppaneita on niin paljon et mä luulen ehkä luokanopettajan velvollisuus, vois olla helpompi nähdä tää kokonaisuus, meilläkin on jaksotus ja kurssitus set kyllä mennään siä ja porhalletaan aika lailla sitä omaa sarkaamme. (Airi)

Heli kuvasi opettajan työhön liittyvää vastuuta. Hänen mukaansa opetustyöhön ja arviointiin suhtauduttiin yksityisyyttä korostaen. Airi kertoi yhteistyön esteiden liittyvän arjen toimintaan ja eri opetusjärjestelyihin. Myös useat muut opettajat ilmaisivat, ettei arviointiyhteistyölle aina löydy aikaa, vaikka siihen on selkeä tarve.

(67) - Oisko se, että vahvoja kovia nimiä vanhempia lehtoreita, joilla on tietynlainen ilmeisesti oikeus esittää vahvoja mielipiteitään ja heitä kuunnellaan. Jollain lailla myös koulunjohto on profiloitunut niin, että tota meillä menee hyvin piste. (Heli)

Heli toi esille kuvauksen arviointityön onnistumisen esteistä työyhteisön sisällä. Hän kuvasi tilannetta, jossa arviointiratkaisuun oli päädytty toisen henkilön mielipiteen mukaisesti. Myös tutkimustulokset tukevat käsitystä siitä, että ammatillisen

autonomian hengessä opettajat kokevat olevansa pakotettuja keskinäiseen kollegiaalisuuteen (Daniels, 2006, 108; Johnson, 2007). Aineistossa opettajan autonomia näyttäytyi erityisesti siinä, miten opettajat kontrolloivat omaa arviointityötään taitoarvosteikon kautta, mutta myös kollegiaalisen yhteistyön avulla.

Opettajien näkemyksissä arviointiyhteistyö näyttäytyi monimerkityksellisenä. Yhteistyö oli voimavara, mutta sen taustalla saattoi olla tiettyjä käyttäytymismalleja ja odotettuja tapoja toteuttaa arviointitoimintaa. Yhteistyö on osa koulun arviointikulttuuria, ja sen kehittäminen edellyttääkin Husun (2006, 103) mukaan tahtoa yhteisen avoimen vuorovaikutuksen syntymiseen koko opettajayhteisön ja koulun tasolla. Soilamo (2008, 176) toteaaakin ylhäältä tulevan päätöksenteon saattavan sivuuttaa opettajan asiantuntijuuden kokonaan.

Tutkimusaineistosta on tullut esille se, että opettajien monitahoisessa työssä sekä aineenopettajajärjestelmässä on haasteellista löytää aikaa refleктоivalle keskustelulle arviointipäätösten perusteluista. Opettajat kokivat arviointiyhteistyön antoisaksi, mutta samaan aikaan peräänkuuluttivat yhteisiä keskusteluja ja linjauksia arviointikriteereistä sekä toimintatavoista. Aineiston mukaan reflektion kohteena tulisi olla opettajan oma vastuullinen arviointitoiminta. Tämä mahdollistuu silloin, kun koko työyhteisö osallistuu koulun toimintakulttuurin, ja sitä kautta oppiaineen arvioinnin kehittämiseen.

Arviointi on myös aina eettistä toimintaa. Tästäkin syystä opettajan ammattitaitoon kuuluvat eettisesti kestävät perusteet, jotka toimivat perustana opettajan omalle toiminnalle. Tämän tutkimuksen opettajien käsitysten mukaan arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus perustuvat eettisesti kestävään arviointiin.

6.1.7 Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus

Linnakylän ja Välijärven (2005, 16) mukaan eettisen arvioinnin kulmakivi on se, että arviointitiedon tulee olla reilua ja totuudenmukaista. Tämän tutkimuksen opettajien mukaan arvioinnin yhdenvertaisuuden tulkinta näyttäytyi käytännössä siten, että opettajat pyrkivät antamaan opintojen aikaiset arvosanat yhdenvertaisin perustein. Opettajien näkemyksissä oikeudenmukaisuus näkyi eettisissä arvopohdinnoissa. Opettajat pyrkivät mahdollisimman rehelliseen arviointiin. Arviointiin liittyvä inhimillisyyden toi esille eri vivahteita arviointitoiminnasta.

(68) - Meiltä ei saa semmoisia lösösti arvosanoja ja mä oon ihan ylpee siitä asiasta. Missään tapauksessa mä en oo kyllä mikään hyvin helläsydäminen arvioitsija, että tota varsinkin semmoinen välinpitämättömyys työtä kohtaa on semmoinen, että mä en

anna silloin armopaloja. Semmoinen oppilas, jolla on vaikeuksia niin mä toivon et hän kuitenkin puristaa ihan hurjana et semmoista armo käsitettä ei esimerkiksi ole. (Airi)

Airi ilmaisi mielipiteensä siitä, mitä arvostaa kielitaidossa. Hän toi esille, että pystyi myös sulkemaan arvioinnista pois inhimillistä puolta. Airi pyrki keskittymään arvioinnissaan oppilaan osaamisen arviointiin. Arvioinnin inhimillisyys näyttäytyi opettajien käsityksissä eri tavoilla. Sekä Heli että Jaana toivat esille tiedostetun puolen siitä, miten arvioinnissa joutuu pohtimaan myös omia arvoja.

(69) - Tällainen avoin niin saa paremman numeron kuin se jolla on ehkä se sama kielitaito mutta hän on täysin sulkeutunut hän ei käytä sitä kielitaitoa, niin voiko mä tätä heidän temperamentti eroaan... onko mulla oikeus arvioida sitä? (Heli)

(70) - Sitten kun arvioidaan niin välillä tällainen numero niin hetkinen, mietin tasan tarkkaan, kun on vasta maassa ollut tämän verran niin älä arvioi - vaan anna niin sanottua armoa ja arvioi pikkaisen pehmeämmin, koska tämä riippuu siitä, että ei hänen tiedost vaan nimenomaan suomen kielen taidosta tätä on tuota yhteistyönä tehty kyllä. (Jaana)

Helin ja Jaanan mielestä arvioinnin inhimillisyys näyttäytyi tilanteissa, joissa tuntee oppilaan työskentelytaitot ja edistymisen jo useamman vuoden takaa. Heli pohti oppilaan persoonallisia ominaisuuksia ja niiden vaikutusta arviointiin. Yksi opettajan ammattieettinen periaate on ihmisarvo, jolloin oppilaan ihmisarvoa kunnioitetaan. Arvioinnissa tämä tarkoittaa sitä, että arviointi on oltava oikeudenmukaista, ja se on toteutettava samojen periaatteiden mukaisesti sukupuolesta, iästä, uskonnosta tai mielipiteistä riippumatta. Jaana toi esille tiedostetun seikan arvioinnin oikeudenmukaisuudesta: vaikka oppilas olisi opiskellut vasta vain hetken suomen kieltä, tämä ei saisi vaikuttaa arvioinnin oikeudenmukaisuuteen. Arviointia tehdessä opettajat joutuivat myös pohtimaan arvioinnin oikeudenmukaisuutta laajemmassa merkityksessä.

(71) - Me on jonkun verran puhuttu tästä opettajien kanssa. Meillä on sillä lailla erityinen koulun sijainnin ja tän rakenneinfrastruktuurin vai miksi tätä sanotaan sosioekonominen tausta tällä alueella, on aivan erilainen. Niin kuin, vaikka kaupungin sisällä voisi mennä puoleksi vuodeksi, vaikka keskustan kouluun opettamaan äidinkieltä ja sitten takaisin tänne lähiökouluun opettamaan maahanmuuttajia ihan vaan vähän, että missä todellisuuksissa liikutaan. (Heli)

Heli pohti koulun sijainnin vaikutusta. Hän toi esille erityisesti koulun sijainnin vaikuttavan myös oppilasainekseen. Heli viittaa tällä eri alueiden sosioekonomiseen taustaan. Tähän Heli toi hyvän ehdotuksen siitä, että olisi hyvä myös opettaa oman koulun ulkopuolella, jotta saisi näkökulmaa niin omaan työhönsä kuin myös oppilaan kielitaidon arviointiin. Helin kuvauksen mukainen tilanne ilmeni erityisesti sellaisten

opettajien käsityksissä, jotka työskentelivät väestörikkaimmilla alueilla, missä maahanmuuttajaoppilaiden määrä koulussa ylitti kantaväestön oppilaiden määrän.

S2-oppiaineen arvioinnin itsenäisyyteen liittyvä piirre esiintyi opettajien käsityksissä monella eri tavalla. Opettajan työn luonteeseen on perinteisesti kuulunut yksin tekeminen luokkahuoneessa. Opettajan työn professionaalisuus on merkinnyt kykyä toimia itsenäisesti ja autonomisesti luottaen omaan asiantuntijuuteensa (Väljærvi 2006, 22). Opettajien käsitykset työn itsenäisyyden luonteesta sisälsivät viestin siitä, että opettajilla oli periaatteita, joista he halusivat pitää kiinni.

(72) - Se on hyvin itsenäistä meidän koulussa opettajat ovat valtavan tietoisia siitä vastuustaan omasta yksinäisestä ylhäisyydestään sen numeron suhteen ja arvosanan suhteen ei niistä paljon puhuta kukaan ei puutu toisen ratkaisuihin. (Heli).

(73) - Ei niihin puututa ei täällä kyllä mun mielestä semmoista opettajan omaa vapautta ja vastuuta niin sitä kunnioitetaan hyvin pitkälle. (Airi)

(74) - Suomessa opettajien vapaus on kohtalaisen suurta. Näin on tehty, että on yhteinen yleinen koutsaus ja sit on ne viime kädessä, opettaja tekee kuitenkin niitä valintoja itse luokkassaan. (Teemu)

Kuten Heli, Airi ja Teemu toteavat, opettajat luottavat kollegoiden harkintaan. Arvioinnin olemukseen liittyy eettisiä ulottuvuuksia, sillä arvioinnissa käytetään aina valtaa. Tämän tutkimuksen opettajat kunnioittivat kollegoiden päätöksiä, ja lojaalisuus toisia opettajia kohtaan oli erittäin suuri. Arvioinnin tulee kuitenkin perustua oikeudenmukaisuuteen, ja arvioinnin on oltava yhdenvertaista. Linnakylä ja Atjonen (2008) muistuttavat, että arviointia ohjaavat myös erilaiset näkemykset koulun sisällä. Arvioinnin oikeudenmukaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen kuuluvat koulun hyväksytyt toimintatavat, mutta myös koulun profiloituminen tiettyyn asemaan.

Ammattieettisesti opettaja joutuu aina punnitsemaan omia arvojaan ja sitä, hyväksyykö käytännön päätöksenteon. Päätöstä vaikeuttaa erityisesti se, että opettajat ilmaisivat olevansa myös ammattikuntansa suunnannäyttäjiä. Opettajat kertoivat kokevansa vastuukseen S2-oppiaineen arvioimisen oikeudenmukaisesti ja yhdenvertaisesti. Helin ilmaisema tilanne osoitti, ettei arvioinnin oikeudenmukaisuus ole aina selkeä koulun henkilöstön välillä. Jos arvioinnin pohjalla olevat koulun tiedostetut tai tiedostamattomat arviointitavat vaihtelevat suuresti koulun sisällä, arvioinnin oikeudenmukaisuuden vaatimus ei toteudu.

(75) - Aina siellä on sellaisia, jotka tekevät yhden kokeen ja antaa sen numeron sen perusteella tai on antaneet, et nythän se ei oo mahdollista enään ja tota noin nii et se on musta se hyvä muutos mikä on käynnissä. Että, nyt me pakotamme kaikki sillai lempeästi mutta pakotetaan kuitenkin siihen, että ihan oikeasti joutuu käymään näitä

keskustelua ja ohjaan jo siinä matkanvarrella ja sen ajattelutavan täytyy muuttua siihen, että arvioidaan myös kielitaitoa. (Terhi)

Terhi pitää arviointiin liittyvän keskustelun heräämistä tervetulleena. Terhin mielestä kielitaidon arvioinnin ajattelutavan muutoksessa S2-opettajilla on tärkeä tehtävä. Jos totuttuja ajattelumalleja ei koskaan avata, on haasteellista päästä kohti kokonaisvaltaista kielitaidon arviointia.

Opettajien käsitysten mukaan arviointi liittyy tiiviisti arvoihin. Arvot ovat sidoksissa myös siihen, mitä S2-oppiaineen arvioinnilta odotetaan. Opettajien käsitysten mukaan oppiaineen arviointiin liittyy edelleen vahva autonomisuus. Autonomisuus ei kuitenkaan tarkoita automaattisesti sitä, että opettaja hyväksyisi ne periaatteet, mitä yhteisössä esitetään. Arviointi edellyttää henkilökunnalta yhteisesti omaksuttujen eettisten arvojen määrittämistä ja niiden sisäistämistä, jotta ne voidaan sisällyttää osaksi oikeudenmukaista ja yhdenvertaista arviointia.

Terhi pohti sellaisten myös oppilaiden asemaa, joiden opiskelukieli on englanti. Tässä tilanteessa S2-kieli opiskellaan tavallaan vieraana kielenä, aivan kuten meillä kantaväestöllä on englanti usein A-kielenä. Näissä tilanteissa tulisi pohtia S2-kielen arvioinnin toteutusta, sillä silloin päättöarvioinnin kriteereiden tulkinta ei ole toimiva ratkaisu.

(76) - Meillä ei ole semmoista arvosanaa kuin suomi vieraana kielenä vaan nimenomaan suomi toisena kielenä ja tää tilanne sorsii ja on erittäin raskas semmoisille oppilaille jotka tulee sinne yläkoulun alkaessa tänne eivät osaa suomenkielen opetusta eivät valmossa eivät muualla mutta sitten jatkavat sillä kielitaidolla niihin samoihin oppilaitoksiin ja hyvä oppilas joilla kaikki muut arvosanat saattaa olla hyviä koska ne opiskellaan englanniksi ja sit saattaa olla tää S2 -arvosana niin johon ei kolmessa vuodessa ei millään oo päästy siihen mihin muut on päässy 9 vuodessa et se on musta vaikea hyväksyä, että meillä ei ole tällaisia oppilaita varten semmoista oppiainetta kuin suomi vieraana kielenä. (Terhi)

Terhin tuoma näkökulma S2-oppiaineen arvioinnin erityistilanteisiin on huomionarvoinen. Onhan maassamme kansainvälisiä kouluja ja myös työperäistä muuttoa, jolloin oppilas voi olla maassamme 2–3 vuotta vanhempien työkomennuksen ajan. Pope ym. (2009) ovat tarkastelleet ristiriitoja arvioinnin yhteydessä. Heidän mukaansa arviointiristiriitatilanteet syntyvät useimmiten silloin, kun opettaja kokee institutionaaliset vaatimukset vastakkaisina oppilaan tarpeisiin nähden. Terhin tuoma näkökulma osoitti sen, etteivät arvioinnin edellytykset kohtaa tilanteissa, joissa tulisi olla joku muu ratkaisu. On selvää, ettei oppilaalla ole ollut mahdollisuutta oppia kielitaitoa lyhyessä ajassa, mutta silti hänet arvioidaan samojen kriteereiden mukaisesti. Näin arviointi ei voi olla yhdenvertaista.

Kuten edellä on esitetty, haastateltavat opettajat pohtivat arvioinnin luotettavuuden luonnetta monitahoisesti. Aineistoesimerkit ennen kaikkea osoittavat, että arviointiin liittyy vahva eettinen haaste, sillä oppilaan kielitaidon arvioimiseen liittyy aina epävarmuus.

6.2 Opettajien käsityksiä arvioinnista opetussuunnitelmakauden 2014 aikana

Seuraavat alaluvut käsittelevät opettajien käsityksiä siitä, millaisia muutoksia opetussuunnitelmauudistus toi opettajien arjen työhön, ja sitä kautta myös arviointiin ja sen prosesseihin. Seurantahaastatteluun osallistui yhdeksän opettajaa. Opettajien käsitykset esitellään merkityskategorioittain. Merkityskategoriat ovat samat kuin ensimmäisessä teemahaastattelussa. Toisessa teemahaastattelussa arvioinnin rakentumista ja arviointiprosesseja tarkasteltiin muutoksista käsin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) käyttöönotto toteutui eri toimintamalleilla eri konteksteissa. Seurantahaastatteluiden mukaan opetussuunnitelmauudistuksen tuomat muutokset vaikuttivat eri tavoin opetuksen järjestämiseen. Opettajilla oli hyvin erilaisia käsityksiä opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksista. Lisäksi opettajat liittivät eritasoisia asioita muuttuneisiin toimintatapoihin. S2-oppilaiden määrä, lukujärjestykselliset seikat sekä resurssit vaihtelivat koulujen välillä. Tämä vaikutti suoraan käytännön ratkaisuihin. Toimivat ja/tai toimimattomat ratkaisut olivat sidoksissa muun muassa rakenteellisiin tekijöihin ja koulun toimintakulttuuriin. Aineiston perusteella opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen paikallisella tasolla edellytti yhteistyötä ja avointa keskustelua.

6.2.1 Muutos arviointitiedossa

Yksi tärkein arviointiin ja arviointitiedouden muutokseen vaikuttava tekijä oli opettajien mukaan arviointikokemuksen tuoma varmuus. Arviointikokemusta pidetään yleisesti arviointia helpottavana tekijänä. Schoonen ym., (1997, 158) huomauttavatkin, että arvioijien kokemus on yksi keskeinen tekijä arvioinnin reliabiliteetin ja validiuden kannalta.

(77) - Kokemus opettajana karttuu ja tällä hetkellä on helpompaa ja oppii itse lisää, en tiedä kummasta on kysymys siitä, että asiantuntijuuteni on lisääntynyt vai siitä, että ops muuttui. (Terhi)

(78) - Päätösarvosanan antamista helpottaa 20 vuoden työkokemus, ei uusi ops. Eli ammatillinen osaaminen on se, joka auttaa. Täytyy sanoa, että edelleen kyllä siinä muutama työvuosi tarvitaan, jotta arviointi helpottuu. (Airi)

(79) - Teimme jo ajoissa ei pelkästään 8 arviointiin vain jokaiselle arvosanalle omat kriteerit. Kova työ kannatti. Mutta oli vaikea määritellä 5–6 numeron eroa. Meillä on ollut edistyksellinen rehtori mutta arjen työ on helpottunut. Tuli jo ennen uutta opsia. Ei radikaalia muutosta sillä olimme jo menneet siihen suuntaan. Sisäänajo jo tehty tietyllä tasolla ja sitten käytäntö oli helpompi tehdä ja vanhemmille on helppo perustella. (Tuukka)

(80) - Ihmiset ovat eri vaiheissa arviointiosaamisessaan. Ops antaa hyvä raamit ja ohjaa niitä, jotka eivät vielä omaa pitkää työkokemusta. Henkilökunnan toive on, että ys (yhteissuunnittelu) aikaa tulisi käyttää arviointiin. Tahtotila on siellä. Arvioinnin kehittämisen kannalta keskeistä on suunnitella käytäntöä ja sen koululla. (Teemu)

Terhi ja Airi totesivat, että kokemus liittyy asiantuntijuuteen ja varmuuteen arvioitsijana eikä niinkään opetussuunnitelmamuutokseen. Tuukan käsitysten mukaan arvioinnin kehittämiseen liittyvä työ opetussuunnitelmauudistuksen aikana oli kannattanut. Hänen mielestään tämän työn kautta myös arviointiosaaminen on kehittynyt. Tuukka mainitsi, että heidän koulullaan on ollut edistyksellinen rehtori, sillä he olivat jo ennen opetussuunnitelmauudistusta keskittyneet arvioinnin kehittämiseen. Teemu toi esille sen, että jokainen opettaja on omassa kehitysvaiheessaan arviointiosaamisessaan. Vaikka opetussuunnitelma on hyvä opastaja, tarvitaan kuitenkin yhteistä halua jakaa asioita, ja sitä kautta jalkauttaa toimintatavat osaksi koulun arkea.

Kuten edellä olevat aineistoesimerkit osoittavat, opettajien arviointiosaaminen on luonteeltaan hiljaista tietoa. Arviointiosaamisen kehittyminen perustuu yksilölliseen tietoon, taitoon ja kokemukseen S2-oppiaineen arvioinnista. Raasumaa (2010) toteaa, että opetuksen käytänteisiin vaikuttavat tilannesidonnaiset tekijät ovat vaikeasti käsitteellistettävissä. Tästä syystä tulisi löytää uusia tapoja keskustella ja jakaa osaamista sekä karttunutta hiljaista tietoa. Koulun kehittämisen kannalta rehtorin tehtävänä on huolehtia siitä, että opettajat voivat tuoda esille omaa osaamistaan (Raasumaa, 2010). Kaikki opettajat mainitsivat opetussuunnitelmauudistuksen auttaneen oman arviointitoiminnan arvioimista, ja myös edistäneen sen kehittämistä. Arviointiosaamisen ja sen kehittyminen oli sidoksissa myös muuhun koulun toimintaan.

6.2.2 Opetusjärjestelyissä tapahtuneet muutokset

Opetusjärjestelyt ja opetuksen toteuttamisen tavat olivat kokeneet konkreettisia muutoksia. Opetussuunnitelmauudistuksessa ei ole osattu huomioida kaikkia opettajan työhön konkreettisesti vaikuttavia tekijöitä.

(81) - Uusi ops on onnistunut monipuolistamaan opetusjärjestelyjä, toimintakulttuuriasioita ja laaja-alaiset oppimisasiheet on hyvä olla myös mukana, mutta samaan aikaan kentällä on huoli siitä, että oppimistulokset jatkavasti heikkenee, niin mietimme että mitä teemme väärin vai mikä siis menee väärin, soveltuuko nämä kaikki uudet oppimisen tavat kaikille oppilaille, Ihanne oppilas istuu hyvin näihin, mutta miten tehostuen, S2-oppilaat tai muut soveltuu näihin niin on vaikea samoilla menetelmillä osua hyvin lähellä pidettäviin oppilasiin – eli välillä sitä pohtii että mikä toimii ja mikä ei eli opetusjärjestelyt eivät aina ole oppilaan kannalta parhaita. (Teemu)

(82) - Meillä ei pystytä järjestämään palkkitunteja eli ei ole toimivaa järjestelmää. Tämä hankaloittaa S2-opetuksen järjestämistä. Se on todella koulukohtainen ja riippuvainen jaksojärjestelmän toimivuudesta. (Hanna)

(83) Ei muuttunut opetusjärjestelyt, ei ollut resurssia. Pitkään haaveiltu kokeilu juuri siitä syystä, että ei ole resurssia. Niin samaan ryhmään sekoitettu eri tasoisia, mutta se toimii. Siinä oppilaat saavat kaksi näkökulmaa ja ehtii uskomattoman paljon enemmän. Olemme saaneet siitä ryhmästä parhaan potentiaalinen esiin. Niin tätä pitäisi kehittää eli ehdottomasti tämä olisi toimiva malli. (Tuukka).

(84) Kukaan ei ole erillisessä S2-opetuksessa, täällä siis yhteisopettajuus on jokapäiväistä. Esim. laaja-alaiset tavoitteet ovat ilmiöopetusta ja tähtää laaja-alasiin taitoihin ja niitä järjestelmällisesti 18 viikkoa vuodessa. Paljon tehty suunnittelutyötä ja panostettu. Yksittäinen opettaja ratkaisee omat tavat tehdä tätä. (Teemu)

Teemu muistuttaa, että koulun opetuskielen hallinta on sekä oppimisen kohde mutta myös väline. Monipuolisemmatkaan opetusjärjestelyt laaja-alaisine aiheineen eivät välttämättä takaa hyviä oppimistuloksia, eivätkä huomioi oppilaan tarpeita. Myös Hanna toi esille opetusjärjestelyihin liittyvän ongelman: S2-opetuksen järjestäminen on koulukohtaista, ja Hannan mukaan se on riippuvainen koulussa käytössä olevasta jaksojärjestelmästä. Tuukka puolestaan toi esille resurssien puutteen, vaikkakin tämä epäkohta oli osoittautunut hedelmälliseksi. Ryhmien yhdistäminen oli palvellut niin oppilaita kuin opettajia. Teemu palasi vielä pohtimaan ilmiöoppimisen merkitystä S2-arviointitoiminnan kannalta. Kielen arviointi ei ole yksiselitteistä ja haasteita toivat uudet toimintatavat. Myös muiden opettajien mukaan opetusjärjestelyissä tapahtuneet muutokset olivat olleet kaksijakoisia. Oppilaiden aktiivisempi rooli on toteutunut vapaamuotoisimmissa oppimistilanteissa ja toiminnallisissa työtavoissa.

Kääntöpuolena oli ollut, että opetuksen toteutuksen kannalta suuret ryhmät eivät anna mahdollisuutta tukea oppilaita riittävästi.

(85) Valmo on ok, mutta heti kun oppilas kuulee muodollisempaa kieleltä, open kieltä ja kirjallisen ilmaisun niin silloin kielitaito syntyy. Eli ehdottomasti pitää yhdistä ryhmiä. S2 oppilaita 5 kpl eri tasoisia on muun ryhmän kanssa saavat kaiken syötteen ja triangelin mitä kieleen kuuluu. (Tuukka)

Oppilasaineuksen moninaisuudesta johtuen myös oppilaiden opintopolkujen tukeminen oli opettajien mukaan haasteellista. Tämä korostui erityisesti juuri S2-oppilaiden kohdalla. Tuukka tarkasteli opetusjärjestelyiden merkitystä oppilaan kielitaidon kehittymisen kannalta. Hänen mukaansa ryhmien yhdistäminen oli oppilaan etu ja edesauttoi kielitaidon kehittymistä ratkaisevasti. Tiinan mukaan opetusjärjestelymuutokset olivat tuoneet myös mukanaan uusia oppilaan kannalta hyviä käytänteitä.

(86) - Ainoat opetusjärjestelymuutokset johtuivat siitä, että erityisoppilaat vähentyivät – niin yksi opettaja on siirtynyt laaja-alaiseksi ja hän on mukana monen maahanmuuttajaoppilaan ryhmässä. (Tiina)

Tiina ilmaisi, että resurssien uudelleen määrittäminen muutti opetusjärjestelyitä ja sitä kautta myös arviointia. Kahden eri opettajan näkemys oli tervetullut muutos S2-opetuksen toteutukseen ja arviointitiin. Taloudelliset resurssit ovat kouluille kuitenkin reunaehto. Jos resurssit syystä tai toisesta muuttuivat, toimintaa sopeutettiin. Opetussuunnitelmauudistus heijastui myös S2-oppiaineen rakenteellisiin ratkaisuihin.

(87) - Oppiaineen nimi muuttui eli suomen kieli ja kirjallisuus ja sisältö lähenee ai ja kirjallisuuden oppimäärää. Tällä kaikella on vaikutus opetusratkaisuihin, arviointiin ja opetusjärjestelyihin. (Terhi)

(88) - Sieltä puuttuu, että suomessa on kaksikielisiä eli S2-ops on laadittu sellaisia varten, jotka tulevat kesken koulupolun suomeen eli voisi olla enemmän myös sitä, että miten maahantulo vaikuttaa ja suomi on kasvamassa kaksikieliseksi. Haluan sanoa sen, että meillä oli aikaisemmin erilliset S2-ryhmät mutta tulimme nyt uuden opsin kautta siihen tulokseen, että tavoitteet oppilaiden välillä voi olla erilaiset mutta sisällöt samat eli on vahvistanut sitä, että ryhmien välillä opetusjärjestelyt voi yhdistää eli kieltä oppii mahdollisimman paljon, kun ryhmät ei ole erillisiä. (Terhi)

Opetusjärjestelyiden toimivuudella tai toimimattomuudella oli olennainen merkitys. Terhi muistutti, että S2-oppilaan suomen kielen oppimisessa on merkityksellistä se, missä vaiheessa opintopolkuaan hän tulee maahan. Myös se, millaiset opetusjärjestelyt olivat käytössä, vaikutti oppilaan oppimistuloksiin. Opetussuunnitelmauudistus on muokannut opetusjärjestelyitä, konkretisoitui arvioinnin käytänteissä. S2-

ryhmien yhdistyminen äidinkielen ryhmiin näyttäisi edistävän kielitaidon kehittymistä. Tämä oli myös auttanut arviointitoiminnan eri prosessien muuttamista kohti yhtenäisempää arviointia.

6.2.3 Muutos opintojen aikaisessa arvioinnissa

Opintojen aikainen arviointi eli formatiivinen arviointi sai opettajien mukaan uusia vaikutteita opetussuunnitelmauudistuksessa. Opetussuunnitelmauudistus haastoi opettajia toteuttamaan S2-opetusta laaja-alaisesti yli oppiainerajojen. Opettajat kertoivat, että arvioinnin luonne ja arviointitavat muuttuivat. Formatiivinen arviointi lisääntyi merkittävästi. Lisäksi arviointi keskittyi siihen, miten oppilas on edistynyt asetettuihin tavoitteisiin nähden. Formatiivinen arviointi oli samalla oppimistilanne oppilaalle, sillä arvioinnin kautta oppilaalla oli mahdollisuus parantaa suoritustaan kohti tavoitteita. Tavoitteiden esille tuominen oli tärkeää, jotta jokainen tiesi, mitä vaaditaan ja mihin on tarkoitus pyrkiä.

(89) - Arviointiin tuli vahva näkökulma siihen näyttöön – kokoaikainen näytön periaate eli en pitänyt kokeitakaan aina vaan jotenkin tavoitteisiin peilaten arvioin oppilaan osaamista. (Heli)

(90) Ilmiöoppiminen se on haastavaa ja on vaikea kerätä tietoa kielen arviointia varten eli ole itsestään selvää. Ei voi rikkoa kanamunaa ja sitten laittaa arvioinnissa takaisin kuoriin. (Teemu)

(91) - Arviointiin liittyvissä toimintamalleissa tapahtui iso muutos eli formatiivinen arviointi tuli kuvioihin mukaan eli eteenpäin työntävää arviointia. Arviointi on työkalu ja tämä on selkeä muutos summatiiviseen arviointikulttuuriin nähden. Me teimme selkeät arviointirubriikit eli kriteerit - niiden käyttö ja sen soveltaminen oli tärkeää. Meillä on selkeät kriteerit mitä tietystä työstä saa arvosanaksi ja nämä yhdessä katsottu. Taulukot millä suorituksella saa milläkin arvosanat. (Terhi)

(92) - Musta tuntuu, että uusi opsi huomio muut oppiaineet. Ennen oli jumitettu, nyt se menee, että kannustetaan ja tehdään projekteja ja 8 kirjoittaa pohtivia esseitä hissan kanssa jaamme tämän työn ja tämä on tarkoituksellista. Oppilaiden motivaatio myös paranee. Näen mahdollisuutena laaja-alaisen oppimisen käsitteen, meillä vaan ei ole aikaa, mutta näen että valmennamme työelämään ja elämää varten eli eihän työssä ole oppiaineita. Eli yläkouluissa on hyvä sekoittaa aineita ja opettaa jo oppilaat siihen, että yhteistyötä tehdään ja oppilaille mielekäästä. (Tuukka)

Edellä olevat Helin, Teemun, Terhin ja Tuukan kuvaamat opintojen aikaiseen arviointiin liittyvät käytännön muutokset korostavat sitä, kuinka muutokset auttoivat opettajia arvioimaan myös omaa opetustaan. Samalla se haastoi opettajia pohtimaan

omia käsityksiään kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Koulun oppitunnit ovat aina viestintätilanteita, joissa maahanmuuttajaoppilas toimii pääasiassa muulla kuin omalla äidinkielellään. Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilas ei opi suomen kielen taitoa pelkästään osallistumalla S2-oppitunneille tai erillisessä ryhmässä. Rapatin (2010) mukaan suurin osa kielitaidosta omaksutaan ja opitaan ympäristössä, eli juuri koulun arjessa ja kaikilla oppitunneilla. Koulun arjessa oppiaineiden sisällön oppiminen perustuu pääosin kuullun ymmärtämiseen. Kuullun ymmärtäminen on reaaliaikainen prosessi, jossa oppilaan täytyy ymmärtää käsitteiden kokonaisvaltainen sisältö suhteessa puherytmiin (Laakso & Hakonen, 2010, 121). Konkreettiset ja monipuoliset opetustavat motivoivat myös oppilasta ja samalla kieli kehittyy. Motivaatio oli yksi keskeisimmistä tekijöistä, joka näkyy oppilaan aktiivisuutena (Nurmi, 2013).

Tuukka kiteytti, että peruskoulu ja toisen asteen koulutus muodostavat jatkumon, jolloin suomen kielen osaaminen on yksi tärkeimmistä maahanmuuttajataustaisten nuorten taidoista. Merkityksellistä on se, millaisin valmiuksin nuori lähtee toiselle asteelle, ja sitä kautta kohti työelämää. Jo edellä tuli esille, että monialaiset oppimiskokonaisuudet ja ilmiöoppiminen vaikuttivat opetusjärjestelyihin, ja siten myös arviointityöhön. Opettajat pitivät muutosta muutenkin hyvänä, sillä monialaiset oppimiskokonaisuudet tarjosivat mahdollisuuden tarkastella oppilaan osoittamaa kieltä monipuolisesti. Vaikka oppimiskokonaisuuksien totuttamisen tavat saivatkin osakseen kritiikkiä, ne nähtiin myös oivana keinona kehittää opetuksen sisältöjä, ja kokeilla uusia pedagogisia lähestymistapoja myös kielen opettamiseen. Halinen ja Jääskeläinen (2015) sekä Cantell (2016) ovat todenneet, että eri oppiaineet tuovat tarkasteltavaan ilmiöön, teemaan tai aihepiiriin oman tulokulmansa, jolloin oppilaan on mahdollista harjaantua havaitsemaan syysseuraussuhteita, muodostaa päättelyketjuja ja oppia systemistä ajattelua. Kaikki haastateltavat opettajat mainitsivat, että opetus suunnitelmallisuuden myötä opintojen aikainen arviointi lisääntyi, kielitaidon arviointi muuttui tavoitteelliseksi, ja se kohdistui oppilaan osoittamaan näyttöön.

6.2.4 Muutos päättöarvioinnissa

Yhdeksi merkittävämmäksi muutokseksi opettajat mainitsivat päättöarvioinnin helppotumisen. Opettajat ilmasivat arvioinnista tulleen avoimempaa toimintaa. Arvioinnista keskusteltiin paljon, ja arvioinnin tuomaa tietoa perusteltiin avoimesti esimerkiksi arviointikeskusteluissa oppilaiden kanssa. Näin ollen oppilaat olivat tietoisia siitä, mikä arvosana heille oli tulossa. Opettajat toivat esille myös sen, että avoin perustelu arvosanalle oli yksi arvioinnin luotettavuuden mittari. Kun kaikki osapuolet

olivat tietoisia siitä, mihin arvosana perustuu, välttyttiin mahdollisilta lisäselvityksiltä. Opettajan yksi arviointiosaamisen ydinkohtia on juuri se, että opettaja kertoo arvioinnista ja sen tuloksista oppilaille, vanhemmille ja muille tietoa tarvitseville tahoille (ks. Brown & Bailey, 2008).

(93) - Formatiivinen arviointi versus päättöarvioiti, tällä on valtava merkitys. Formatiivinen arviointi on helpottanut työtä merkittävästi. Matkan varrella on perustelut, ja päättöarviointivaiheessa olen tiennyt kaiken mahdollisen, ja tämä päättöarviointi on piste I päälle eli siinä ei ole mitään ihmeellistä. (Terhi)

(94) - Helppoa antaa numero formatiivisen arvioinnin avulla. Ennen oli tulkinnanvaraisempaa kuin nyt uuden opsin aikana. (Tuukka)

(95) - Mulle oli paljon helpompi sanoa oppilaalle, että kyllä sa pärjää tällä kielitaidolla lukiossa. Eli kun oli hyvä selkäranka mihin vedota, eli kyllä nivelvaiheen arviointiin vaikutti. (Tuukka)

Perusopetus valmistaa oppilaita tulevaisuuteen, jolloin S2-oppilaan kielitaidolla on suuri merkitys oppilaan jatkon kannalta. Kaikki opettajat totesivat opetussuunnitelmauudistuksen myötä myös päättöarvioinnin muuttuneen. Positiivisinta opettajien mielestä oli se, että formatiivinen arviointi edesauttoi päättöarviointia. Nyt arviointipäätös perustui monipuoliseen oppilaan osoittamaan kielitaidon osaamiseen, ja päättöarvioinnin perustelut olivat selkeät. Aina arviointi ei ole kuitenkaan helppoa, mitä erityisesti Hanna korosti pohtiessaan formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin vaikeutta.

(96) - Vaikka millaisia järjestelyjä teemme niin opettajat kokevat arvioinnin vaikeaksi. Vaikka teemme selkokieliisiä kokeita ja eriytämme niin, jos tavoitteet ovat samat, niin silloin se arvioidaan niiden mukaan. Tämä on se vaikeus. S2-päättöarvioinnissa käytetään selkeitä kriteereitä ja siihen se perustuu. (Hanna)

Kokoavasti voidaan sanoa päättöarviointiin liittyvien muutosten olleen pääosin positiivisia. Erityisesti formatiivinen arviointi oli auttanut opettajia S2-päättöarvosanaa määriteltäessä ja tehnyt arvioinnista läpinäkyvämpää. Kuitenkin voitaneen todeta, kuten Hannan aineistoesimerkissä ilmenee, etteivät oppilaan kannalta parhaimmista opetusjärjestelyt poistaneet S2-päättöarviointiin liittyvää haastetta.

6.2.5 Muutos taitotasoasteikon käytössä

Myös taitotasojen käytön merkitys muuttui opettajien arviointitoiminnassa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman aikana arviointi perustui taitotasoasteikkoon. Voimassa olevan opetussuunnitelman (2014) aikana taitotasojen käyttö oli muuttunut ohjauksiksi, ja taitotasot toimivatkin eräänlaisena suunnannäyttäjänä opettajien arviointitoiminnassa.

(97) - 2004 opsissa taitotaso oli koko arviointi. Arviointi perustui siihen ja nyt ei mainita lainkaan. Taitotasoasteikot kulkevat mukana - On se siellä käytännön tietona ja jota voin kertoa reaaliaineen opettajalle. (Terhi)

(98) - Käytän koko yläasteen ajan taitotasoasteikkoa, se ei ole määrävänä – se on siis työkalu ja ohjeistan aineenopettajia, kuka on milläkin tasolla ja mitä tukea tarvii. (Kirsi)

(99) - Kielitaidon taitotaso oli jo päässä, kun niin kauan olen tehnyt S2-opetusta. Eli osasin jos melko hyvin arvioida kielitaidon. Eli niiden merkitys ei ole muuttunut uuden opsin aikana. Helpottaa kyllä uusien opettajien työtä ei sitä kannata hävittää. (Jaana)

(100) - Se on tukipilari; työkalu ja turva. Kaupungin työntekijän lapio – välillä sillä tehdään töitä ja välillä siihen nojataan. (Tuukka)

Aineistositaatit osoittavat, että erityisesti käytännön tasolla taitotasoasteikko on nostanut esille kielitaidon eri osataitojen merkityksen. Tämä on ollut merkittävä apu oppilaan kielitaidon määrittämisessä yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Opettajien mukaan taitotasojen avulla voi tarkistaa ja arvioida oppilaan kielitaidon tason luotettavasti, muttei enää yksistään määrittä arvosanaa. Kaikki opettajat mainitsivat taitotasojen kuvauksen eroavan todistusarvosanoista. He kuvasivat taitotasojen avulla oppilaan kielitaidon osaamista laajasti. Taitotasojen avulla ei pysty määrittämään esimerkiksi sitä, miten hyvin oppilas osaa tietyn oppimäärän sisällön tai miten hän edistyy suhteessa toisiin oppilaisiin. Huhta (2020) toteaa taitotasojen vahvuuden olevan siinä, että se on määritelmä osaamisen laadusta ja siitä, millaisia eri vaiheita osaamisessa on. Taitotasoasteikkojen avulla pyritäänkin lisäämään yhteisymmärrystä kielitaidon edistymisestä ja oppimisen etenemisestä. Lähes kaikki opettajat kertoivat taitotasokuvausten lisännen arvioinnin ymmärrettävyyttä ja vertailukelpoisuutta.

6.2.6 Muutokset yhteistyössä

Opettajien mukaan arviointiyhteistyö sai uusia muotoja ja lisääntyi merkittävästi. Opettajat kertoivat arviointiyhteistyön yli oppiainerajojen olleen antoisaa. Kaikki opettajat totesivat, että useamman henkilön tarkastellessa oppilaan oppimista, oppilaan kielitaidon riittävyys sai uusia merkityksiä. Oman oppiaineensa edustaja kiinnittää kielitaidon osaamisessa huomion eri asioihin, kuin esimerkiksi S2-opettaja. Samoin yhteisten näkemysten jakaminen auttoi perustelemaan arviointia eri kokonaisuuksien osalta. Lisäksi kannustava ja tukea antava työyhteisö lisää opettajien työmotivaatiota (Soilamo, 2008). Opettajien mukaan arviointiyhteistyö edisti arviointitoiminnan kehittymistä ja auttoi huomioimaan eri arviointiprosessien merkitystä. Leana ja Pil (2006) ovat todenneet, että kouluissa, joissa opettajat tekevät yhteistyötä, ovat myös oppimistulokset olleet parempia.

(101) - Toimintakulttuurin muutos avoimempaa suuntaan ja keskusteludialogi on lisääntynyt kaikkien välillä. Tuli jo ennen uutta opsia. Ei radikaalia muutosta sillä olimme jo menneet siihen suuntaan. Sisäänajo jo tehty tietyllä tasolla ja sitten käytäntö oli helpompi tehdä. Alkuun ei nähnyt kaikkia mahdollisuuksia uudessa opsissa, mutta on aika open map – eli voi mennä mihin suuntaan vaan. (Tuukka)

(102) - Työyhteisö on ollut hyvä ja saimme tukea ja tunsin itseäni myös vahvemmaksi ” ei tarvinnut yksin porskutella sameassa vedessä”. Eli sain apua ja tukea muilta opettajilta eli teimme yhdessä sitä työtä. En ollut yksin vaan yhdessä päätimme ja pääkailimme. (Jaana)

(103) - Opettajien välinen arviointiyhteistyö on lisääntynyt aivan valtavasti. (Terhi)

Hellström ym., (2015) ovat todenneet samoja oppilaita opettavien opettajien välisen yhteistyön olevan välttämätöntä juuri yhteisten pedagogisten tavoitteiden asettamisen näkökulmasta. Cohen (2008, 92) toteaa myös, että kollegiaaliset keskustelut tukevat ammatillisen identiteetin vahvistumista. Arviointiyhteistyö palvelee arviointitoiminnassa parhaimmillaan kaksisuuntaisesti: se toimii sekä oman työn arvioimisena, mutta myös uusien yhteisöllisten toimintatapojen muovautumisessa. Muutokset eivät kuitenkaan aina saa avointa vastaanottoa:

(104) - Ei niissä kokouksissa keskusteltu, ne vaan käytiin läpi ja tuotiin meille. Ei meillä se kulttuuri muuttunut. (Heli)

Yhteistyötaidot ja opettajien osallistaminen edesauttavat yhteisten toimintatapojen vakiinnuttamisessa. Näin ei aina kuitenkaan ole, kuten Heli kertoi. Opetussuunnitelmien uudistaminen tapahtuu aina kulttuurisesti muotoutuneessa arviointi-

kulttuurissa, joten uudistukseen suhtautumisen tavat vaihtelevat. Hanna kertoi, että heidän koulussaan on otettu käyttöön uusia toimintatapoja.

(105) - Meillä on koulussa vähän S2-oppilaita ja täällä vasta rakennetaan toimintakulttuuria. Tässä on auttanut ops-agentti. Ops-agentti kiertää kouluilla ja meidän koululamme on oma. (Hanna)

Hannan kuvaama OPS-agentti toimii tavallaan sillanrakentajana. S2-oppilaiden määrä vaikuttaa suoraan yhteistyön määrään, ja siten koulun toimintakulttuurin muotoutumiseen. Yhteistyö yli oppiainerajojen ja arviointitoiminnan muutos eivät synny hetkessä, mistä syystä on päädytty hakemaan ratkaisuja ulkopuolisen henkilön kautta. Teemu kertoi, että heidän koulussaan arvioinnin kehittämiseen on haettu tukea koulutuksen kautta.

(106) - Arvioinnin uudistaminen on jatkuvasti pinnalla ja työtä tehty tiivistii kokoa ajan opsin voimaantumisen jälkeen. Olemme pohtineet yhteisopettajuuden merkitystä arvioinnin kehittämässä, haettu tilaa sille. Olennaisia tarkennuksia ja on syntynyt mittavia väärinymmärryksiä, arvioinnin yhteismitallisuudesta, arvioinnin kannustettavuudesta – näihin haimme täsmennystä koulutuksissa. Uskoisin, että olemme saaneet relevanttia tarkennusta, olen esihenkilön roolissa, henkilökohtaisesti minulla on hyvä käsitys siitä, mihin arvioinnilla pyritään ja on sellainen olo, että on osuttu maaliin. (Teemu).

Teemu kuvasi arviointiin liittyvän uudenlaisen toimintaympäristön tuomia muutoksia. On hyvä muistaa, että osa seurantahaastatteluun osallistuneista opettajista oli siirtynyt toisiin tehtäviin ja osa toisiin toimintaympäristöihin. Toimintaympäristön muutos vaikuttaa tavalla tai toisella totuttujen toimintatapojen muuttumiseen. Teemun mukaan opettajat olivat osallistuneet aktiivisesti järjestettyihin koulutuksiin, ja se oli edistänyt arviointitoiminnan kehittämistä sekä yhtenäistänyt arvioinnin tavoitteita. Komulaisen ja Rajakaltion (2017) mukaan opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteena on ollut vahvistaa kouluja oppivina yhteisöinä. Yhdessä keskustelemiseen ja osallisuuteen liittyvät toimenpiteet voidaan tulkita pyrkimykseksi vahvistaa toimintakulttuuria yhteisöllisen pedagogisen johtamisen suuntaan. (Komulainen & Rajakaltio, 2017, 231.) Tässä tutkimuksessa lähes kaikki opettajat kertoivat, että muutokset yhteistyömuodoissa lisäsivät yhteisöllisyyttä, vahvistivat omaa osaamista sekä helpotti käytännön arviointityötä.

6.2.7 Arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutuminen

Arviointiin liittyvä oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden periaate herätti paljon keskustelua. Opettajat pohtivat sitä, voidaanko koskaan päästä yhdenvertaiseen arviointiin. Arviointi oli heidän mielestään aina subjektiivista, sillä arviointia tekevät aina ihmiset. Opettajat toivat myös esille, että kielitaidon arvioinnissa on oltava vahvoilla niin tiedollisesti, taidollisesti kuin eettisesti. Arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutuminen vaatisi edelleen paljon keskustelua ja uudelleenmäärittelyä.

(107) - Edelleen arvioinnissa on voimakas subjektiivisuus ja kasin kuvaus ei oikein riitä, siellä on vertailevuuden ongelma -kaksoispuhetta objektiivisuudesta ja edelleen se pohjautuu subjektiivisiin kielenkäänteisiin, henkilökohtaiseen arvioon, valtava liuta tavoitteita joihin pitäisi verrata oppilaan osaamista/peilata, sitten siellä on se oma koulu, oma alueoppilaat niin ei se yhteismitallisuus voi näillä eväillä tulla – ihan helposti voi siis sen kaksi numeroa heittää arvosanoihin tällä tiedolla. (Teemu)

(108) - Arviointikulttuurinmuutos ja arviointiperusteet ja jos on ollut puhetta siitä, että valtakunnallisesti koulujen välillä on ollut eroja, niin että käppi ei ole vain koulujen välillä vaan oman koulun sisällä numero jo silti vaihtelee, koska olemme niin erilaisia sillä joku vaatii enemmän kuin toinen, että en tiedä tuleeko tää koskaan tasavertaiseksi tai oikeudenmukaiseksi. (Tiina)

(109) - Kyllä se oikeudenmukaisuus on edelleen vaikeaa ja silloin jos halutaan että se toteutuu, niin ollaan päättökokeiden tiellä eli tämä on yksi millä se voisi parantua. Päätösarviointi on niin merkityksellinen. Valehtelisin jos sanoisin, että arviointi olisi nyt oikeudenmukaista. Jos pyritään tasa-arvoon ja kaikki saa samaa silloin opetussuunnitelman peruste, niin kauan kun liikutaan ylätasolla ja korkeissa perusteissa tulkintojen moninaisuus säilyy. (Airi)

Arvioinnin oikeudenmukaisuuden pohja perustuu arvioinnin yhdenmukaisuuden ja oppilaan yhdenvertaisen kohtelun periaatteisiin (ks. Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetusasetus 825/1998). Airi päätösarvioinnin kriteerien olevan edelleen tulkinanvaraisia, eikä opetussuunnitelmaudistus ole hänen mielestään onnistunut muuttamaan tätä asetelmaa. Tiina toi esille, että arviointikulttuurinmuutoksen tulee koskettaa myös koulun sisäisiä arviointitapoja. Ensin tulee yhtenäistää koulun opetushenkilöstön toteuttama arviointi, tai ainakin keskustella siitä avoimesti. Vasta sen jälkeen voidaan pohtia laajempaa arviointikulttuurin muutosta. Opetussuunnitelman selkeys ja ohjaavuus konkretisoituu opettajan arjen työssä. Opetussuunnitelmiin liittyvät oppimisen, opettamisen ja arvioinnin kokemukset, menetelmät sekä työtavat saattavat säilyä arviointikulttuurissa pitkiäkin aikoja.

(110) - Kun aina puhutaan vertailukelpoisuudesta mutta se ei ole sitä, jos puhumme ymmärtävä lukeminen kirjoittaminen – pitäisikö olla yhtenäinen koe, no en tiedä mutta sitten pitäisi olla oppikirjatkin se mukaan. Kun sisällöt voivat olla ihan laidasta laitaan. Niin tässä nämä pitäisi yhtenäistää. Yhtenäinen summarum summarum, mutta vieressä vaikka erittely se kertoo tulevalle opiskelupaikalle paljon missä kannattaa sat-sata eli miten pärjää. (Jaana)

(111) Niin koskaan ei puhuta resurssien merkityksestä ja osa esim. materiaalista tulee pakotettuna eli usein annetaan myös väärä kuva, jos ei tiedetä kaikkea. Myös oppimateriaalien tulee olla vertailukelpoista...kun sen kautta opetetaan. (Tuukka)

(112) - Yksittäinen ops teksti arvioinnin kriteerit eivät yksinään riitä standardisoimaan tuloksia, jos ei ole valtakunnallisia standardisoituja testejä, jolloin vertailuryhmä väistämättä on aina se ryhmä, jonka kanssa yksittäinen opettaja on tekemisissä. Hän ei kykene valtakunnallisesti vertailemaan arviointia ollessaan tekemisissä jonkun tietyn todellisuuden kanssa. (Teemu)

(113) - Täällä on toiveena, että voitaisiin järjestää valtakunnallinen koe, Se antaisi enemmän tietoa ja perustasi taitotasojen käyttöön. (Hanna)

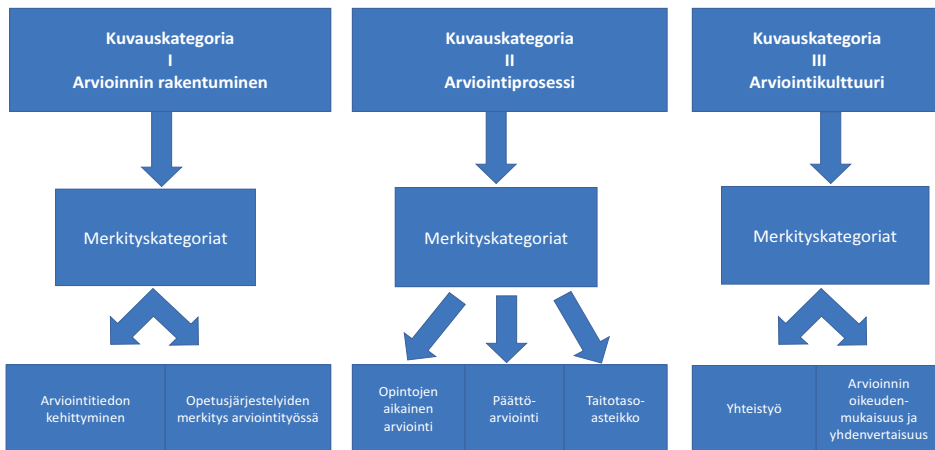
Niin Jaana, Tuukka, Teemu kuin Hannakin pohtivat opetussuunnitelman merkitystä arvioinnin yhdenvertaisuuden saavuttamisessa. Jaana pohti käytännön tasolla oppikirjojen sisällön yhteneväisyyden vaikutusta arviointiin. Hänen mielestään oppikirjojen sisältö vaikutti paljon siihen, mitä arvioidaan. Jaana mietti myös, mikä merkitys kokeiden sisällöllä on arviointiin. Hän myös ehdotti, että tulevaan opiskelupaikkaan olisi hyvä laittaa tieto oppilaan osaamisesta myös muussa muodossa kuin päättönumerona. Bergström ja Häll (2016) ovat tuoneet tutkimuksessaan esille, että osa opettajista uskoo oppikirjojen sisällön tarkoittavan automaattisesti opetussuunnitelman seuraamista. Myös Tuukka nosti tämän aiheen esille, sillä hänen mielestään oppikirjojen sisältö vaikuttaa paljon siihen, mitä opetetaan ja arvioidaan. Teemu puolestaan toi esille valtakunnallisten testien mahdollisuuden. Hänen mukaansa se olisi ainoa tie siihen, että opettajat pääsevät arviointitoiminnassaan lähelle yhdenvertaisuutta. Myös Hanna oli valtakunnallisten kokeiden kannalla.

Kaikki opettajat toivat esille arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden olevan arvosidonnaisia asioita. Heidän mukaansa arviointi yleensä herättää paljon erilaisia tunteita. Opettajat toivoivatkin, että jo opetussuunnitelmapirosessin alussa olisi päästy enemmän keskustelemaan uudistuksen vaikutuksesta arvoitointimintaan. Rantavuoren (2019) mukaan yhteisen tiedon rakentaminen on merkki relationaalisesta asiantuntijuudesta, eli syvemmän asiantuntijuuden rakentumisesta vuoro vaikutuksessa. Relationaalisen asiantuntijuuden edellytyksenä on keskustelu juuri arvokysymyksistä. Olennaista on, että keskustelussa on tilaa toisten ajatuksille, vaikka ne eroaisivat omista ajattelutavoista. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat

peräänkuuluttivat yhteisen tiedon rakentamisen tärkeyttä. Heidän mielestään arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden periaatetta oli mahdotonta saavuttaa. Tästä syystä heidän mukaansa arvokeskustelu olisi ollut erittäin tärkeää. He perustelivat kantaansa sillä, että arviointi on aina inhimillistä toimintaa. Opettajat toivat esille kuitenkin eri ratkaisuja, joilla voisi mahdollisesti parantaa arvioinnin vertailukelpoisuutta. Opettajien käsitysten mukaan opetussuunnitelmauudistus ei ollut kuitenkaan onnistunut tässä tehtävässä.

6.3 S2-oppimäärän arviointi perusopetuksen kontekstissa

Fenomenografisen analyysin viimeinen vaihe on rakentaa opettajien käsityksistä kuvauskategoriat. Teemahaastattelusta syntyneistä seitsemästä merkityskategoriasta syntyi kolme kuvauskategoriaa (kuvio 6). Kuvauskategoriat on esitetty horisontaalisesti, eli ne ovat keskenään samanarvoisia ja niiden väliset erot ovat sisällöllisiä (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003). Kuvauskategorioita rakennettaessa niiden alle sijoittuneiden käsitysten määrällä ei ollut enää merkitystä. Tärkeintä tässä vaiheessa oli niiden keskinäiset suhteet.

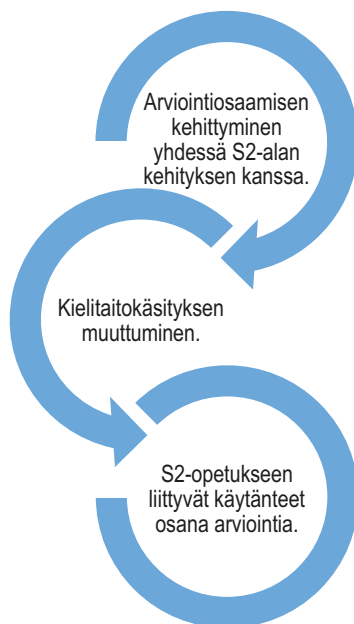


Kuvio 6. S2-oppimäärän arviointi kuvauskategorioittain.

Luvuissa 6.3.1–6.3.3 esitellään ensimmäisen teemahaastattelun kuvauskategorioiden sisällöt tarkemmin ja samalla vastataan tutkimuskysymyksiin.

6.3.1 Kuvauskategoria I: Arvioinnin rakentuminen

Kuvauskategoria I sisältää aineistosta nousevat opettajien käsitykset arvioinnin rakentumisesta, ja sen taustalla vaikuttavien tekijöiden merkityksestä. Kuvauskategoria sisältää merkityskategoriat *Opettajuuden kehittyminen* ja *Arviointi osana koulun opetusjärjestelyjä*. Kuvauskategoria I antaa vastauksia siihen, *miten opettajat kuvaavat arviointia S2-opetuksessa*. Kuviossa 7 on esitetty tiivistetysti arvioinnin rakentuminen opettajien käsityksissä.



Kuvio 7. Arvioinnin rakentuminen opettajien käsityksissä.

Tämän tutkimuksen opettajat tekivät työtä erilaisissa koulukonteksteissa. Tällöin opettajat ovat omaksuneet sellaisen käsityksen kielestä, mikä heille on muotoutunut oman ammatillisen kehittymisen myötä. Opettajan käsitykset kielitaidon luonteesta, kielen oppimisen etenemisestä sekä kielitaidon osataitojen merkityksestä vaikuttivat opettajan toimintaan arviointityön taustalla.

Työelämän muutokset sekä kielitaitokäsityksen muuttuminen näkyivät aineistossa kaikin puolin, sillä opettajat ovat liittäneet kielitaitoon eri aikoina eri asioita. Kielen rakenteiden hallinnan täydellisestä osaamisesta oli siirrytty kielikäsitteeseen, jossa kieli nähdään vuorovaikutuksen välineenä. Opettajan omat toimintatavat kehittyivät

vähitellen työkokemuksen karttuessa työyhteistyössä muiden opettajien ja yhteistyötahojen kanssa. Tätä näkemystä vahvistavat Bonk ja Ockey (2003) toteamalla, että arvioijien ammatillinen työkokemus ja arviointitoiminnan kokemus sekä henkilökohtaiset käsitykset ovat tärkeimmät tekijät arvioijana kehittymiselle. Suni ja Latomaa (2012, 77) ovat todenneet opettajien kokevan monikielisten oppilaiden arvioinnin erityisenä taakkana, eikä heillä ole riittävästi osaamista arviointitehtävään.

Tämän tutkimuksen aineisto osoittaa, että opettajan tieto ja kokemus kielitaidon arvioinnista ovat keskeisiä elementtejä opettajan ammatillisuuden rakentumisessa. Näiden pohjalta opettajan arviointiosaaminen kehittyy. Opettajat kuvasivat monikielisuuden muuttavan väistämättä myös opetuksen käytäntöjä. Nämä käytännöt vaikuttivat samalla luonnollisesti arviointiin.

EVK (2003) määrittelee yhdeksi kielellisten toimintojen perustaksi yleiset valmiudet. Yleisiin valmiuksiin kuuluvat muun muassa oppimiskyky, tiedot ja taidot. Opiskelukielen hallinnan tulisi olla yksi oppimisedellytysten vaatimus. Tämä tulisi huomioida myös arvioinnissa, eli arviointiin tulisi suhteuttaa pikemminkin maassaoloaika ja kehittyvä kielitaito. Erityisen tärkeää näiden asioiden huomioiminen oli opettajien mukaan juuri silloin, kun oppilas on aloittanut S2-opinnot vasta yläkoulussa. On hyvä muistaa, että kielitaito kehittyy myös jatko-opintojen aikana.

Koulunkäynnin edellyttämän käsitteellisen kielitaidon saavuttamisen vähimmäis-aikana pidetään usein viittä vuotta (ks. Cummins, 2000; Suni, 1996). Arviointi tapahtuu kuitenkin samojen kriteerien perusteella huolimatta siitä, kuinka pitkään S2-oppilas on opiskellut suomen kieltä. Pedagogisesti tarkasteltuna maahanmuuttajataustaisen oppilaan tausta määrittää opetuksen toteutusta, ja siten myös arviointia. Käytännön ratkaisut olivat suoraan yhteydessä S2-oppilaan maassaoloaikaan, suomen kielen taitoon ja ryhmäkokoihin.

6.3.2 Kuvauskategoria II: Arviointiprosessi

Kuvauskategoria II sisältää opettajien näkemykset arviointiprosessista. Opettajat toivat esille myös käsityksiään oppilaiden osaamisen arvioinnista. Kuvauskategoria sisältää merkityskategoriat *opintojen aikainen arviointi*, *päätösarviointi ja kielitaidon arviointi taitotasosteikon mukaan*. Kuvauskategoria II antaa vastauksia tutkimuskysymykseen 1.1 eli siihen, *Miten opettajat kuvaavat S2-oppimäärän arviointiprosessia?* Kuvio 8 tiivistää arviointiprosessiin kuuluvien eri tekijöiden sisältöä opettajien käsityksissä.



Kuvio 8. Arviointiprosessiin liittyvät tekijät opettajien käsityksissä.

Opintojen aikainen arviointi painottui ymmärtämisen- ja tuottamistaitojen arviointiin. Arvioinnin painotusalueet vaihtelivat kuitenkin opettajasta riippuen. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien käsitys kielestä nojasi kieliopilliseen kompetenssiin. Kieliopillinen kompetenssi toimi opettajilla ymmärtämisen- ja tuottamistaitojen lähtökohtana sisältäen puhumiseen, kirjoittamiseen, lukemiseen liittyvät vuorovaikutukselliset ja viestinnälliset kompetenssit.

Opettajat hyödynsivät opintojen aikaisessa arvioinnissaan luokkahuonearviointia, muun muassa havainnointi ja palautteenanto, käyttivät vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä, kuten näytöt, portfolioit ja itsearviointi, hyödynsivät opintojen arvioinnin mahdollisuutta motivoida oppilasta, ja painottivat oppilaiden pätevän näytön tärkeyttä. Opettajat totesivat, että opintojen aikainen arviointi painottuu tuottavien taitojen ja ymmärtämisen taitojen osa-alueiden arviointiin. Kuitenkin he myös pohtivat, miten näiden taitojen arviointi näkyy päätösarvioinnissa.

S2-päätösarvioinnin kriteereissä (POPS 2004) on esitetty arvioinnin kohteeksi monta eri kielitaidon osataitoa. Päätösarviointiin ja päätösarvosanaan sisältyy kielitaidon arviointi, joka pitää sisällään kielelliset kompetenssit kuten sanaston, kieliopin ja oikeinkirjoituksen. Lisäksi arvioitavana on S2-oppilaan kielenopiskelutaidot, kulttuuritaidot, ymmärrys monikielisyyden merkityksestä ja ymmärrys suomalaisen

kulttuurin ja arvojen merkityksistä. Lisäksi se, mikä osuus oppilaan osoittamalla motivaatiolla on arvioinnissa, oli opettajille edelleen jatkuvan pohdinnan aihe.

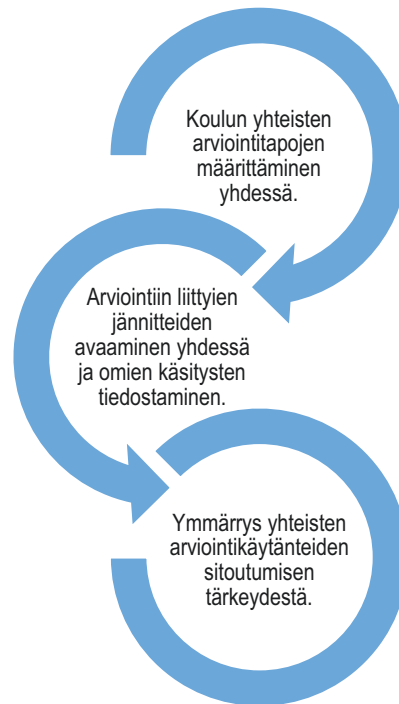
Tutkimuksen aineisto osoitti opettajien turvautuvan päättöarvioinnissa kokeiden tuomaan tietoon. Summatiivisilla kokeilla voidaan arvioida sanastoa, kieliopin hallintaa sekä oikeinkirjoitusta lausetasolla sekä suhteuttaa niitä taitotasosteikkoon. Kielitaidon viestinnällisen osuuden arviointi painottui tuottaviin taitoihin. Opettajat tukeutuvat taitotasoihin ja arvioivat oppilaiden osaamista taitotasosteikkoja käyttäen.

Opettajien turvautuminen päättöarvioinnissa kokeiden tuomaan tietoon saa myös perusteluita. Opettajat totesivat, etteivät päättöarvosanan 8 kriteerit tue riittävästi S2-oppiaineen arviointia. Tulokset osoittivat arviointikriteerien olevan väljiä ja monitulkintaisia. Opettajien selkeä viesti oli, että arviointikriteerien tulisi olla riittävän tarkkoja ja yksityiskohtaisia, jotta arviointi olisi myös yhdenmukaista. Kriteerien käyttöön liittyvä ongelmakohta oli muun muassa se, ettei päättöarvioinnin kriteereissä ole kuvauksia muista arvosanoista laisinkaan. Mitä esimerkiksi arvosanaan kymmenen vaadittava kielitaito pitää sisällään? Tai miten opettaja määrittelee sellaisen arvosanan, joka ei oikeuta siirtymään eteenpäin? Nämä kaikki arviointiratkaisut jäivät siis opettajan omaan harkintaan ja päättelyyn. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) esitetyt kriteerit osoittavat oppiaineen kriteerien edellyttämää osaamista keskimäärin. Toisin sanoen, jonkin kriteerin saavuttamatta jäämisen voi kompensoida toisen kriteerin tason ylittäminen. Opetussuunnitelman mukainen ajatus siitä, että kielitaidon osataidon puutetta voi kompensoida toisen osataidon hyvällä hallinnalla, on käyttökelpoinen. Käytännössä tämä ratkaisu tuottaa päättöarvioinnin osalta paljon epävarmuutta. Tätä näkemystä tukee myös Sato (2012), joka huomauttaa, että mikäli arvioija ei pysty löytämään arviointikriteereistä selvää kuvausta suorituksesta, hän saattaa käyttää arvioinneissa ulkopuolisia kriteereitä. Kriteerien tulisi olla määriteltyjä siten, että kielitaidon tason osaamisvaatimukset ovat riittävän selkeät ja yksityiskohtaiset, jotta arviointi olisi vertailukelpoista ja se olisi mahdollista toteuttaa yhdenmukaisesti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) esitetyt kriteerit osoittavat oppiaineen kriteerien edellyttämää osaamista keskimäärin. Opettajat tukeutuivat arvioinnissaan taitotasoihin, ja taitotasojen merkitys korostuikin päättöarvioinnissa. S2-arviointi pohjautui opetussuunnitelman perusteisiin sekä perusteiden liitteenä olleeseen EVK (2003) suomalaiseen sovellukseen. Nämä arviointia ohjaavat dokumentit ovat osaltaan vaikuttaneet opettajien käsityksiin kielestä, sen oppimisesta ja ennen kaikkea arvioinnista.

6.3.3 Kuvauskategoria III: Arviointikulttuuri

Kuvauskategoria III Arviointikulttuuri sisältää merkityskategoriat arviointiyhteistyö ja arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus vastaten tutkimuskysymykseen 1.2 Mitä arviointiprosessin taustatekijöitä opettajat liittävät arviointiin? Kuviossa 9 on esitetty arviointiprosessin taustalla olevia tekijöitä, jotka yhdessä muodostavat arviointikulttuurin.



Kuvio 9. Arviointiprosessin taustalla olevat tekijät opettajien käsityksissä.

Opettajat ilmaisivat tukeutuvansa sekä opintojen aikaisessa että päättöarvioinneissa kollegiaaliseen yhteistyöhön. Hall (2014) painottaa kollegiaalista näkökulmaa, ja sitä, että tutkivalla, uteliaalla asenteella opettaja voi lisätä työnsä mielekkyyden kokemuksia (Hall, 2014).

Tämä tutkimus osoitti S2-opettajat tekevän paljon yhteistyötä, mutta arviointiin liitettiin kuitenkin vahvasti opettajan työn itsenäisyys, myös arvioinnissa. Opettajat tekivät siis lopullisen arviointipäätöksensä autonomisesti. Vaikka opettajat kertovat tekevänsä yhteistyötä, näyttäisi arviointikäytänteet olevan vielä sidoksissa perinteeseen, itsenäiseen, tapaan tehdä arviointia. S2-opetuksen arviointikäytänteet ovat

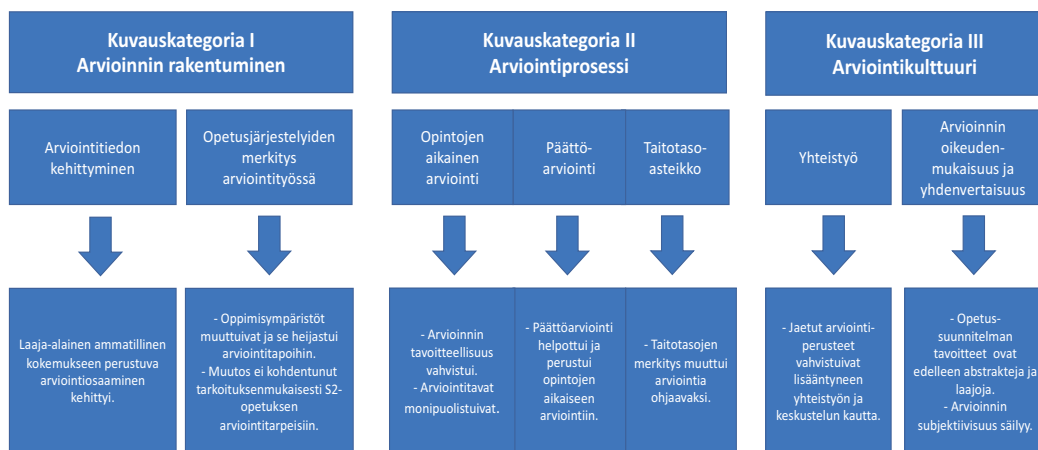
syntyneet oppiaineen lyhyen historian aikana. Yksi yhteneväisen arviointitoiminnan avaintekijänä on koko yhteisön keskusteleavuus. Etenkin pysyvät arviointikäytännöt edellyttävät yhteisöltä avointa keskustelua arviointiin liittyvistä tehtävistä (Deneen & Boud, 2014.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista puuttuu kokonaan arviointikulttuurin käsite. Kuten jo edellä on tullut esille, opettajat kertoivat avoimesti siitä, millaiset tavat ja menetelmät arvioinnissa ovat rutiinia, mitkä ovat totuttuja, mihin mukaudutaan ja mihin toivotaan muutosta. Näitä eri vakiintuneita ja ajan saatossa muovautuneita tapoja voidaan kutsua arviointikulttuuriksi.

Arvioinnissa on aina läsnä myös eettinen luonne. Opettajat kuvasivat arviointiin liittyvää luonnetta erityisesti juuri yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden periaatteiden tuomasta jännitteestä. Arvioinnin yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden parantamiseksi olisi tärkeää rakentaa koulun yhteinen arviointikieli. Yhteisten linjausten pohjana toki toimii valtakunnallinen ohjeistus ja opetussuunnitelma, mutta ääneen puhuminen ja arviointiin liittyvän problematiikan jakaminen yhdessä on ainoa tapa saada arviointiprosessi loppupäätöksineen kohti yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta.

6.4 S2-oppimäärän arvioinnissa tapahtuneet muutokset

S2-oppimäärän arvioinnissa tapahtuneita muutoksia kuvauskategorioittain on kuvattu kuviossa 10. Merkityskategorioiden sisällöt ovat yhteneväiset ensimmäisen haastattelun kanssa. Liitteessä 10 on esitetty tarkempi kuvaus muutosta kuvaavista ilmauksista. Luvuissa 6.4.1–6.4.3 esitellään seurantahaastattelun kuvauskategorioiden sisällöt ja samalla vastataan tutkimuskysymykseen 2. *Mitä muutoksia opettajat ilmaisevat tapahtuneen S2-oppimäärän arvioinnissa uudella opetussuunnitelmakaudella verrattuna edelliseen kauteen?*



Kuvio 10. S2-oppimäärän arvioinnissa tapahtuneet muutokset kuvauskategorioiden.

6.4.1 Kuvauskategoria I: Muutokset arvioinnin rakentumisessa

Tutkimuksen tuloksen mukaan opettajat kuvasivat uudistuksen saaneen heidät reflektoimaan omia toimintatapojaan sekä muuttamaan ajatteluaan S2-oppiaineen toteutustavoista. Tätä kautta opettajat ovat kehittäneet omaa opetustaan ja kokeilleet uusia tapoja arvioinnissaan. Osa opettajista korosti toimineensa vuoden 2014 opetussuunnitelman kuvaamalla tavalla jo ennen uudistusta. Heidän pitivät ammatillista työkokemusta tärkeänä tekijänä arviointitaitojen kehittymiselle. Opetussuunnitelmauudistus oli enemminkin varmistus oman toiminnan suunnalle.

Opettajien mukaan ammatillinen kokemus S2-oppimäärän opetuksesta ja arvioinnista ovat tuoneet rohkeutta ja uskallusta opetuksen toteutukseen. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä eri teemoja kahdessa eri oppiaineessa, toteuttavansa projekteja oppiaineiden välillä sekä myös hyödyntävänsä pidempikestoisia oppilaslähtöisiä tapoja oppia kieltä. Opettajat totesivat vuosiluokkien 7–9 S2-opetuksen edenneen pitkään aineenopettajajärjestelmän mukaisesti. Opetussuunnitelmauudistuksessa etenkin S2-oppiaineen asema muuttui, ja S2-oppimäärä on lähellä äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta eli S1-opetusta.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma muutti niin opetus- kuin arviointikäytänteitä ja lisäsi oppilaiden osallistamista. Tämä tapahtui organisoimalla oppitunteja rakenteellisesti yhdessä muiden opettajien kanssa. Toisaalta opettajat totesivat, että

niukentuneet taloudelliset resurssit ohjasivat ryhmien muodostamista, ja opettajien työtä ohjasivat esimerkiksi oppilasmäärät. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat oppilaan yhteistoiminnallisuutta, mutta tämän tutkimuksen tulosten mukaan laaja-alaisten tavoitteiden toteuttaminen yli oppiainejakoisessa opetuksessa ei aina palvele S2-oppilaita. Oppilaiden kielitaidon tason huomioiminen ja tuen tarpeen tunnistaminen edellyttää oppilastuntemusta, aikaa opetuksen suunnittelulle, toimivia ratkaisuja opetuksen järjestämiselle sekä riittäviä resursseja toteutukseen.

Venäläinen ym., (2020) ovat esittäneet samansuuntaisia tutkimustuloksia Karvin julkaisemassa raportissa ”*Näkymiä OPS-matkan varrelta*”. Heidän mukaansa opettajat ovat olleet tyytyväisiä opetussuunnitelmauudistukseen. Erityisesti lisääntynyt yhteistyö sai paljon kiitosta. Myönteisenä koettiin myös monialaiset oppimiskokonaisuudet, jotka lisäsivät opettajien ymmärrystä eri oppiaineista.

6.4.2 Kuvauskategoria II: Arviointiprosessiin liittyvät muutokset

Arviointiprosessissa merkittävin muutos on liittynyt opintojen aikaisen arvioinnin lisääntyminen. Tulosten mukaan opettajat muuttivat työskentelytapojaan, ja heidän opetusmenetelmänsä monipuolistuivat opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Opintojen aikaisen arvioinnin lisääntyminen edesauttoi tavoitteiden asettamista ja oppilaiden osallistamista. Kielitaidon kehittyminen nähtiin kehittyvänä taitona ja oppilaille arviointi näyttäytyi konkreettisesti. Opettajat olivat myös avoimia arvioinnin periaatteista oppilailleen. He esittelivät arviointikriteerit oppilaille, kertoen mihin arviointi tulee perustumaan ja mitä kielitaidossa tulee hallita, jotta saavuttaa tietyn arvosanan. Lisäksi opettajat antoivat kohdennettua palautetta oppilailleen. Gardnerin (2010) mukaan toisen kielen oppimiseen merkittävästi vaikuttava piirre, erityisesti koulu-kontekstissa, on oppilaan motivaatio. Opettajien mukaan monipuolinen yli oppiainerajojen tapahtunut opetus motivoi myös S2-oppilaita.

Arviointiprosessin muuttumisen myötä opettajat pohtivat myös käytettyjen opetusmenetelmien toimivuutta. Tämä selkeytti arviointia, jolloin myös kokeiden tuoman tiedon merkitys vähentyi. Vaikka kokeita pidettiinkin, niiden painoarvo arvosanojen määrittämisessä vähentyi huomattavasti. Kokeet eivät enää toimineet arvosanan määrittäjänä, vaan arvosana rakentui oppilaan jatkuvasta näytöstä. Tämä kaikki helpotti myös opettajien tekemää päättöarviointia. S2-oppimäärän päättöarvioinnissa tulee huomioida kielitaidon osataidot. Päättöarvosanaan sisältyvät kielelliset taidot (sanasto, kielioppi ja oikeinkirjotus), S2-oppilaan kielenopiskelutaidot, kulttuuri-

taidot sekä ymmärrys monikielisyyden merkityksestä on helpottunut opintojen aikaisen arvioinnin lisääntymisen myötä.

Opettajat nostivat esiin erityisesti sen, että kielitaidon kokonaiskuvan muodostaminen on monimutkainen kokonaisuus. Tärkeintä heidän mielestään on arvioida oppilaan kielitaitoa niin luotettavasti kuin mahdollista, ja samalla varmistaa oppilaan kielitaidon riittävyys jatko-opintoihin. Oman arviointipäätöksen tueksi opettajat hyödynsivät taitotasoasteikkoja, vaikkei taitotasoasteikko toiminutkaan arvosanan perusteena.

6.4.3 Kuvauskategoria III: Muutokset arviointikulttuurissa

Opettajat mainitsivat, että positiivisinta antia opetussuunnitelmauudistuksessa on ollut sen aikaansaama lisääntynyt yhteistyö ja keskustelu arvioinnin perusteista. Yhteistyön ja keskustelun vakiintuminen osaksi työyhteisön toimintaa on opettajien mukaan muuttanut myös arviointikulttuuria. Yhteistyö on edistänyt S2-oppiaineen opetuksen kehittämistä, ja sen myötä tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Lisäksi opettajat kokivat oman ammattitaidon, osaamisen ja vahvuuksien esille tuomisen nostaneen S2-oppiaineen asemaa.

Tulokset osoittivat, että opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin periaatteiden tulee muodostua opettajalle työvälineeksi. Opettajien mukaan yhteneväisiä näkemyksiä oli siitä, miten opetussuunnitelma voidaan joskus mieltää pelkäsi asiakirjaksi, jolloin opetussuunnitelman kirjaukset ohjeistuksineen jäävät vieraisiksi ja abstrakteiksi. Opetussuunnitelmauudistus mahdollisti keskustelun laajemmin opetussuunnitelman periaatteista ja taustoista. Myös lisääntynyt yhteistyö lisäsi keskustelua luonnollisissa opetustilanteissa.

Opetussuunnitelman uudistuksen toteutus tapahtuu aina koulun toimintakulttuurissa, johon myös arviointikulttuuri liittyy. Koulun arviointikulttuuriin liittyy toimintatapoja ja käytäntöjä, jotka ovat muotoutuneet jopa vuosikymmenten aikana. Uudistuksiin suhtautumisen tavat vaihtelevat koulun henkilöstön kesken. Opettajat huomauttivat, että arviointikulttuurin muutoksen kulmakivenä on pedagoginen johtajuus. Se, millaisin tavoin luodaan muutosmyönteistä arviointikulttuuria, lähtee siitä, miten rehtori tukee uudistusten toteuttamista koulun toimintatavoissa. Arviointikäytänteiden muuttaminen on ilmeisen haasteellista, koska taustakäsitykset ja -uskomukset vaikuttavat siihen, millaiset arviointikäytänteet ovat yleisesti hyväksytyjä (Deneen & Boud, 2014). Myös tässä tutkimuksessa opettajat ilmaisivat, että arviointi on vahvasti sidoksissa koulun arviointikulttuuriin. Lisäksi koulun johdon työtavoilla ja

asenteilla oli suuri vaikutus siihen, miten muutoksiin sopeudutaan. Venäläisen ym., (2020) toivat esille, että seutukunnallisissa opetussuunnitelmaprosesseissa opettajat olisivat halunneet olla enemmän mukana. Aineiston mukaan OPS-prosessi oli ollut säädelty, eikä siinä ollut mahdollisuutta joustoon. Rehtorin asema oli merkittävä juuri koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Koko työyhteisön hyvinvointia edistävä ja osallisuutta huomioiva toimintakulttuuri nähtiin välittyvän myös oppilaille (Venäläinen ym., 2020).

Arvioinnin yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden saavuttaminen lienee opettajien mukaan mahdotonta. Opettajien mukaan kriteeriperustainen arviointi ei saavuta sitä, mitä sen olisi tarkoitus tehdä, eli arvioida oppilaita yhdenvertaisesti. Opetussuunnitelmassa olevat S2-oppimäärän tavoitteet ja sisällöt näyttäytyvät ideaalina siitä, mihin suuntaan olisi pyrittävä. Opetussuunnitelman tekstit jättivät edelleen paljon tulkinnanvaraisuutta, koska ne koettiin laajoiksi ja abstrakteiksi. Arvioinnissa säilyy subjektiivisuus ja opettajat pohtivat ratkaisuja esimerkiksi standardoitujen kokeiden muodossa.

6.4.4 Yhteenveto arvioinnissa ja arviointiprosesseissa tapahtuneista muutoksista

Toisen teemahaastattelun tavoitteena oli selvittää, mitä muutoksia opettajat ilmaisivat tapahtuneen uudella opetussuunnitelmakaudella. Opetussuunnitelmauudistus (2014) muutti paljon opettajien tekemää arviointia monella eri osa-alueella. Opettajien oli helppo kuvata muutosten positiivisia ja myös negatiivisia vaikutuksia. Arviointi on kokonaisvaltainen prosessi, jossa eri tekijät yhdistyvät tiiviisti toisiinsa. Kuviot 11 tiivistää opettajien kuvaamat muutokset ja havainnollistaa muutoksiin liittyvän jatkuvan liikkeen.



Kuvio 11. S2-oppimäärän arvioinnissa ja -prosesseissa tapahtuneet muutokset.

Kuviosta 11 voidaan todeta, että arviointi ja siihen liittyvät muutokset ovat sidoksissa opettajien yhteistyöhön ja yhteiseen näkemykseen opetuksen ja arvioinnin tavoitteista S2-oppiaineessa. Koulun arviointikulttuuri vaikuttaa siihen, miten uudistukset toteutuvat käytännössä. Opetussuunnitelmien tuomat uudistukset tapahtuvat aina historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneessa toimintakulttuurissa ja rakenteellisissa ratkaisuissa. Käytännössä taloudelliset resurssit määrittävät opettajan arjen työtä. Uudistusten vaikutukset eivät ole aina kohdentuneet parhaalla mahdollisella tavalla.

6.5 Tutkimustulosten kokoava tarkastelu

Molempien aineistojen mukaan arviointitiedon rakentuminen, ja siinä vaikuttavat tekijät kohti ammatillista asiantuntijuutta, on prosessi. Prosessi alkaa jo opettajankoulutuksessa, jatkuen työyhteisössä ja muokkautuu koulun yhteisen toiminta- ja arviointikulttuurin kautta.

Opettajat muistuttivat myös yhteisesti siitä, että koulun arviointikulttuuri muuttuu väistämättä muiden muutosten, kuten opetus suunnitelmauudistusten myötä. On

hyvä muistaa, että kukin opettaja toimii oman aikansa koulutuksen ja opetusperinteen ilmapiirissä. Sen muuttaminen edellyttää aina luopumista jostakin, ehkä hyväksikin havaituista toimintatavoista. Kuviossa 12 on esitetty tulosten kokoava tarkastelu tutkimuksen tuloksista.

Arvioinnin rakentuminen	Arviointiprosessi	Arviointikulttuuri
<ul style="list-style-type: none"> • 2017 aineisto: Arviointi rakentui kokemuksen tuomaan tietoon S2-oppiaineesta. Koulun opetusjärjestelyt ohjasivat S2-opetusta ja arvioinnin toteutusta. • 2021 aineisto: Arviointiosaamisen kehittymien toi rohkeutta toteuttaa S2-opetusta ja arviointia uusilla tavoilla. S2-liittyvät opetusjärjestelyt eivät vastanneet S2-opetukseen ja arviointiin liittyviä tarpeita. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2017 aineisto: Opettajat hyödynsivät formatiivista arviointia. Formatiiivinen arviointi jäi irralliseksi suhteessa päättöarviointiin. Arviointi perustui taitotasosteikkoon ja vahvistusta haettiin kokeiden tuomasta tiedosta. • 2021 aineisto: Formatiiivisesta arvioinnista tuli säännöllistä ja arviointi monipuolistui. Kokeiden merkitys väheni. Taitotasosteikkoa hyödynnettiin tarvittaessa. Päättöarviointi helpottui. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2017 aineisto: Kollegiaalinen yhteistyö oli mahdollisuus vahvistaa arviointityötä. Arviointiin liittyi silti vahva subjektiivisuus ja autonomisuus. Yhteiset arviointiinjakset puuttuivat eivätkä arvioinnin luotettavuusvaatimukset toteutuneet. • 2021 aineisto: Yhteistyö lisääntyi yli oppiainerajojen ja muutti käsitystä arvioinnista. Arviointi prosesseineen helpottui. Arviointiin liitettävät luotettavuusvaatimukset ovat edelleen saavuttamatta.

Kuvio 12. Yhteenveto vuoden 2017 ja 2021 aineistojen tuloksista.

Molempien aineistojen mukaan koulun arviointikulttuuri muodostuu yhteisten jaettujen toimintatapojen kautta. Arvosanan merkitys tehdystä työstä on S2-oppilaille itselleen merkittävä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajan tehtävä arviointisijana sisältää eettisen vastuun oikeudenmukaisesta ja yhdenmukaisesta arvioinnista. Etenkin arvioinnin yhdenvertaisuutta on opettajien mielestä mahdotonta saavuttaa. Koska arvioinnin takana on aina inhimillinen ihminen, arviointikriteerien tulkita perustuu myös aina omaan kokemukseen kielitaidosta ja siihen liitettävistä osaamisen tasoista. Opettajat ilmaisivat kielitaidon arvioinnissa olevan aina mukana myös päättöarviointin tuoma jännite. Opettajat siis tiedostavat S2-oppiaineen numeron olevan merkittävä oppilaan jatko-opintojen näkökulmasta. Opettajien käsitysten mukaan arviointiin liittyvä eettinen ilmapiiri on läsnä koko arviointiprosessin ajan.

Etenkin vuoden 2017 aineiston mukaan arviointia ohjasivat valtakunnalliset ohjeistukset, mutta opettajat ilmaisivat arviointikriteereiden olevan tulkinnanvaraisia. Arviointipäätökseen opettajat hakivat perusteluita muun muassa koearvosanoista ja/tai taitotasosteikosta. S2-oppimäärän arviointi oli opettajien näkemysten mukaan sidoksissa myös koulun arviointikulttuuriin ja siellä vallitseviin arviointia ohjaaviin

käytänteisiin. Lisäksi opettajilla oli selkeä käsitys siitä, että arvioinnin taustalla vaikutti S2-oppiaineen asema. Oppiaine on nuori ja sen vakiintuminen osaksi perusopetuksessa järjestettävää opetusta on ollut oma prosessinsa.

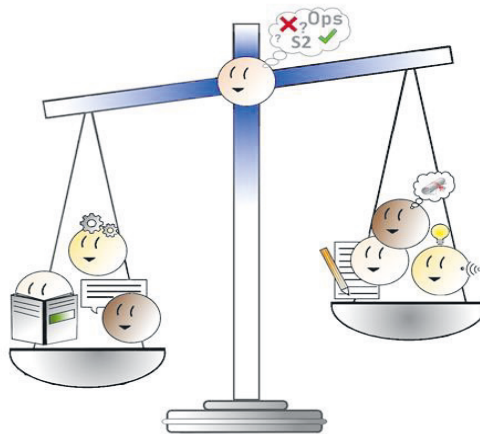
Tulokset osoittivat, että opetussuunnitelmauudistuksen (POPS 2014) myötä opettajat keskustelivat laajemmin opetussuunnitelman periaatteista ja taustoista. Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus oli mahdollistanut monipuoliset opetustavat ja lisännyt vuorovaikutteisuutta niin oppilaiden kuin opettajien kesken. Opettajien arviointi oli muovautunut lähelle kokonaisvaltaista kielitaidon arviointia. Kokeiden tuoma tieto säilyi, mutta sen osuus arvosanan määrittäjänä oli vähentynyt. Opin-
tojen aikainen arviointi oli helpottanut koko arviointiprosessia kohti lopullista arvosanaa. Tulosten mukaan koko koulun toiminta- ja arviointikulttuurilla oli olennainen merkitys muutosten toteuttamisessa koulun arjessa. Arjen organisoinnissa korostui pedagogisen johtamisen merkitys. Opetussuunnitelmauudistus oli onnistunut monessa asiassa. Kuitenkin arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutumiseen on vielä matkaa. Samoin arviointiin liittyvä subjektiivisuus säilyi uudistuksista huolimatta.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien käsityksiä suomi toisena kielestä ja kirjallisuus -oppimäärän arvioinnista. Tutkimustuloksilla on annettavaa suomalaisen arviointikeskusteluun, opettajien arviointiosaamisen määrittämisessä, opettajien koulutuksen kehittämisessä sekä opetussuunnitelmatasolla. Tässä luvussa pohditaan tutkimustulosten merkitystä S2-oppimäärään liittyvän opettajien tekemän arvioinnin käytännön ja teoreettisen kehittämisen viitekehyksestä. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä sekä tutkijan rooliin liittyviä huomioita. Lopuksi esitetään johtopäätökset sekä huomioita arvioinnin kehittämistyöhön.

7.1 S2-oppimäärän arviointi opettajan käsityksissä

Opettajien suorittama arviointi sisältää tasapainoilua S2-oppimäärän tavoitteiden, opetussuunnitelman perusteiden, kielitaidon osataitojen, taitotasosteikon sekä arviointiosaamisen kanssa. Kuvio 13 havainnollistaa S2-oppimäärän arviointiin liittyviä osa-alueita.



Kuvio 13. Kielitaidon osa-alueet S2-oppimäärän arvioinnissa (Kuvio Mikko Niittyvuopio).

Kuten kuvoissa on kuvattu, opettajan arviointi perustuu opetussuunnitelmaan sekä kielitaidon tason määrittämiseen EVK mukaisesti. Opettajan tulee huomioida oppilaan tuottavia taitoja sekä ymmärtämisen taitoja. Perusopetuksen päättyessä opettajan antaa vain yhden arvosana, jonka tehtävän on kuvata maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielitaidon tasoa jokaisella kielitaidon osa-alueella. Tästä kaikesta muodostuu S2-päättöarvosana, jonka oppilas saa todistuksessaan. Kaikkiaan oppilaan kielitaidon arviointi on prosessi. Opettajien arviointiprosessiin liittämät käsitykset ja konkreettiset arviointiratkaisut kertovat arvioinnin monimuotoisuudesta, mutta myös siihen liittyvistä haasteista.

Keskeinen opettajan työtä muokkaava tekijä on opetussuunnitelmatyö. Opetussuunnitelmatyö vaikuttaa myös opettajankoulutuksen sekä oppimateriaalien taustalla (Luukka ym., 2008). Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista osa oli läpikäynyt useita opetussuunnitelmauudistuksia. Heitä on aikoinaan opetettu ja arvioitu jonkun opetussuunnitelman mukaan, he ovat omassa opettajankoulutuksessaan tutustuneet sen ajan opetussuunnitelmaan, he ovat opettaneet ehkä monen opetussuunnitelman aikana ja osallistuneet opetussuunnitelmatyöhön. Eri opetussuunnitelmiin liittyvät arvioinnin kokemukset, työtavat, materiaalit ja muut tiedostamattomat tekijät saattavat elää omassa arvioinnissa sekä koulun arvoituskulttuurissa pitkiäkin aikoja. Näin ollen se, miten opettaja onnistuu toteuttamaan opetussuunnitelman arviointiperiaatteita, ei ole pelkästään kiinni opetussuunnitelman ohjaavuudesta tai selkeydestä. Asialla on myös toinen puoli. Opetuksen tavoitteet tulevat kuitenkin ulkoa ja prosesseja ohjataan ylhäältä. Opettajat osallistuvat kyllä koulukohtaisiin tai seutukunnallisiin opetussuunnitelmatyöhön, mutta itse opetussuunnitelman perusteisiin he eivät ole voineet vaikuttaa. Opettajille jää toteuttajan rooli käytännön tasolla. Perusopetuksen arvioinnin periaatteet (Opetushallitus, 2020b) tähtäävät nykyistä parempaa arvioinnin yhdenmukaisuuteen. Opettajien arviointiosaaminen ja arvioinnin yhdenmukaisuuden parantaminen edellyttää kuitenkin muutakin, kuin ohjaavia asiakirjoja tai strategisia linjauksia. Jokainen opettaja liitti arviointiin opetussuunnitelmatyön lisäksi monia muitakin tekijöitä. Näitä olivat:

- Opettajien välinen yhteistyö
- aika ja resurssit
- kehittämismyönteinen ilmapiiri
- opettajan ammatillinen kehitys yhdessä S2-alan kehityksen kanssa

- koulun toiminta- ja arviointikulttuuri
- avoin keskustelu toimintatavoista ja niiden määrittämisestä arvioinnissa
- sitoutuminen yhteisesti hyväksytyihin toimintatapoihin
- rakenteelliset ratkaisut koulun arjessa.

Edellisten tekijöiden lisäksi opettajat liittävät arviointiprosessiin kuuluviksi seuraavat osa-alueet:

- Keskeisten arviointitapojen tuntemisen ja käytön, muun muassa formatiivinen ja summatiivinen arviointi, taitotasoasteikko ja arviointikriteerit
- Vaihtoehtoiset tavat arvioida, kuten näytöt, portfoliot, suulliset kokeet
- Oppilaan taustan ja kielitaidon tason tunteminen sekä huomioiminen opetuksessa ja arvioinnissa
- Oppilaan edistymisen jatkuva seuranta
- Vastuu arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja yhdenvertaisuudesta.

Barkaoui (2010) muistuttaa arvioinnin luotettavuuden kannalta sitä, että arvioijan on tärkeää olla tietoinen omaa arviointia ohjaavista tekijöistä. Arviointikäytänteiden muuttaminen on ilmeisen haasteellista, koska taustakäsitykset ja -uskomukset vaikuttavat siihen, millaiset arviointikäytänteet ovat yleisesti hyväksytyjä (Deneen & Boud, 2014). Myös tässä tutkimuksessa opettajat ilmaisivat arvioinnin olevan vahvasti sidoksissa koulun arviointikulttuuriin. Sen muuttaminen on pitkäaikainen kaikkia työyhteisön jäseniä koskettava prosessi.

Työelämän muutokset sekä kielitaitokäsityksen muuttaminen näkyivät aineistossa kautta linjan. Monikielisyys on muuttanut oppimisympäristöä, opetuksen käytäntöjä, opetusjärjestelyitä, arviointityötä sekä koulun toimintakulttuuria. Opettajan on huomioitava eri kulttuurien merkitys, selvittää yksittäisen oppilaan kouluhistoriaa ja suunnitella opetus opetusryhmän tarpeet huomioiden. Tämän tutkimuksen mukaan edellä kuvatut muutokset ovat haastaneet opettajia tarkastelemaan itselle tuttuja arviointitoiminnan tapoja uudelleen.

Opetussuunnitelmauudistuksen (2014) myötä opettajien yhteistyö lisääntyi, ja arviointikäytänteet muokkaantuivat muutosten myötä. Tikkanen ym., (2019, 556) mukaan sellaisessa työyhteisössä, jossa kollegiaaliseen tukeen voidaan luottaa, uudistusten koetut vaikutukset voivat olla pidempiaikaisia.

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat, että eri opintokokonaisuuksien kautta suomen kielen opettaminen linkittyi monikieliseen peruskouluun luontevalla tavalla.

Tämä edellytti tiivistä ja säännöllistä yhteistyötä sekä halua muuttaa toimintakulttuuria yhdessä. Uudistusten siirtyminen käytäntöön on kuitenkin vienyt oman aikansa, ja opettajien kokemusten perusteella vain avoimella keskustelulla voidaan vaikuttaa koulun eri toimintatapoihin.

Tutkimusten mukaan (esim. Pantic & Wubbles, 2010; Toom, 2017; Atjonen ym., 2019) jo opettajaopinnoissa tulisi kiinnittää huomio sellaisten valmiuksien antamiseen, jotka tukevat opettajan työskentelyä tulevaisuudessa. Mitä pidempi aikaperspektiivi on kyseessä, sitä vaikeampi on ennustaa opetussuunnitelmaan liittyviä uudistuksia (Autio ym., 2017, 17). Emme myöskään voi olettaa, että opettajakoulutuksessa valmistuneista opettajista tulisi jonkun tietyn opetussuunnitelman toimeenpanijoita. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajan arviointiosaamisen kehittyminen on vuosia kestävä prosessi, joka jatkuu aina työuran edetessä. Kuitenkin arviointiosaamisen prosessia tulisi tukea jo opettajakoulutuksen alkua ajoilta.

Arvioinnin rakentuminen koostui hyvin monesta osatekijästä. Tämä tutkimus osoitti, että opettajien tekemä arviointi perustui heidän näkemyksiinsä kielitaidosta. Suurimmaksi osaksi opettajien kielitaitokäsitykset olivat yhteneväisiä EVK:n kielitaitokäsityksen kanssa. Opettajat pitivät kieltä oppimisen välineenä ja korostivat kommunikaation ja vuorovaikutuksen merkitystä kielitaidossa. Useat heistä kertoivat haastatteluissa lähestyvän kieltä kokonaisuutena ja olivat pääosin sisäistäneet kielitaidon osataitojen täydentävän toisiaan. Huomioitavaa on, että opettajien vastauksissa nousi kuitenkin esiin sanaston ja kielen muodon merkitys hyvälle kielitaidolle. Opettajat yhdistivät oppilaan kielitaidon kehityksen ja taitotasot oman arviointityönsä perustuen. Kielitaito määriteltiin sanaston hallinnan ja sen laajuuden kautta. Sanat sisältävät eri merkityksiä, minkä vuoksi opettajat tarkastelivat sanastoa suhteessa kielenkäyttöön. Sanaston hallinta on myös aina yhteydessä ymmärtämisen taitoihin. Se, että tunnistaa sanat, ei vielä merkitse sitä, että oppilas ymmärtää sanan syvemmän merkityksen. Käytännössä oppilaan on osattava valita sana ja sen sopiva merkitys kontekstissa. Opettajat arvoivat myös oppilaan suullista kielitaitoa. Suullinen kielitaito liitettiin vahvasti viestinnällisyyteen, ja se vaatii aina vuorovaikutusta. Opettajilla oli selkeä käsitys siitä, mitä oppilaan on hallittava tietyllä kielitaidon tasolla. Toisaalta opettajat arvioivat oppilaan kielitaitoa eri kielenkäyttötilanteissa. Tämä tukee käsitystä siitä, että kielitaidon omaksuminen ja oppiminen eroavat toisistaan. Kielitaidon omaksuminen edellyttää luonnollisissa tilanteissa saatua kielellistä syötettä, esimerkiksi koulun arjen tapahtumat, ja kielen oppimien liittyy suomen kielen opettamiseen. Pohjalla on oletus, että oppilas oppii tietyt asiat oletetussa oppimisjärjestyksessä, mistä syystä esimerkiksi alussa sanaston merkitys korostuu. Tämä näkyi opettajien vastauksissa siinä, mitä he pitivät tärkeänä kielitaidossa.

Perusopetuksessa S2-opetus keskittyy opettajien mukaan kieliopillisten kompetensien hallintaa. Tämä on perustana tekstuaalisten ja strategisten taitojen opettamisessa. Opettajat arvoivat oppilaiden suoriutumista monipuolisesti eri kielenkäyttötilanteiden kautta. Kouluopetus on perinteisesti fokuksittunut kirjoitettuun kieleen, mutta kielen käyttäminen konkretisoituu juuri puhutussa kielessä. Opettajan arviointitoiminnan kannalta kirjoitettu kieli on ”pysyvää”, johon korjaukset on helppo tehdä, kun taas puhuttu kieli on olemassa sen puheenvuoron. Niin puhuminen, kirjoittaminen kuin lukeminen ovat kaikki kielen osataitoja, ja opettajien tekemä arviointi rakentui näiden taitojen arviointiin.

Kuten aikaisemmin jo todettiin, opettajien kielitaitokäsityksellä on merkitystä arviointitoiminnan eri prosesseissa. Se, mitä kielitaidossa pidetään tärkeänä, yleensä myös heijastuu opetukseen. Kaikki haastateltavat olivat läpikäyneet perinteisen suomalaisen opettajankoulutuksen. Heidän omat oppimiskokemuksensa pohjautuivat opetuskulttuuriin, jossa oppikirjoilla ja opettajajohtoisella opetustavalla on vahva merkitys. Tästä syystä opettajien tulee olla tietoisia omista käsityksistään liittyen kielitaitoon, sen oppimiseen, opettamiseen ja arviointiin. Tähän liittyy myös tietoisuus siitä, mikä ohjaa opetusta. Esimerkiksi tietoisuutta on ymmärtää, mikä merkitys oppikirjoilla on siihen, mitä ja missä järjestyksessä asioita opetetaan.

Opettajat ovat kuvanneet arviointikulttuuria ja sen muodostumista avoimesti ja rehellisesti. Arviointikulttuuri rakentuu siitä, miten opettajat arvioivat ja muodostavat käsityksen arvioinnin merkityksistä. Arviointikulttuuri muodostuu, kun päätetään yhdessä arviointiin liittyvistä kysymyksistä. Opettajien arviointiosaaminen muotoutuu koulun yhtenäisen arviointikulttuurin luomalle perustalle. (Ks. Ouakrim-Soivio, 2016.) Jos yhtenäistä arviointikulttuuria ei ole muodostunut, tai käsitykset arvioinnista vaihtelevat suuresti, arvioinnin subjektiivisuus korostuu. Arvioinnin subjektiivisuuteen tulee suhtautua erityisellä huomiolla. Kun opettajat tekee arviointiin liittyviä havaintoja, esimerkiksi oppilaan yritteliäisyydestä tai asenteesta suomen kieltä kohtaan, ne vaihtelevat opettajakohtaisesti. Tästä syystä on erittäin tärkeää, että opettajat ovat tietoisia omista arviointiin vaikuttavista ennakkokäsityksistään. (Fulcher, 2012; Guskey & Bailey, 2001). Arviointiosaamiseen liittyy myös ymmärrys siitä, miksi ja miten erilaiset arviointitavat ovat syntyneet.

Tutkimuksessa esitetyt arviointiin liittyvät teoreettisen viitekehyksen määritelmät ovat näkyvissä tutkimuksen tuloksissa monipuolisesti. Tulosten mukaan arvioinnin aikakaudet, arvioinnin tavoitteet ja tehtävät, kielitaitokäsitys, opettajan arviointityön kuvaus ja arviointiosaamiseen liitettävät kompetenssit, koulun arviointikulttuuri sekä S2-oppimäärän arvioinnin toimintatavat näyttäytyvät aineistossa kautta linjan. Kaikki edellä mainitut liittyvät opettajan arviointiosaamiseen, ja ovat yhteydessä

koulun toiminta- ja arviointikulttuuriin. Opettajuus kytkeytyy ammatilliseen kehittämiseen, mikä tässä tutkimuksessa yhdistyy asiantuntijuuteen kielitaidon arvioitsijana. Nämä kaikki teoreettisessa viitekehyksessä olevat keskeiset käsitteet näkyivät molempien aineistojen tuomassa tiedossa. Tulee myös muistaa, että koulutuspoliittiset dokumentit ovat vaikuttaneet arviointiin ja ohjanneet opettajien arviointiprosessia.

7.2 Fenomenografisen lähestymistavan luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kyse tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnista. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle ei ole olemassa määrälliselle tutkimukselle tyypillistä normitettua käsitejärjestelmää (Braun & Clarke, 2013). Fenomenografisen lähestymistavan luotettavuuden tarkastelussa on käytetty määrällisen tutkimuksen käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti, siltä osin kuin niitä on mahdollista fenomenografiseen tutkimukseen soveltaa (Åkerlind, 2005). Cohen ym., (2010) toteavat, että aineiston hankinta, tutkimushenkilöiden valinta sekä tutkijan objektiivisuus ovat laadullisen tutkimuksen validiteetin arvioinnissa tärkeimmät elementit. Reliabiliteettiin kuuluvat puolestaan kysymykset tutkimustulosten pysyvyydestä, luotettavuudesta, tarkkuudesta sekä toistettavuudesta. (Cohen ym., 2010).

Luotettavuudella viitataan siihen, että tutkitaan sitä, mitä on tarkoituskin tutkia. Leung (2015, 325) korostaa, että luotettavassa tutkimusraportissa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kuvataan eheästi, ja tulokset ja päätelmät ovat luotettavia kontekstissaan. Locke ym., (2010, 81) jakavat luotettavuuden sisäiseen ja ulkoiseen luotettavuuteen, ja tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta näistä näkökulmista fenomenografisen lähestymistavan mukaan. Lopuksi pohdin reliabiliteettia tämän tutkimuksen kontekstissa.

Fenomenografisen tutkimuksen sisällön luotettavuus on Boothin (1992, 65–66) mukaan sitä, että tutkija ymmärtää ja tunnistaa tutkittavan ilmiön. Tutkijan rooli on tutkimuksessa keskeinen ja tutkijan toimintaa ohjaa tutkijan omat taustaoletukset ennako-oletuksineen. Ashworth ja Lucas (2000) painottavat näiden ennako- ja taustaoletusten tunnistamista, jotta tutkija voi olla avoin haastateltavien käsityksille. Sisällön luotettavuus pitää sisällään myös tutkijan avoimuuden erilaisille tavoille ymmärtää ilmiö (Booth, 1992, 65–66). Omakehoitaiset haastattelut ja uskollisuus kerätylle aineistolle ovat yksi tulkinnan luotettavuuden lähtökohta. Olennaista luotettavuustarkastelussa on ennen kaikkea se, että olen kuvannut mahdollisimman tarkasti analyysiprosessin etenemistä ja tulkintaani tuloksista.

Fenomenografisen lähestymistavan ja tutkimusotteen myötä olen tutkijana etsinyt vastauksia opettajien käsityksiin arvioinnista ja -prosesseista sekä niihin liittyvistä muutoksista. Olen ottanut käsitykset sellaisinaan ajatellen, että niiden kuvaaminen mahdollisimman tarkasti antaa vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkijana olen kokenut mielekkäänä pragmaattisen lähestymistavan, jossa asetetaan kysymyksiä, joihin voidaan saada vastauksia. Opettajien käsityksiä ja näkemyksiä oli mahdollista kuvata monipuolisesti arvioinnin eri prosessien osalta, mutta ei ole mahdollista tietää, miten opettajat ovat käsityksensä ja näkemyksensä muodostaneet. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätös siitä, että käsitykset perustuvat muun muassa:

- Opettajien omiin arviointikokemuksiin
- keskusteluihin kollegoiden kanssa
- siihen, miten oman koulun toimintakulttuuri määrittä arviointikulttuuria
- siihen, miten opettajat olivat kuulleet kollegoidensa arvioivan
- siihen, miten he itse kokivat päättöarvioinnin merkityksen
- siihen, kuinka paljon opettajat luottivat omaan arviointiinsa
- siihen, kuinka paljon opettajat tiedostivat oman toimintansa takana olevia tekijöitä
- osallistuivatko opettajat kehittämistyöhön
- siihen, olivatko opettajat hankkineet lisäkoulutusta
- siihen, mitä opettajat olivat kuulleet ja lukeneet oppimistulosarvioinneista ja arvioinnin luotettavuudesta.

Opettajien käsityksissä viitattiin moniin yllä kuvattuihin asioihin. Baker (2001, 781) toteaa osuvasti, että haastattelun kuluessa puhujat selittävät, kuvaavat, oikeuttavat eri tavoin todellisuuttaan, sen tapahtumia, ihmisiä ja toimintatapoja. Puhuja siis rakentaa selontekoa tilanteista ja toiminnasta niissä, jolloin haastattelu ei ole pelkästään kysymyksiin reagointia tai raportointia. Oma tulkintani on, että tässä tutkimuksessa jokaisesta haastattelusta sen kerrontahetkellä punoutui haastateltavan oma kertomus omasta henkilökohtaisesta arviointitoiminnasta prosesseineen. Tässä tutkimuksessa tulivat esille opettajien omat kuvaukset kerronnallisena prosessina heidän ammatillisesta osaamisestaan kielitaidon arvioitsijana eri kehitysvaiheineen ja niiden merkityksineen arviointitoiminnassa.

Siten edellä kuvattu on osa haastattelutilanteen vuorovaikutusta, ja tutkijan oman tulkinnan varaan jää kuvata nämä haastattelun kautta tuotetut kielelliset ilmaisut.

Tästä syystä on erittäin tärkeää, että kirjoitan näkyviin tulkintani kulun niin, että se on muiden nähtävillä ja myös arvioitavana. Olen kuvannut haastattelun toteutuksen alusta alkaen niin yksityiskohtaisesti kuin se on tutkimuseettisesti mahdollista. Tiedostan, että haastateltavien määrä olisi voinut olla suurempi. Tutkimukseen lupautuneiden opettajien määrä kuitenkin täyttää fenomenografiselle tutkimukselle asetetut vaatimukset kertoen oleellisen informaation tutkittavasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Tutkimuksen tulee noudattaa fenomenografisen lähestymistavan ominaispiirteitä niin menetelmällisesti kuin raportoinninkin osalta. Huusko ja Paloniemi (2006) painottavat, että analysointi tulee raportoida riittävän läpinäkyvästi, jotta lukija voi seurata menetelmälliseen luotettavuuteen sisältyvää kategorioiden muodostumista. Olen kuvannut analysointivaiheen mahdollisimman tarkasti fenomenografiseen tutkimuskirjallisuuteen nojaten. Lisäksi olen raportoinut analyysin tulokset mahdollisimman avoimesti suorine lainauksineen haastateltavien lausumista.

Eri työvaiheiden eteneminen edellytti koko aineiston tarkkaa tuntemista. Ensimmäisen teemahaastattelun analyysi eteni aluksi hyvin tarkan luokittelun kautta aina teemoittain etenevään kategorisointiin. Etenkin ryhmittelyvaiheen aikana pohdin usein oman tulkintani suhdetta henkilökohtaisesti kerättyyn aineistoon. Ensimmäisen ja toisen analyysivaiheen jälkeen sain palautetta, jonka pohjalta, ja oman ymmärrykseni lisääntyessä, opin ottamaan etäisyyttä aineiston analyysiyksiköihin. Hain varmistusta muodostamiini käsitteisiin litteroiduista tekstikokonaisuuksista, ja samalla aineisto alkoi jäsentyä tässä raportissa esitettyyn muotoonsa. Eri kuvauskategorioiden nimeäminen tapahtui melko mielekkäästi, ja tulkintani tukena olivat edelleen litteroidut haastattelut. Aineisto piti todella tuntea kokonaan ja tarkasti, jotta siitä pystyi tekemään kokonaisuutta kuvaavia kategorioita.

Toisen teemahaastattelun analyysi oli itselleni helpompi, sillä minulla oli valmiit merkityskategoriat sisältöineen sekä jo muodostetut kuvauskategoriat. Ilmaisujen luokittelu eteni loogisesti, ja niiden sijoittelu merkityskategorioihin sujui luontevasti. Toisen teemahaastattelun analyysin toteutus eteni fenomenografista lähestymistapaa noudattaen.

Fenomenografisessa lähestymistavassa reliabiliteetin käsite ei sellaisenaan sovi tutkimuksen tarkasteluun. Samanlaisten kategorioiden muodostaminen edellyttäisi tutkijoiden kokemusmailman samankaltaisuutta. Booth (1992) painottaakin, että tutkijat eivät välttämättä muodosta samoja kategorioita, eikä voi heiltä voi olettaa samaa käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisessa lähestymistavassa juuri alkuperäiset lainaukset aineistosta sekä analyysin yksityiskohtainen kuvaaminen ovat ainoa todiste, joilla voidaan osoittaa kuvauskategorioiden muodostuminen ja

kategorioiden väliset suhteet (Cope, 2004). Tuloksien arvo on siinä, millaisia näkökulmia se antaa tutkittavasta ilmiöstä (Marton & Booth, 1997).

Fenomenografisessa lähestymistavassa tutkijan tekemät käsitteelliset käsityskategoriat eivät välttämättä toistu tutkijalta toiselle juuri siitä syystä, että kuvatut kategoriat ovat sidoksissa siihen aikaan, jossa ne on muodostettu. Huusko ja Paloniemi (2006) toteavatkin, että tietynä ajankohtana vallitsee rajallinen määrä käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Niin yhteiskuntamme kuin peruskoulumme muutokset heijastuvat tähän tutkimukseen osallistuneiden S2-opettajien käsityksissä. Tutkimus avaa yhden opettajakunnan arjen työtä ja kielitaidon arviointiin liittyviä subjektiivisia käsityksiä. Arviointi koskettaa kuitenkin jokaista opettajaa. Tästä syystä arviointiin vaikuttavia asioita on tunnistettavissa myös laajemmin koko opettajakunnassa.

Tutkimuksen siirrettävyydellä Lincoln ja Guba (1985, 316) tarkoittavat tutkimuksen yleistettävyyttä ja muihin ympäristöihin sovellettavuutta. Tutkimustulokset eivät ole suoraan yleistettäviä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tämän tutkimuksen ensisijainen pyrkimys ei ole ollut yleistettävyys, vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu tietyn tapausjoukon avulla (Miles ym., 2014, 31–32). Arviointi on tiivis osa opettajan työtä, ja jokainen opettaja pystyy eläytymään ainakin osittain niihin käsityksiin, mitä tämän tutkimuksen tulokset kertovat. Tutkimuksen kokonaistulokset ovat siis siirrettävissä ainakin osittain myös suurempaan kokonaisuuteen. Tutkimustulosten siirrettävyyttä voidaan tarkastella myös sovellettavuudella (Lincoln & Guba, 1985), sillä silloin lukijalla, sekä muilla opettajilla, avautuu mahdollisuus peilata saatuja tuloksia omiin käsityksiinsä.

7.3 Tutkimuksen eettisyyteen ja tutkijan rooliin liittyviä huomioita

Tutkimuksen eettisyys on ollut koko tutkimusmatkaa siivittävä arvo. Nieminen ym., (2014, 148) toteavat, että eettisesti hyväksyttävä tutkimus on laadukasta ja luotettavaa tieteellistä tutkimusta. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa olen huomioinut tutkimuksen läpinäkyvyyden ja johdonmukaisuuden, jotta tutkimuksesta syntyy eheä kokonaisuus. Jokaisessa vaiheessa olen ilmaissut ja perustellut valintani avoimesti ratkaisuineen. Tutkimustyössäni olen ollut huolellinen aineiston keruussa, sen käsittelyssä, analysoinnissa ja tulokinnassa sekä tutkimusraportoinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukuntakunta, 2012). Olen noudattanut tietosuojaan liittyviä tutkimuseettisiä ohjeita. Ennen varsinaisen tutkimuksen käynnistymistä olin allekirjoittanut aineistonkäyttöluvan. Allekirjoitus liittyi osallistumiseeni Karvin tutkimushankkeeseen. Näin minulla oli myös tiedossani S2-opettajien yhteystiedot.

Haastateltavilta opettajilta on pyydetty asianmukaiset luvat aineiston käyttöön. Olen säilyttänyt molempia haastatteluaineistoja huolellisesti. Haastatteluaineiston olen hankkinut itse ja käyttänyt sitä vain tutkimukseni tarkoitukseen. Haastatteluaineisto on tallennettuna USB-muistitikulle, ja aineistoon pääsy on salasanan takana. Aineiston hankkineena tutkijana minulla on yksinoikeus aineistooni, ja tutkimuksen jälkeen aineisto hävitetään. Haastatteluihin osallistuminen on ollut opettajilla tietoisista, ja osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Haastateltavien opettajien anonymiteetistä olen huolehtinut erityisen tarkasti. Tekstin lainauksista ei muodostu henkilöiviä kokonaisuuksia, jolloin lukija ei voi päätellä haastateltavan asuinalueetta tai koulun toiminnan profiloitumista.

Katson eettisyyteen kuuluvaksi myös oman henkilökohtaisen kasvuprosessin avoimen arvioimisen. Nyt pystyn toteamaan, että alkuaikojen haparoinnin jälkeen olen kehittynyt myös tutkijana. Tieteellinen ajattelu on avautunut, ja ymmärrykseni tutkimuksen tekemisestä on lisääntynyt jatko-opintoihin liittyvien opintojen myötä. Tutkimuksen tekeminen on yksinäistä työtä. Seminaaripalautte oli juuri se moottori, jonka avulla olen käynnistänyt oman oppimiseni niin itsestäni kuin siitä, mihin perustan valintani ja päätökseni työn etenemisen suhteen.

Shenton (2004) on tuonut esille, että tutkimus on oppimisprosessi ja tutkimuksen luotettavuus ilmenee eri tavoin eri vaiheissa tutkimusta. Yksi tapa lisätä tutkimuksen luotettavuutta on esitellä tutkimusta ulkopuolisille (Shenton, 2004, 67). Osallistuin aktiivisesti tutkimuksen alusta asti jatko-opiskelijoiden seminaareihin sekä muihin alan tapahtumiin. Näissä seminaareissa sain palautetta niin itse aiheesta, teoriapohjasta, aineiston käytöstä, kuin valituista tutkimusmenetelmistä. Tärkein anti näiden seminaarien osalta on ollut siellä esiin nousseet kysymykset ja kehitysehdotukset, joita ilman tutkimuksen esittelyä en olisi tullut pohtineeksi tai edes tiedostaneeksi. Tutkijan kannalta tällainen arvioinnin menetelmä on erittäin hedelmällinen ja myös tehokas, sillä usein juuri seminaarin jälkeen sai uuden tutkimuksellisen vaihteen päälle ja työ eteni tasolta toiselle.

Tutkijan tulee tiedostaa myös omat asenteensa, ennakkokäsityksensä, tietonsa ja oletuksensa, sillä nämä asiat vaikuttavat aina jossain määrin tutkimukseen. Tutkijan tietoisuus subjektiivisuudestaan tutkimuksen toteuttajana on Lincoln ja Guban (1985) mukaan yksi tutkimuksen luotettavuuden mittari. Olen tuonut julki omat lähtökohtani sekä ihmiskäsitykseni, jotta lukijan on mahdollista tunnistaa ne tutkimuksesta. Oma asema suhteessa tutkittavan ilmiöön on keskeinen asia tutkimuksen eri vaiheissa tehtävien valintojen ohjaavana tekijänä. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tarkasteltaessa asioille annettuja merkityksiä, tulisi tutkijan olla kulttuurisesti lähellä tutkittavia. Koen, että oma opettajuuteni ja tarkka tutkimuksen kontekstin

tunteminen toivat minut lähelle tutkittavien maailmaa. Näitä näkökulmia pohdin myös aiemmin tutkijan position näkökulmasta. Nämä kaikki tekijät ovat osa tutkimuksen luottavuutta.

Hirsjärven ym., (2009) mukaan tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdistaan. Arvot ovat osa tutkimusprosessia ja pyrkimystä ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkijana olen pyrkinyt objektiivisuuteen, mutta ymmärrän taustani, arvojeni, koulutukseni ja työkokemukseni muovaavan tulkintaani. Arvioidessani omaa tutkijan paikkaani, tiedostan asemiani tutkimuskontekstissa, sillä onhan se vaikuttanut tutkimusaiheen valintaanikin. Näen kaksoisroolini opettajana ja tutkijana jatkumona teorian ja käytännön sekä tutkijan ja opettajan työn välillä. Palmu (2007, 161) muistuttaa, että tutkimuskontekstin tuttuus on voimavara, ja tutun kontekstin tutkiminen antaa tuki- jalle mahdollisuuden huomioida tutkimuskohdetta dialogisesti käytännön ja teorian näkökulmasta (Niikko, 2001, 194). Ting (2005) on puolestaan kehottanut opettajia hankkimaan teoreettista tietoa tutkimalla omaa työtään ja tekemään siitä tiedettä. Tämä toteutuu ryhtymällä oman työnsä tutkijaksi.

Ajatukseni kiteytyvät Niikon (1998) toteamuksiin siitä, että opettajatutkimus on opettajien tekemää tutkimusta, jolle on ominaista systemaattisuus, tarkoituksellisuus, kontekstisidonnaisuus, ja se on jatkuvasti kehittyvää. Systemaattisuus tarkoittaa itsel- leni tieteellistä tapaa tarkastella ja analysoida tutkimusaihetta systemaattisesti. Systemaattisuus alkaa jo tutkimuskysymysten laadinnasta ja tiedon keräämisestä. Tarkoi- tuksellinen toiminta on intentionaalista, eli opettaja hakee vastauksia niihin ongel- miin, joita hän itse pitää tärkeinä ja eettisesti oikeina. Kontekstisidonnaisuus liittyy tässä tutkimuksessa S2-opetuskentän tuntemiseen. (Niikko, 1998.) Oman työn tut- kiva kehittäminen on toki henkilökohtainen prosessi, mutta ennen kaikkea se antaa mahdollisuuden avata opettajien työn todellisuutta monesta eri näkökulmasta. Tä- män tutkimuksen avulla saadaan myös käytännön työssä hyödynnettävää tietoa arvi- ointitoiminnasta S2-oppiaineen osalta sekä laajemmin opettajien keskuudessa. Nyt saatavalla tutkimustiedolla on siis pragmaattinen perustelu (Karttunen & Tuomi, 2003).

Työni erityisopettajana sisältää paljon sellaisia työtehtäviä ja toimintatapoja, joita pidän itsestään selvinä. Tästä syystä en ole kirjoitusprosessin missään vaiheessa pyy- tänyt kollegoitani kommentoimaan tekstiäni. Ajatukseni on, että ne henkilöt, jotka jakavat saman työkontekstin, voivat ajatella tietyistä asioista samoin kuin minä eli itsestänselvyyksinä. Toisin sanoen yhteisen arjen jakaminen opettajan työstä saat- taisi vähentää kollegoiden kriittisyyttä tulkintojani kohtaan. Sekä tästä syystä että tu- losten luotettavuuden näkökulmasta on ollut perusteltua, etten ole antanut käsikir- joitusta henkilöille, joilla on sama työkonteksti.

Tiedostan myös, että esittämäni tulkinnat tuloksista eivät ole ainoita mahdollisia, vaan Graue ja Walshen (1998, 247–248) sanoin, aina jossain määrin tutkijan itsensä näköisiä. Jonkin toisen tutkijan tekemä haastattelu olisi voinut tuoda erilaista tietoa, tai se olisi mahdollisesti analysoitu eri menetelmiä hyödyntäen. Näin ollen myös tulkinta tuloksista ja päätelmistä olisivat olleet erilaisia, kuin mitä tämä tutkimus antoi. Kuten edellä todettiin, laadullinen tutkimus on aina tulkinnallista tutkimusta. Tutkija on keskeisessä asemassa, sillä tutkija vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja ratkaisuihin kaikissa sen eri vaiheissa. Näin ollen käsillä olevan tutkimuksen lopullinen luotettavuus jääkin lukijan arvioitavaksi. (Patton, 2002.)

7.4 Tutkimustulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Kuten johdannossa todettiin, Suomessa on verrattain vähän opettajien tekemään arviointiin liittyvää tutkimusta. Tämä tutkimus tuo esille konkreettisesti tiedon opettajan tekemän arvioinnin ja siihen liittyvän arviointiprosessin eri vaiheista ja niiden merkityksistä S2-oppimäärän arvioinnissa. Tämä nyt saatavilla oleva tieto tuo esille ajatuksia siitä, miksi arvosanat voivat vaihdella systemaattisesti kouluittain oppilaiden osaamisen tasosta riippumatta. Tulokset haastavat myös perus- ja täydennyskoulutuksen sisällöllisten kehittämistarpeiden uudelleen määrittämiseen.

On kuitenkin selvää, että opettajien yksilöllisen arviointitietouden lisääminen ei yksistään riitä, vaan tarvitaan yhteisöllistä kehittämistä. Tätä kautta voidaan parantaa arvioinnin yhdenmukaisuutta. S2-oppimäärän arvioinnissa opettajien osaaminen oppiaineen arvioinnissa tulee tehdä näkyväksi ja kiinnittää huomio kehitettäviin kohteisiin. On hyvä myös muistaa, että kaikki opettajat eivät hyödy samanlaisesta arviointikoulutuksesta. Yhteisten arviointilinjausten tulee rakentua kollegiaalisten keskusteluiden ja johdon yhteisiin näkemyksiin, ja sitä kautta siirtyä osaksi koulun arvoitikkulttuuria.

Opettajan tehtävä S2-oppimäärän arvioitsijana on haastava. Opettajat hyödyntävät taitotasoasteikkoa ja hakevat kollegiaalista tukea. Samaan aikaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004; 2014) näyttävät abstrakteilta teksteiltä ja jättävät tulkinnan varaa. Tämä säilyttää arvioinnin subjektiivisuuden, ja samalla vähentää yhdenvertaisuuden sekä oikeudenmukaisuuden saavuttamisen mahdollisuutta. S2-oppilaiden tietojen ja taitojen arvioiminen edellyttää opettajilta vahvaa arviointiosaamista sekä eri arviointitapojen käyttöä. S2-opettajien arviointiosaamista koskeva tieto lisääntyi tutkittaessa arviointikäsitteitä. Uudistetut päättöarvioinnin kriteerit (Opetushallitus 2020b, liite 11) eivät yksistään luo yhdenvertaista ja luotettavaa

arviointia. Opetushallituksen (OPH, 2020) laatimat uudet arviointikriteerit tulivat käyttöön perusopetuksen kaikkiin oppiaineisiin syksyllä 2021, ja niitä sovelletaan 9. -luokkalaisten päättöarviointissa keväällä 2022. Näiden toimenpiteiden vaikuttavuuden arviointi on tulevaisuuden asia.

S2-kontekstissa on monenlaista toimintaympäristöä. Siksikin S2-opettajien, kuin muidenkin opettajien, tulisi tiedostaa S2-oppimäärän arvioinnissa huomioitava oppilaan kehittyvä kielitaito. Jatkuvan oppimisen käsitteen siirtyminen arviointikeskusteluun näyttää vielä hakevan paikkaansa. Olisi hyvä määrittää myös suoritus, joka ei yllä hyväksyttävään arvosanaan, ja toisaalta se toinen ääripää, eli minkä tasoinen suomen kielen taito ylittää arvosanaan 10 perusopetuksen päättyessä. Aalto ym., (2008, 56) toteavat, että C-tason kielenkäyttötilanteet ovat erittäin vaativia. Käytännössä suomea äidinkielenään puhuvan yläkouluikäisen kielitaitoa ei voida arvioida C-tasolla, sillä sen ikäisen ei edes odoteta kykenevän viestimään niin vaikeista aiheista. C1-tasoa on pidetty taitavan kielenkäyttäjän tasona, eli ammattilaisen kielitaidon veroisena, ja C2-taso puolestaan on jo mestarin taso. Kielitaidon tasojen rajaaminen on erittäin haastavaa siitäkin huolimatta, että taitotasojen kuvaukset jakautuvat alatasoihin. (EVK, 2003, 56–58, 64.)

Euroopan neuvosto (Council of Europe 2018) on julkaissut kielitaitotasojen viitekehysten täydennysosan. Täydennysosa on yksityiskohtaisempi kansainvälisen englannin kielen opiskelun ja arvioinnin osalta. Se, miten täydennysosa tulee vaikuttamaan kielitaidon arviointiin, on tulevaisuuden asia. Opettajien arviointitoiminnan näkökulmasta taitotasojen rajaaminen, ja osaamiseen viittaavat kuvaukset arvosanoineen, voisivat toimia myös muissa perusopetuksen oppiaineissa.

Opettajan arviointiosaamisen kehittämisen tarve ei kohdistu kuitenkaan yksinomaan arviointimenetelmien tarkasteluun. Arviointitutkijoiden mukaan (Ks. esim. Boud, 2000; Bryan & Clegg, 2006) arvioinnin erilaisten tavoitteiden ja tehtävien ymmärtäminen on olennaista koko koulukontekstissa. Silloin voidaan vastata paremmin muuttuviin yhteiskunnallisiin vaatimuksiin. Tämä tutkimus osoittaa, että arviointikulttuuri heijastuu opettajien käsityksiin kielestä ja arvioinnista. Tulee myös huomioida, että lopettajien erilainen koulutus ja erilaiset arviointikulttuurit voivat vaikuttaa koulun toimintakulttuurin sisällä ja samalla koettuun arvostukseen (Sahlsted, 2015). S2-oppimäärä on hakenut omaa muotoaan suhteellisen lyhyen olemassaolonsa aikana, ja käytäntöjen toteutus heijastelee osittain oppiaineen asemaa. Arvioinnin kehittäminen ja muutokset arviointikulttuurissa edellyttävät koko työyhteisön osallistumista ja avointa keskustelua. Selkeä tarve olisi kartoittaa arviointikäytänteitä kattavasti eri kouluasteilla. Silloin saataisiin tutkimustietoa siitä, mitä eri

arviointikäytänteitä on jo käytössä. Täten annettaisiin mahdollisuus myös arviointikulttuurin kehittämiseksi.

Opettajan arkitodellisuuden esille tuominen antaa tilaisuuden purkaa myös niitä käsityksiä, joita ei ole lausuttu ääneen. Näen, että kollegiaalinen yhteistyö on merkittävä voimavara arviointikulttuurin avaamisessa. Opettajan arviointiosaamisen kehittymisen edellytyksenä on jo opettajan peruskoulutuksessa alkava ja edelleen työuran jatkuva oppiminen. Toivon tämän tutkimuksen virittävän uutta tutkimusta ja keskustelua opettajan roolista arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta, sekä koskettavan myös arviointikulttuurin tarkastelemista. Suomalaisen peruskoulun ja yläkoulun oppilaiden oppimistulosten eriytyessä pidän tätä tarkastelua koko koulutusjärjestelmän näkökulmasta hyvin merkityksellisenä.

Opettajien näkemysten jakaminen edellyttäisi sellaisia foorumeita, joissa opettajien asiantuntijuutta ja hiljaista tietoa saataisiin upotettua osaksi yhteisöllistä vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä, että opettajilla olisi kyllä halua, mutta ei välttämättä mahdollisuuksia kehittää omaa ja työyhteisön asiantuntijuutta. Luukkainen (2004) on todennut jo lähes 20 vuotta sitten, että opettajien työ tulee muuttumaan. Luukkaisen mukaan yksin toimivista kaiken osaavista opettajista kehittyvät osaajia asiantuntijayhteisöön. Yhtenä tulevaisuuden haasteena tulee olemaan se, miten rakennetaan sellainen yhteisöllisyys, jossa asiantuntijuus nähdään entistä enemmän kollektiivisena voimavarana.

Opettajien tekemä arviointi prosesseineen näyttäytyi tässä tutkimuksessa monisäikeisenä ja monen asian yhteenlaskettuna summana. Opettajan arviointiosaamista voidaan pitää hyvin merkittävänä, sillä opettajat tekevät arvoperustaisia päätelmiä oppilaan suomen kielen taidosta. Arvioinniksi se muuttuu vasta, kun opettaja arvottaa keräämänsä tiedon ja muodostaa siitä arvosanan. Opettajien arviointi koostuu arviointikokemuksista jo omilta kouluajoilta lähtien sekä perus- ja täydennyskoulutuksessa omaksutuista tiedoista. Arviointitaidot kehittyvät työkokemuksen myötä. Arviointi ja siihen liittyvä arviointikulttuuri rakentuu koulun arjessa arkisista ratkaisuista työyhteisön kesken. Arviointiosaaminen on siis monen tekijän summa.

Arviointikäytänteiden kehittymisen kannalta opettajien tietoisuuden lisääminen arvioinnin eri tavoitteista ja tehtävistä on avainasemassa. Arviointia tulisi suunnitella ja kehittää koko yhteisön tasolla, jotta kaikki saadaan sitoutettua arviointityöhön (van der Vleuten ym., 2012). Muutosvastarintaa arvioinnin kehittämiseen on myös mahdollista vähentää, jos muutosta johdetaan systemaattisesti ylemmältä tasolta (Deneen & Boud, 2014). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi arviointikulttuurin kehittämässä, arviointikoulutusten suunnittelussa sekä opettajan arviointiosaamisen kehittämässä.

Tämän tutkimuksen perusteella, sekä edellä kuvatut muut tutkimustulokset huomioiden, S2-oppimäärän arviointiin tulee kiinnittää erityinen huomio. S2-oppimäärän arvioinnin osalta voimassa olevien arviointikriteereiden ja -perusteiden päivittäminen ajanmukaiseksi olisi ensisijainen tehtävä.

Tämä tutkimus antoi paljon vastauksia opettajan tekemästä arviointitoiminnasta, arviointiprosessista sekä arviointiin vaikuttavista tekijöistä. Jatkotutkimusta tarvitaan niin opettajuuteen kuin arviointiin liittyvien prosessien näkökulmasta, sekä lisäksi arviointiosaamisen kehittymisen ja seurannan tulokulmasta. Opettajat saavat tiedon keskeisistä arviointikäsitteistöistä ja arviointimenetelmistä opetussuunnitelman ja siinä esitettyjen kriteereiden kautta. Niiden vaikutus konkretisoituu arviointityössä ja arviointipäätöksiä tehdessä. Se, miten opettaja soveltaa näitä tietojaan opetuksen ja arvioinnin välisessä yhteydessä, on tämän tutkimuksen ydinkysymys. Olisi tärkeää tutkia ja ymmärtää paremmin opettajien opettajuuteen liittyviä ulkoisia ja sisäisiä olosuhteita, jotka vaikuttavat opettajan pedagogiseen toimintaan, kuten opetuksen suunnitteluun, ja sitä kautta myös arviointiin. Tutkimalla opettajien asiantuntijuutta ja tehtäväkuvaa monikulttuurisessa kouluyhteisössä avautuisi samalla mahdollisuus arvioida ja kehittää koulun toiminta- ja arviointikulttuuria. S2-opettajan rooli työyhteisön jäsenenä ja kielitaidon arvioinnin asiantuntijana näyttää tämän tutkimuksen mukaan vielä hakevan paikkaansa.

Myös opettajien arviointitaitoja ja -osaamista kartoittavaa tutkimusta tarvitaan. Tämän sekä muiden tutkimusten (ks. esim. Atjonen ym., 2019; Venäläinen ym., 2020 ym; Luukka ym., 2008) mukaan opetussuunnitelmalla on merkittävä asema ohjaavana asiakirjana opettajan työssä. Tarvitsemme tutkimusta myös siitä, miten opettajan opetussuunnitelmaosaaminen voisi auttaa konkreettisesti oikeudenmukaisen ja yhdenvertaisen arvioinnin toteutumista. S2-oppimäärään liittyvän arviointitoiminnan kehittämisen kannalta tieto siitä, miten taitoasoasteikkoa voidaan hyödyntää osana luokkahuonetyöskentelyä, toisi konkreettisen avun arviointiprosessin eri vaiheisiin. Uuden tutkimuksen myötä myös keskustelu oppilaiden oppimistuloksista heräisi uudelle tasolle.

Tutkimus opettajan asiantuntijuuden huomioimisesta ja sen hyödyntämisestä opetussuunnitelmatyössä, olisi raikas tuulahdus arvioinnin yhdenvertaisesta ja oikeudenmukaisesta toteutumisesta käytävään keskusteluun. Erityisesti juuri nyt, kun suomalaisen peruskoulun oppilaiden oppimistulokset ovat olleet vilkkaan pohdinnan kohteena. Lukijoiden toivon löytyvän akateemisen maailman lisäksi erityisesti opettajista, mutta myös sellaisista ihmisistä, joilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksenteon kautta koulun arkeen. Tämä myös mahdollistaisi esimerkiksi opettajien täydennyskoulutuksen toteutumisen. Silloin tutkimuksen tuoma tieto konkretisoituisi ja

siirtyisi käytännön tasolle. On vaikea ennustaa, millaiseksi opettajan työ tulee muuttamaan. Millaisia kompetensseja ja millaista arviointiosaamista tulevaisuudessa opettajalta edellytetään? Mikä merkitys esimerkiksi eri digitaalisilla arviointimenetelmillä tulee olemaan S2-oppiaineen arvioinnissa ja opettajan työssä? On hyvä huomioida myös digitaalisten oppimateriaalien laatijat. Digitaaliset tehtävänannot edellyttävät mielestäni uudelleenajattelua, kuten siltä osin, miten eri tehtävät tyypit soveltuvat eri kielitaidon tasolla oleville S2-oppilaille.

7.5 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tehdä läpinäkyväksi opettajien arviointia S2-oppimäärässä, mutta myös edistää tietoutta arviointiosaamisen merkityksestä osana arvioinnin luotettavuutta. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut vaikuttaa tietoisesti S2-arviointiin, sen kehittämiseen sekä S2-tutkimuksen lisäämiseen. Tutkimus on auttanut hahmottamaan S2-arviointia ja tuottamaan uudenlaista tietoa. Tässä luvussa tuon esille tutkimustulosten kautta saadut johtopäätökset sekä esitän kehittämisehdotuksia Opetus- ja kulttuuriministeriölle, Opetushallitukselle ja oppimateriaalien laatijoille. S2-opettajille tuon viestin työnne, ammattitaitonne, asiantuntijuutenne arvon merkityksellisyydestä.

<p>Opetus- ja kulttuuriministeriölle ja Opetushallitukselle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S2-oppimäärään liittyvien arviointiperiaatteiden uudistaminen tehdään yhteistyössä S2-, kielten-, ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kanssa. - Kehittämistyön lähtökohtana tulee olla käytännön opetus- ja arviointityö. - Opetussuunnitelmien tekstien avaaminen siten, että kielitaitoon liittyvät käsitteet eivät jätä tulkinnanvaraa. Yksityiskohtaiset, selkeät määritelmät mahdollistavat yhdenmukaisen arvioinnin saavuttamisessa. - Mahdollistetaan opettajien täydennyskoulutus arviointiosaamisen osalta. - Turvataan riittävät resurssit. - Huomioidaan arvioinnissa tapahtuneiden muutosten merkitys myös opettajakoulutuksessa ja S2-koulutuksessa. (Esimerkiksi ainedidaktiikan hallintaa S2-opetuksen näkökulmasta).
<p>Opetuksen järjestäjille</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tuetaan arviointikäytänteiden uudistamista järjestämällä yhteistä aikaa reflektiiviseen keskusteluun ja opettajien osallisuuteen muutoksissa. - Tarjotaan opettajille koulutusta ja mahdollistetaan S2-opettajien ja muiden opettajien tarpeita vastaavaan koulutukseen osallistuminen. - Luodaan yhteiset pelisäännöt koulun arviointikulttuuriin. - Arvioinnin kehittämisen tulee koskettaa kaikkia ja lähteä koulun johdon tasolta. - Varmistetaan, että jokaisella on yhteinen ymmärrys arvioinnin tavoitteista ja tehtävistä. Tätä kautta arvioinnin subjektiivisuus vähenee.

<p>Oppimateriaalien laatijoille</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Huomioidaan S2-oppimäärän erityispiirteet. Kehittyvän kielitaidon jokaisella osa-alueella. - Digitaalisten oppimateriaalinen laadinnassa huomioidaan oppilaan osaamisen näkyväksi tekeminen opetussuunnitelman mukaisesti.
<p>S2-opettajille</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Suunnitellaan ja toteutetaan S2-opetusta yhdessä yli oppiainerajojen. - Tuodaan oma osaaminen ja sisältötieto S2-opetuksesta näkyville. - S2-oppimäärään liittyvän tiedon jakaminen lisää opiaineen opettamisen ja arviointiosaamisen arvostusta. - Määritellään yhdessä, mitä kielitaitokäsitys tarkoittaa S2-opetuksessa. - Työympäristöjen muutos edellyttää jatkuvaa asiantuntijuuden ylläpitoa. - Pohdinta portfolion ja Open Badge-osaamismerkkien käyttökelpoisuudesta S2-arvioinnissa.

Taulukko 7. Kehittämisehdotuksia S2-oppimäärän arviointiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) arviointinäkömyksen mukaan kielitaidon arvioinnin tulee olla formatiivista, oppimista tukevaa ja jatkuvaa. Osaamista mittaavien kokeiden sijaan, tai rinnalla, tulisi arvioida kielitaidon kehittämisen prosessia, eli miten oppilas on päässyt tiettyyn osaamisen tasoon. Tällöin myös oppilaan omia ajatuksia ja tavoitteita oppimisesta arvioidaan. Oppilaan oman arvioinnin perusteella opettajalla on mahdollisuus ohjata oppimisprosessia ja suunnitella myös oppilaan taitotasolle sopivia tehtäviä. Oppilaan osaamisen näkyväksi tekeminen onkin yksi tärkeä arviointiin tullut piirre. Arviointimuutosten perusteella oppilaan S2-taidon oppimista pyritään ohjaamaan yksilöllistä polkua eteenpäin. Luokkahuoneessa tapahtuvaa S2-opetusta ja arviointia ei aina ole mahdollista toteuttaa ideaalien

periaatteiden mukaisesti oppilasaineksen, resurssien sekä opetusjärjestelyiden vaihdellussa. S2-päätösarvioinnissa ei riitä monikielisuuden korostaminen vaan myös kokeiden tuomaa tietoa tarvitaan.

Opetussuunnitelmien kielitaitokäsitys ohjaa joka tapauksessa opettajan valintoja. Opetussuunnitelmissa voisi esimerkiksi olla selkeät kuvaukset siitä, mitä eri taidot pitävät sisällään. Esimerkiksi se, mitä ja missä määrin S2-oppilaan tulisi perusopetuksen päättyessä hallita kustakin opetussisällöstä, esimerkiksi eri tekstilajeista, ja miten sitä arvioidaan. Tai se, mitä tekstin tulkintataidot pitävät sisällään S2-opetuksen arvioinnissa. Tai vastaavasti, mitä tarkoittaa käytännössä se, että S2-oppilas pystyy tulkitsemaan vihjeitä keskusteluissa? Miten opettaja arvioi S2-oppilaan kielitietoisuuden kehittymistä? Mitä puhutun kielen nonverbaalisia viestejä oppilaan tulisi osata havaita? Osaamistavoitteiden määrittely on opetussuunnitelmien ehkä tärkein osa. Tästä syystä opettajilla, oppimateriaalien ja hallinnollisten asiakirjojen laatijoilla tulee olla yhteinen näkemys arviointiperusteista.

Olen tutustunut eri osaamismerkkeihin (Open Badge Factory) Oulun yliopiston järjestämässä täydennyskoulutuksessa. Ajatuksiini jäi, voisiko samaa ajatusta hyödyntää myös S2-oppilaiden kohdalla. Osaamismerkeillä on omat kriteerit ja niiden myöntämiseen tarvitaan tietyt suoritukset. Osaamisen osoittamisessa on hyödynnetty digitaalista teknologiaa. Voisiko S2-opetusta ja arviointia toteuttaa siten, että eri oppimiskokonaisuudet jaotellaan osatavoitteiden suorittamiseksi ja näistä muodostuu myöhemmin kokonaisuus, josta saisi osaamismerkin. Osatavoitteissa voi hyödyntää kielitaidon eri tasoja, eli tehtävien laadinnassa otetaan huomioon kehittyvä kielitaito. Jos idea ei sovellu perusopetukseen, sitä voidaan hyödyntää toisella asteella. Opetusta tullaan tulevaisuudessa todennäköisesti järjestämään pandemian tuomien muutosten vuoksi hybridimallin avulla. Tämä malli voisi olla yksi soveltuva tapa S2-oppiaineen opetuksen toteutuksessa. Pohdin myös aineistosta esille tulleen portfolion hyödyntämistä. Voisiko portfolioajatuksen sisällyttää kielitaidon osaamismerkit. Näin portfolio olisi oppilaalle konkreettinen osoitus kielitaidon tasosta niin jatko-opinnoissa kuin työelämässä.

Digitaaliset materiaalit eivät kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että perinteinen kirja tulee säilymään opetuksessa, ja opettajia tarvitaan tulevaisuudessakin. Koulussa suomen kieltä käytetään edelleen oppimisen välineenä, arkisissa vuorovaikutustilanteissa ja asioiden välittämisessä. Kielen käyttö sisältää niin tuottavien kuin ymmärtämisen taitojen hallintaa. S2-opettajien työympäristöt ovat muuttuneet ja heiltä edellytetään jatkuvaa arviointiasiantuntijuuden kehittymistä jatkossakin. Lopuksi palaan vielä pohtimaan arvioinnin olemusta opettajan työssä. Opettajien arviointikäsitusten tutkiminen on kannattanut, koska arviointi tarkoittaa sananmukaisesti arvon antamista.

SUMMARY

This dissertation focuses on teachers' perceptions of what factors influence the process of assessing the Finnish language skills of students with an immigrant background. The target group of the study are teachers of Finnish as a Second Language and Literature subject (hereinafter FSLL).

In their daily work, teachers encounter more new cultures, collaboration partners, organizations and operation models in today's school environment. It is clear, that multiculturalism has brought changes to the teacher's work environment. There may be students with very different language skills in the same class, and established models of working may not function in the group. Multiculturalism is thus reflected onto the teacher's job as well as onto the whole school's work culture. Looking from the point of view of this research, the work community is of great significance because teaching a student who comes from a different culture and their learning a new language, requires the attention of the entire school staff. The FSLL teacher does not only teach Finnish, instead the significance of the entire school is pivotal. In this way, the school's work culture is also reflected onto the culture of evaluation. The FSLL teacher is responsible for the evaluation process, its transparency and fairness, which all include an ethical responsibility. A teacher's work is guided by legal guidelines and the teacher bases their work on their training and the know-how gained through work experience. The school's work culture and the social changes that affect it, are part of the common culture of education. Although a teacher's work is compiled of several elements and of a broad job description, each teacher does their job putting in their personality, and relationship skills.

This study was conducted during two national core curriculums called POPS 2004, POPS 2014 and 2020. In more detail, this study examines teachers' perceptions of the assessment practices of the FSLL curriculum and the assessment process during the curriculum in question, but also the changes in assessment activities during the curriculum reform. The study was launched in 2017 and the first thematic interview was conducted (N = 10). The follow-up interview was conducted in 2021 (N = 9).

According to the results, the school's evaluation culture is formed through common shared practices. The given grade is significant for the FSLL teacher

him/herself. The role of the teacher includes ethical responsibility for fair and consistent student assessment. In particular, equality of assessment is, in the opinion of teachers, impossible to achieve. Teachers are aware that the given grade of FSL subject is significant from the perspective of the student's postgraduate studies. According to teachers, the ethical climate associated with assessment is present throughout the assessment process.

In particular, according to the 2017 data, assessment activities were guided by national guidelines, but teachers indicated that assessment criteria are open to interpretation. Teachers sought justifications for the assessment decision from e.g., test scores and/or skill level scale. In the teachers' view, F2 assessment activities were also linked to the school's assessment culture and the practices that guide assessment there. In addition, teachers had a clear perception that the status of the FSL subject was at the heart of the assessment activity.

According to a follow-up interview (2021), the 2014 curriculum reform had enabled diverse teaching methods and increased interaction between both students and teachers. Teachers' assessment activities had been shaped close to a comprehensive assessment of language skills. The information provided by the school-based assessment was retained, but its importance had decreased. Assessment during the studies had facilitated the whole assessment process towards the final grade. According to the results, the operating and evaluation culture of the whole school played an essential role in implementing changes in the daily life of the school. The importance of pedagogical leadership in the organization was emphasized.

The role of the teacher as an assessor is difficult because there is a lack of sufficiently detailed assessment criteria for language proficiency assessment. Teachers take advantage of the skill level scale and seek collegial support. At the same time, the national core curriculums for basic education (POPS 2004, POPS 2014) appear to teachers as abstract texts and leave room for interpretation. This preserves the subjectivity of the assessment and at the same time reduces the possibility of achieving equality and fairness.

However, the need to develop school-based teacher assessment activities is not limited to the review of assessment methods. This study shows that assessment culture is reflected in teachers' perceptions of language and assessment. The development of assessment and changes in the assessment culture require the participation of the entire work community and an open discussion. Bringing out the everyday reality of the teacher provides an opportunity to unravel even those notions that have not been uttered aloud. A prerequisite for the development of a

teacher's assessment skills is learning that begins in the teacher's basic education and continues throughout the teacher's career.

In this study, teacher assessment activities and their processes appeared to be multi-threaded and a sum of many things. Assessment skills develop with work experience. Teachers' assessment activities consist of assessment experiences since their own school days and information acquired in basic and in-service training. Assessment and the related assessment culture are built in the everyday life of the school from everyday solutions among the work community. Further research is needed from the perspective of the development and monitoring of both teaching and assessment-related processes and assessment expertise. Teachers are informed about key assessment concepts and assessment methods through the curriculum and the criteria set out in it. Their impact is concretized in the evaluation work and in making evaluation decisions. From these premises, the aim for this research is to stimulate new research but also discussion around the role of the teachers in school-based assessment, equality in assessment and assessment culture. And further, to develop the knowledge of school-based assessment in Finland. It would be important to study further and understand the external and internal conditions related to teachers' teaching, which affect the teacher's pedagogical activities, such as teaching planning and thus also assessment activities.

LÄHTEET

- Aalto, E., Kauppinen, M. & Tarnanen, M. (2014). Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5(3) <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201405261817>.
- Aalto, E., Tukia, K. & Mustonen, S. (2010). Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. (s. 6–23). Opetushallitus.
- Aalto, E., Tukia, K., Taalas P. & Mustonen, S. (2008). *Suomi 2. Minä ja media. Opettajan opas*. Otava.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–169). Kirjayhtymä.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. (2012). *Tebostettua tukea ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja Kulttuuriministeriö.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). *The Icebreakers – Somali Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto] Väestöliitto.
- American Federation of Teachers (AFT), National Council on Measurement in Education (NCME), & National Education Association (NEA) (1990). *Standards for Teacher Competence in the Educational Assessment of Students*.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatustieteologia*. PS-kustannus.
- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa Anu Räisänen (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 89–118). Opetushallitus.
- Aro, M. (2006). Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitusten moniäänisyydestä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (s. 53–76). Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Aro, M. (2011). Oppimisvaikeustutkimuksen haasteita. *NMI-bulletin*, 21(2),1–4.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. PS-kustannus.
- Ashraf, H. & Zolfaghari, S. (2018). EFL Teachers' Assessment Literacy and Their Reflective Teaching. *International Journal of Instruction*, 11(1), 425–436.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving Empathy and Engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25(3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/713696153>.

- Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal* 62(2), 139–147.
- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (s. 143–152). Koulutuksen arviointineuvosto.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.
- Atjonen, P. (2013, 27. lokakuuta). *Näytön paikka? Arviointi omannäköisen oppimisen edistämiseksi*. [Video]. UEF-wiki. <https://wiki.uef.fi/pages/>
- Atjonen, P. (2017). Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – Opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa*. (s. 132–169). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 31(2), 4–21.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”Että tietää missä on menossa”. *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Attali, Y. (2016). A comparison of newly trained and experienced raters on a standardized writing assessment. *Language Testing* 33(1), 99–115. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532215582283>.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.), (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelun avauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Baker, C. (2001). Ethnomethodological analyses of interviews. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research*. (s. 777–795). Sage Publications.
- Baker, C & Wright, W. E. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281–289. doi: 10.1016/j.system.2011.07.001.
- Barkaoui, K. (2010). Variability in ESL essay rating process: the role of the rating scale and rater experience. *Language Assessment Quarterly*, 7(1), 54–74. <https://doi.org/10.1080/15434300903464418>.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age*. Tony Bates Associates Ltd. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/chapter/a-9-culture-and-learning-environments/>.

- Bell, L. M. & Aldridge, J. M. (2014). *Student voice, teacher action research and classroom improvement*. Sense Publishers.
- Bergström, P. & Häll, L. (2016). Pedagoginen suunnittelu digitaalisissa oppimisympäristöissä: Kaarina 1:1 tablettikoulut - puolivälin muistiinpanoja. Teoksessa M. Kuusikorpi & K. Sipilä (toim.), *Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka*. (s. 56–63). Kaarina, Kaarinan kaupunki.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessment. *Assessment in Education*. 17(2), 215–232.
- Black, P., Wilson, M. & Yao, S-Y. (2011). Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement* 9(2–3), 71–103.
- Bloxham, S., Boyd, P. & Orr, S. (2011). Mark my words: The role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education*, 36(6), 655–670.
- Bonk, W. & G. Ockey (2003). A many-facet Rasch analysis of the second language group oral discussion task. *Language Testing*, 20(1), 89–110.
- Booth, S. (1992). *Learning to program: a phenomenographic perspective*. Acta universitatis gothoburgensis.
- Booth, S. (2008, toukokuu). Researching Learning in Networked Learning – Phenomenography and variation theory as empirical and theoretical approaches. (s. 450–455). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*.
- Bordin, C. (2014). Teachers' Reactions Towards Performance -based Language Assessment. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 48, 57–88.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with longterm learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22(2), 151–167.
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: From secret teachers' business to sustaining learning. Teoksessa C. Kreber, N. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (toim.) *Advances and innovations in university assessment and feedback*. Edinburgh university press.
- Bovellan, E. (2014). Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5809-1>.
- Bowden, J. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. (s. 11–31). RMIT university press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.

- Brinbaum, Y. & Cebolla-Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion? *Ethnicities*, 7(3), 445–474.
- Brookhart, S. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: issues and practices* 30(1), 3-12.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Routledge.
- Brown, J. D. & Bailey, K. M. (2008). Language testing courses: what are they in 2007? *Language Testing* 25(3), 349–383.
- Brownlee, J., Curtis, E., Chesters, S. D., Cobb-Moore, C., Spooner-Lane, R., Whiteford, C. & Tait, G. (2014). Preservice teachers' epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is not a bunch of 'hippie stuff'. *Teachers and Teaching: theory and practice* 20(2), 170–188.
- Bryan, C. & Clegg, K. (toim.), (2006). *Innovative assessment in Higher Education*. Routledge.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1–47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa Richards, J. C. & Schmidt, T. W. (toim.) *Language and Communication*. (1. painos, s. 2–27). Longman.
- Cantell, H. (2016). Sanotaanko oppiaineille hyvästit? Näkökulmia monialaisesta oppimisesta ja opetuksesta. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (1. painos, s. 153–169). Bookwell.
- Chapelle, C.A. (2021). Validity in Language Assessment. Teoksessa P. Winke & T. Brunfaut (toim.) *The Routledge Handbook of Second language acquisition and language testing*. (1. painos, 11–21). Taylor & Francis.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 24(2), 205–249.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2010). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, J. L. (2008). 'That's not treating you as a professional': teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14(2), 79–93.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2007). Predicting Second language Academic Success in English using the Prism Model. Teoksessa Jim Cummins & Chris Davison (toim.), *International Handbook of English Language Teaching. Part one*. (1. painos, 333–348). Springer.
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the commission to the Council and the European parliament 3.8.2007*. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels, Belgium.

- 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.
- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal* 4(2), 5–18.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.
- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation*, 37(1), 33–43.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Daniels, H. (2006). Rethinking intervention: changing the cultures of schooling. *Emotional and behavioral difficulties* 11(2), 105–120.
- Davies, A., Brown, A. & Elder, C. (1999). *Dictionary of language testing* 7. Cambridge University Press.
- DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S. & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontier Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00094>
- Deneen, C. & Boud, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577–591. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.859654>.
- Douglas, D. (2010). *Understanding language testing*. Hodder Education.
- Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: A bakhtian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches Dordrecht* (1. painos, s. 131–151). Springer.
- Dufva, H. (2014). Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielenoppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(1).
- Dufva, H. M., Aro, M., Suni, M. & Salo, O.-P. (2011). Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 3, 22–34.
- Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever*. Studentlitteratur.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Jobdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eurooppalainen viitekehys: *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. (2003). (I. Huttunen & H. Jaakkola, käänt.). WSOY. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 2001.)
- Frey, B. & Schmitt, V. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics* 18(3), 402–423.

- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Pearson ESL.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9, 113–132.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers' college press.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. Peter Lang Publishing.
- Giraldo, F. (2018). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 179–195.
- Giraldo, F. (2021). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>
- Graue, E. M. & Walsh, D.J. (1998). *Studying children in context. Theories, methods, ethics*. Sage Publications.
- Guba, G. E. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Guskey, T.R. & Bailey, J.M. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. Corwin Press.
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. (2009). *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (1. painos, 19–36) PS-kustannus.
- Halonen, M. (2010). Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(5).
- Hamp-Lyons, L. (2000). Fairness's in language testing. A. J. Kunnan (toim.) *Fairness and Validation in Language Assessment*. (1. painos, s. 30–35). Cambridge University Press.
- Hankamäki, J. (2003). *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Yliopistopaino.
- Harding, L., & Kremmel, B. (2016). Teacher assessment literacy and professional development. J. Banerjee & D. Tsagari. (toim.). *Handbook of second language assessment*. (1. painos, 413–428). Mouton de Gruyter.
- Harju-Luukkainen, H. & McElvany, N. (2018). Immigrant student achievement and education policy in Finland. Teoksessa L. Volante ym. (toim.) *Immigrant student achievement and education policy: Policy implications of research in education 9* (1. painos, s. 87–102). Springer.
- Harju-Luukkainen, H. K., Vettenranta, J., Ouakrim-Soivio, N. & Bernelius, V. H. (2016). Differences between students' PISA reading literacy scores and grading for mother tongue and literature at school: A geostatistical analysis of the Finnish PISA 2009 data. *Education Inquiry*, 7(4), 463-479. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.29413>.

- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K. & Tarnanen, M. (2015). Matematiikka ja maahanmuuttajataustaiset nuoret. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä nuuteen nousun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. (s. 108–123). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Harju-Luukkainen, H., Kuuikka, K., Paavola, H. & Tarnanen, M., (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisen tasosta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harju-Luukkainen, H., Tarnanen, M. & Nissinen, K. (2016). Monikieliset oppilaat koulussa: eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 -arvioinnissa. *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 9, 167–183.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2014). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Harjunpää, K., Mondada, L. & Svinhufvud, K. (2020). Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyysissä. *Puhe ja kieli*, 39(3), 195–220. <https://doi.org/10.23997/pk.77350>
- Harmanen, M. & Takala, T. (toim.) (2009). *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009.
- Heath, A. & Kilpi-Jakonen, E. (2012). *Immigrant children's age at arrival and assessment results. OECD Education Working Papers*. OECD.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika*. (R. Kupiainen, käänt.) Gummerus kirjapaino Oy. (Sein und Zeit 1927).
- Heikkinen, M. (2014). *Ongelma-perustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapaustutkimus ongelma-perustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-725-4>.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Into kustannus.
- Hildén, R. (2016). Kokeita vai ei? Oppimisen monipuolinen arviointi. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (1. painos, s. 195–214). PS-kustannus.
- Hildén, R., Ouakrim-Soivio, N. & Rautopuro, J. (2016). Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus*, 47(4), 342–357.
- Hildén, R., Rautopuro, J. & Huhta, A. (2016). Arvosanan ansaitsemme – asteikolla tai ilman? Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa*. (1. painos, s. 63–80). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. Teoksessa B. K. Hofer & P. R. Pintrich (toim.) *Personal epistemology: The*

- psychology of beliefs about knowledge and knowing*. (1. painos, s. 3–14). Taylor & Francis Group.
- Honko, M. (2017). Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirja merkinnöissä. *Puhe ja kieli* 37(4), 215–238.
- Huhta, A. & Hildén, R. (2013). Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. (s. 159–186). Opetushallitus.
- Huhta, A. & Takala, S. (1999). Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. (s. 179–228). Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Huhta, A. (2020). Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa. Teoksessa M. Härmälä & M. Puukko (toim.) *Taitotasoa ja suullista kielitaitoa – Näkökulmia englannin kielen oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskobteisiin*. (s. 25–47). Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Husu, J. (2006). Teacher Ethics and the Educative Importance of School Values. Teoksessa M-T. Talib, (toim.), *Diversity. A Challenge for Educators*. (s. 85–107). Finnish Educational Research Association.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökobtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Iloa, M. (2018). *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7>.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A-M. & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea: Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti, & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotauetaiset nuoret ja koulutus* (s. 29–48). Gaudeamus.
- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (2001). Opiskelija-arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen, *Jobdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin* (s. 78–94). Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. (2001). Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen, *Jobdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin* (s. 111–135). Opetushallitus.
- Johnson, P. (2007). Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. (s. 71–84). PS-kustannus.
- Jokinen, P. (2010). Suomenoppijan alkavat luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5(3), 71–86.

- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. (2017). Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(1), 33–44.
- Kalenius, A. (2020). Tasa-arvo, perustaidot ja koulutuspolitiikka. *Aikuiskasvatus* 40(4), 333–340. <https://doi.org/10.33336/aik.100541>
- Kallioniemi, A. & Virta, A. (2012). Ainedidaktiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 9–16). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kane, M. (2016). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 23(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>.
- Karppinen, K. (2008). Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, A. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus: Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. (s. 135–186) Opetushallitus.
- Karttunen, P. & Tuomi, J. (2003). Tutkimus- ja kehitystyön perustan luominen ammattikorkeakoulun keskeinen haaste sosiaali- ja terveysalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, (5)3, 29–36.
- Kauppinen, M. (2007). Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 65, 13–32.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto], JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>.
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. (s. 37–58). Opetushallitus.
- Kilpi, E. (2010a). Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. (s. 110–132). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kilpi, E. (2010b). *The Education of Children of Immigrants in Finland*. [Väitöskirja, Oxfordin yliopisto]. ORA. St. Anthonys College University of Oxford.
- Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (2008). Johdanto. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 7–17). Gaudeamus Oy.
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Suomen kasvatustieteen seura.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. (2016). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Valtiontalouden tarkastusvirasto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-952-499-303-6>.
- Kohonen, V., Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (2005). Eurooppalainen viitekehys – hyvä renki mutta huono isäntä: Viitekehys kielenopetuksen tukena. Teoksessa V. Kohonen

- (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia.* (s. 327–345). WSOY.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskeislunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajakoulutukseen.* (s. 223–246). Tampere University Press.
- Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistus, arviointi ja kuntoutus, Opi oppimaan -bankkeon toimeenpano ja tulokset.* Kuntoutussäätiö.
- Korpela, H. (2010). Opiskelun ja hyvinvoinnin tuki. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.), *Perusopetukseen valmistava opetus – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön.* (s. 33–40). Opetushallitus.
- Korpela, H., Pardo, L., Immonen-Oikkonen, P. & Nissilä, L. (2013). *Suomi ja ruotsi toisena kielenä – opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen.* Opetushallitus.
- Kremmel, B. & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy survey. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 100–120. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>
- Kurki, T. (2018). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education.* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4>
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015.* Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. DOI: 10.13140/RG.2.1.2569.0005.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI Bulletin*, 3, 13–31.
- Laakso, S. & Hakonen, K. (2010). Kuuntelua ja kuullun ymmärtämistä. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvansasteikon käyttöön suomi toisena kielenä opetuksessa.* (s. 121–133). Opetushallitus.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book.* Longmans, Green and Company.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.* PS-kustannus.
- Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions, and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*, 81, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.006>.
- Latomaa, S. & Suni, M. (2011). Multilingualism in Finnish schools: Principles and practices. *Eesti ja Soome-Ugri Keeleteaduse Ajakiri* 2(2), 111–136.

- Latoomaa, S. & Tuomela, V. (1993). Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virtittäjä*, 97(2), 238–244.
- Latoomaa, T. (2005). Ymmärtävä psykologia rekonstruktiiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latoomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Dialogia.
- Leana, C. & Pil, F. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366.
- Lehtinen, A. P. (2010). Sanat ovat tekoja: Reprensensatio ja todellisuus uuspragmatismissa. Teoksessa T. Knuuttila & A-P. Lehtinen (toim.), *Representaatio: tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Gaudeamus.
- Lehtovaara, M. (2007). Lauri Rauhalan filosofinen näkökulma ihmisen kasvattamiseen. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.), *Kasvatus- ja koulukäsitys Suomessa vuosisatojen saatossa* (s. 587–611). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2019). *PISA 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327. doi: 10.4103/2249-4863.161306.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. (2004). *Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Gaudeamus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2003). Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY.
- Linnakylä, P. & Atjonen, P. (2008). Arvioinnin eettisyys. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. (s. 47–63). Koulutuksen arviointineuvosto.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. PS-kustannus.
- Locke, L.F., Silverman, S.J. & Spriduso, W.W. (2010). *Reading and understanding research*. Sage Publications.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & A. Keränen (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf>.

- Makkonen-Craig, H. (2011). Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *LM-kiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. (s. 62–91). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Malin, M., Laatikainen, T., Säävälä, M. & Alitolppa-Niitamo, A. (2011). *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointitutkimus alkaa*. Tilastokeskus.
- Martin, M. (2007). A Square Peg into a Round Hole? Fifteen years of Finnish as a second language research. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 63–86.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marton, F. & Månsson, M. (1984). Vad gör livet värt att leva? Teoksessa F. Marton & C-G. Wenestam (toim.) *Att uppfatta sin omvärld: varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. (s. 143–160). Awe Gebers.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21, 28–49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), *Qualitative research in education: focus and methods* (s. 141–161). Psychology Press.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. N. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*. (s. 4424–4429). Pergamon.
- Marton, F. (2005). Phenomenography: A research Approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and Methods*. (s. 140–160). Taylor & Francis e-Library.
- Mattila, L. & Rautopuro, J. (2013). Koulukohtaisia tuloksia. Teoksessa J. Rautopuro (toim.) *Hyödyllinen pakkolasku*. (s. 55–64). Opetushallitus.
- Maunumäki, M. (2021). *Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttinä - diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puolesta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75980>.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.
- Mertler, C. (2005). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American secondary Education* 33(2), 76–92.
- Messick, S. (1989). Validity. Teoksessa R. L. Linn (toim.) *Educational Measurement* (3. painos, s. 13–104). Oryx.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist* 50(9), 741–749.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Routledge.

- Muuri, A. (2014). ”Kielestä kiinni” Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen tason vaihtelut. [Väitöskirja, Turun yliopisto] UTUPub. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5813-9>.
- Mäkinen, J. (2009). Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. (s. 81–111). Maanpuolustuskorkeakoulu. Edita Prima.
- Määttänen, P. (2008). Pragmatismmin näkökulma taiteen tutkimiseen. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 231–256). Gaudeamus.
- Niemi, H. (2013). Kehittävä arviointi tulevaisuuden ennakointia ja pyrkimystä yhteistyöhön. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.), *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta*. Koulutuksen arviointineuvosto.
- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus.
- Nieminen, L., Ullakonoja, R., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Rautio, I. & Alderson, C. (2014). Laajan koululaisaineiston tutkimuseettiset haasteet. *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 7, 146–162. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/48165/13966>
- Niikko, A. (1998). Näkökulmia opettajatutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. (s. 107–121). Tammer-paino.
- Niikko, A. (2001). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä alittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 429–442). Vastapaino.
- Nikula, T. (2010). Kielikäsitteiden ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (maaliskuu 2010). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011051710821>.
- Nissilä, L. (2010). Kielitaidon kuvausasteikko opetussuunnitelman perusteissa ja suosituk-sissa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. (s. 24–30). Opetushallitus.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). *Osallistuva oppilasyhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio*. Opetusministeriö.
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44(5), 548–554.
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre- service teachers’ assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344–371.

- Olafson, L. & Schraw, G. (2010). Beyond epistemology: assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. Teoksessa L. D. Bendixen & F. C. Feucht (toim.), *Personal epistemology in the classroom. Theory, research, and implications for practice.* (s. 516–554). Cambridge University Press.
- Oscarson, M. (2014). Self-Assessment in the Classroom. 1. painos. Teoksessa A. J. Kunnan (toim.), *The Companion to Language Assessment.* (s. 1–18). John Wiley & Sons.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina.* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Opetushallitus. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-13-5579-0>.
- Ouakrim-Soivio, N. (2015). *Oppimisen ja osaamisen arviointi.* Otava.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättöarviointissa 2011.* Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J. & Saario, J. (2017). Yhdenvertaisuutta vai armopaloja? Sivistyksellisen yhdenvertaisuuden toteutuminen perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48(3), 174–188.
- Owen, J. M. & Rogers, P. (1999). *Program evaluation: Forms and approaches.* Sage Publications.
- Palmu, T. (2007). Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin.* (s. 159–174). Tampere University Press.
- Pantic, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703.
- Patton, M. Q. (1981). *Creative Evaluation.* Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Sage Publications.
- Perttula, J. (1995). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26(1), 39–47.
- Perttula, J. (1999). Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa J. Arikoski, P. Mäntynen, J. Perttula & P. Räsänen *Opettajuuden psykologia.* (s. 12–61). Yliopistopaino.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteiden tietenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen.* (s. 115–162). Dialogia.
- Pihlström, S. (1996). *Structuring the World: The Issue of Realism and the Nature of Ontological Problems in Classical and Contemporary Pragmatism.* Societas philosophica Fennica.
- Pirinen, T. (2015). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. http://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf.
- Poikela, E. & Rökköläinen, M. (2006). Intelligent accountability – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2.* (s. 6–18). OKKA-säätiö.

- Pollari, P. (2017). *(Dis)empowering assessment? Assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7178-6>.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L. & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778–782.
- Popham, W. J. (2018). *Assessment literacy for educators in a hurry*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Purjo, T. (2011). *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8267-0>.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>.
- Päivärinta, M. & L. Nissilä (toim.) (2010). *Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Opetushallitus.
- Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.) (2007). *Kohbi tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. Jyväskylän yliopisto.
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* WS Bookwell Oy.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohbi relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkenopetuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. Tampereen yliopisto.
- Rauhala, L. (1991). *Humanistinen psykologia*. Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Yliopistopaino.
- Rautopuro, J., Hildén, R. & Ouakrim-Soivio, N. (2017). Johdanto: arvioinnin sudenkuoppia väistelemässä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa* (s. 9–16). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Reiman, N. & S. Mustonen (2010). Yläkoulun suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamistaito. *Kasvatus*, 2, 143–153.
- Rothson, C. (2007). Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities*, 7(3), 306–322.
- Räkköläinen, M. (2013). Kontrollista luottamukseen. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. (s. 261–262). Opetushallitus.
- Rättyä, K. (2017). *Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkienlauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Helsingin yliopisto.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 157–179.

- Salo, O-P. (2006). Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja. Huomioita 7. Luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 64, 237–254.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere University Press.
- Van Viegen, S., Eunice, J. & Maryam, W. (2015). Building Teachers' Assessment Capacity for Supporting English Language Learners Through the Implementation of the STEP Language Assessment in Ontario K-12 Schools. *TESL Canada Journal*, 32(9): <https://doi.org/10.18806/tesl.v32i0.1215>.
- Sato, T. (2012). The contribution of test-takers' speech content to scores on an English oral proficiency test. *Language Testing*, 29(2), 223–241. <https://doi.org/10.1177/0265532211421162>.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Schneuwly, B. (2011). Subject didactic – An academic field related to the teacher profession and teacher education. Teoksessa B. Hudson & M. A. Meyer (toim.), *Beyond fragmentation – Didactics, learning and teaching in Europe* (s. 275–286). Barbara Budrich Publishers.
- Schoonen, R., Vergeer, M. & Eiting, M. (1997). The assessment of writing ability: expert readers versus lay readers. *Language Testing*, 14(2), 157–184.
- Schraw, G. (2013). Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research. *Hindawi Publishing Corporation*, 13, 1–19. <http://downloads.hindawi.com/isrn/education/2013/327680.pdf>.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Edge Press.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuing Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22, 6–75.
- Sime, D. & Fox, R. (2014). Migrant children, social capital, and access to services post-migration: transitions, negotiations, and complex agencies. *Children & Society*, 29(6), 524–534.
- Skidmore, S. T., Hsu, H. Y. & Fuller, M. (2018). A person-centred approach to understanding cultures of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1241–1257. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1447082>
- Soilamo, O. (2008). *Opettajien monikulttuurinen työ*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. University of Turku.
- Stacy, M. (2013). Teacher-led professional development: Empowering teachers as selfadvocates. *The Georgia Social Studies Journal*, 3(1), 40–49. <http://www.coe.uga.edu/gssj/files/2010/09/Stacy-2013.pdf>.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. University Press.

- Stiggins, R. (2005). Evaluating classroom assessment training in teacher education program-mers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23–27.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Suni, M. & Latomaa, S. (2012). How to manage the growing linguistic diversity in schools: a Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.), *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. (s. 67–95). Palgrave Macmillan.
- Suni, M. (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Opetus-hallitus.
- Syrjälä, L., Estola E. ja Uitto M. (2006). Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuk-sissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. (s. 31–47) Jyväskylän yliopistopaino.
- Tarnanen, M. (2002). *Arvioija valokeilassa – Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. (2007). Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen & M. Luukka (toim.), *Kobti tulevaisuuden kielikoulu-tusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. (s. 381–412). Jyväskylän yliopisto, So-veltavan kielentutkimuksen keskus.
- Taylor, L. & Galaczi, E. (2011). Scoring validity. Teoksessa L. Taylor (toim.), *Examining Speaking: Research and practice in assessing second language speaking*. (s. 171–233). Cambridge University Press.
- Teräs, M. & Lasonen, J. & Sannio, A. (2010). Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutuk-seen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. (s. 85–109) Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ting, T. (2005). Empowering the Teacher-researcher: Adopting a Tool from Biochemist-Researcher Training. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 9(2). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a8/>.
- Toom, A. (2017). Teachers' Professional and Pedagogical Competencies: A Complex Divide between Teacher Work, Teacher Knowledge and Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.), *Handbook of research on teacher education*. (s. 803–819). Sage Publications.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174–190.
- Tökkäri, V. (2016). Monitieteistä kokemuksen tutkimusta Lauri Rauhalan jalanjäljissä. Teok-sessa V. Tökkäri (toim.), *Kokemuksen tutkimus* (s. 151–180). Lapin yliopistokustannus.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Student-litteratur.
- Vaarala, H. (2009). *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22654/9789513937737.pdf>.

- Vaarala, H. (2018). Yhteistyön mahdollisuudet: lukiokoulutukseen valmistava koulutus kielellistyvässä maailmassa. *Läbivördlusi. Lähivertailuja*, 28, 357–391. doi:10.5128/LV28.11.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. (2016). *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Opetushallitus.
- Vaattovaara, J. (2016). Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1), 3–13.
- Valtionalouden tarkistusvirasto. (2015). *Maabanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015.
- van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L. K. J. & van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34, 205–214.
- Varis, M. (2012). *Kielikäsiytys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika-julkaisuarkisto. Oulun yliopisto.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvonen, J. (2020). Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaliteetit peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. *Kasvatus & Aika*, 14(4), 4–20. <https://doi.org/10.33350/ka.91517>.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki kirjayhtymä. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.
- Veldhuis, M. & van den Heuvel-Panhuizen, M. (2014). Primary school teachers' assessment profiles in mathematics education. *PLoS ONE* 9(1). <https://journals.plos.org/plosone/articleid=10.1371/journal.pone.0086817>.
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. (2020). *Näkymiä OPS-matkan varrelta: Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Virta, A. (2011). Ainedidaktiikan tutkimushaasteet monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa L. Tainio & K. Juuti (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. (Ainedidaktisia tutkimuksia 1)* (s. 11–21). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 149–214). International Met-help.
- Vogt, K. & Tsagari, 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>.
- Väljjarvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Väljjarvi. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37(1), 3–14.

Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 2016(58), 149–162. <http://hdl.handle.net/2292/29120>.

Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education, Research & Development* 24(4), 321–334.

Lait ja asetukset, mietinnöt, periaatepäätökset, muistiot, tiedonannot ja muut lähteet:

Hallitusohjelma (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juba Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.

Kouluhallitus (1987). *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio*. Kouluhallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetushallitus (2020a). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf

Opetushallitus (2020b). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. 31.12.2020*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20päättöarvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf>

Opetushallitus (1992). *Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 38/011/92. Opetushallitus.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (POPS)*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

Opetushallitus (2012). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Opetushallitus. http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS)*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Opetushallitus. (2010). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Määräys 50/011/2010. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2014). *Muutosmääräys: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset lukuun 15: Vuosiluokat 7–9*. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2015). *Lukiokoulutuksen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 2015*. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 57/011/2015*. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2018). <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut>.

- Opetushallitus. (2011). *Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 1994–2008*. [PDF-dia]. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2010). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. [Muistio 22.2.2010]. Yumpu. Opetusneuvos Nissilä Leena.
- Opetushallitus. (2012) *Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002–2010*. [PDF-dia]. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (1991a). *Pakolaisopetuksen seurantatyöryhmän muistio*. [Muistio]. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (1991b). *Pakolaisopetuksen seurantatyöryhmän muistio*. [Muistio]. Opetushallitus.
- Opetusministeriö (1992). *Tuntijakotyöryhmän muistio*. [Opetusministeriön työryhmien muistio]. Opetusministeriö.
- Opetusministeriö (2001). *Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio*. [Opetusministeriön työryhmien muistioita 11,2001]. Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44*. Opetusministeriö.
- Perusopetusasetus, 852 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetusasetus, 893(2010). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100893>
- Perusopetuslaki, 628 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki, 642 (2010). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Suomen arviointiyhdistys. (2022). <http://www.sayfes.fi/>
- Tilastokeskus. (2018). *Käsitteet ja määritelmät*. Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html>.
- Tilastokeskus. (2019). *Maahanmuuttajataustaisten määrät ja osuudet alueittain, 1990–2020*. [Tilasto]. Tilastokeskus. https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen__Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vu.px/
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Valtionneuvosto. (2015). *Maahanmuuton tulevaisuus 2020 - työryhmän ehdotus*. Valtionneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-831-2>
- Valtioneuvosto (2001a). Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta annetun asetuksen 14 ja 28 §:n muuttamisesta 614 (2001). <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20010614>
- Valtioneuvosto (2001b). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435 (2001). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>
- Valtioneuvosto (2012). Valtionneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422 (2012). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

- Valtioneuvosto (2012). Valtionneuvoston asetus perusopetusasetuksen 3 §:n muuttamisesta. 423 (2012). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120423>
- Valtioneuvosto (2014). Valtionneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetetun 13§:n muuttamisesta. 378 (2014). <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140378>
- Valtioneuvoston kanslia. (2015). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkibankeiden ja reformien toimeenpanemiseksi*. <http://vnk.fi/julkaisu?pubid=7201>

LIITTEET

Liite 1.

S2 -oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisäl- töalueet	Laaja-alainen osaaminen
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen		
T1 rohkaista oppilasta kehittämään taitoaan toimia ta- voitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta raken- taen koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutustilanteissa	S1	L1, L2, L4
T2 ohjata oppilasta syventämään muodollisten puheti- lanteiden, opetuspuheen ja median puhuttujen tekstien ymmärtämistaitoja	S1	L2, L4, L5
T3 kannustaa oppilasta kehittämään esiintymistaitojaan ja taitoaan ilmaista itseään erilaisissa tilanteissa tavoit- teellisesti ja erilaisia ilmaisukeinoja hyödyntäen	S1	L2
Tekstien tulkitseminen		

T4 ohjata oppilasta hyödyntämään tekstilajitietoutta tekstien tulkinnassa, laajentamaan sana- ja käsitevarantoaan, käyttämään tehokkaasti lukustrategioita ja päättämään tekstin merkityksiä tekstuaalisten, sanastollisten ja kieliopillisten vihjeiden perusteella	S2	L1, L2, L4
T5 ohjata oppilasta kriittiseen tekstien tulkintaan itsenäisesti ja ryhmässä	S2	L1, L2, L4
Tekstien tuottaminen		
T6 ohjata oppilasta vahvistamaan taitoa suunnitella, tuottaa ja muokata tekstejä itsenäisesti ja ryhmässä sekä hyödyntämään eri tekstilajeja omien tekstien malleina ja lähteinä	S3	L1, L2, L4
T7 auttaa oppilasta vakiinnuttamaan kirjoitetun yleiskielen normien ja eri tekstilajeissa tarvittavan sanaston ja kieliopillisten rakenteiden hallintaa	S3	L2, L3
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen		
T8 ohjata oppilasta syventämään kielitietoisuuttaan ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä, auttaa oppilasta tunnistamaan kielen rakenteita, eri rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä ja ymmärtämään kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia	S4	L4
T9 innostaa oppilasta tutustumaan kirjallisuuden lajeihin, suomalaiseen kirjallisuuteen, sen historiaan ja yhteyksiin maailmankirjallisuuteen sekä ohjata tunnistamaan tekstin suhteita toisiin teksteihin	S4	L2

T10 auttaa oppilasta avartamaan kulttuurinäkemystään ja erittelemään koulun ja yhteiskunnan monikielisyyttä ja kulttuurista monimuotoisuutta sekä tunnistamaan kulttuurien samanlaisuuksia ja erilaisten ilmiöiden kulttuurisidonnaisuutta	S4	L2
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena		
T11 ohjata oppilasta vakiinnuttamaan myönteistä käsitystä itsestään viestijänä, lukijana, tekstien tuottajana sekä kielenoppijana, ohjata häntä näkemään ja vertaamaan erilaisia oppimistyyliä ja tapoja sekä oppimaan muilta	S5	L1, L2, L7
T12 ohjata oppilasta havainnoimaan, miten kieltä käytetään eri tiedonaloilla	S5	L1, L4, L6

Liite 2.

S2 -oppimäärän opetuksen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisällöt vuosiluokalla 7–9.

Oppilaan kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen oppiminen tapahtuu kielenkäyttötilanteissa sekä monipuolisessa työskentelyssä kielen avulla. Sisällöt valitaan siten, että oppilas voi laajentaa omaan kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin liittyvää osaamistaan monipuolisesti. Sisällöt tukevat tavoitteiden saavuttamista ja hyödyntävät sekä oppilaiden kokemuksia että paikallisia mahdollisuuksia. Sisältöalueista muodostetaan kokonaisuuksia eri vuosiluokille.

S1 Vuorovaikutustilanteissa toimiminen: Harjoitellaan muodollisempia vuorovaikutustilanteita, argumentointia, selostamista, referointia sekä puhe-esityksen pitämistä ja havainnollistamista. Vahvistetaan taitoja työskennellä keskustellen erilaisten aiheiden ja tekstien parissa. Tutkitaan ja käytetään kieltä osana toimintaa: kussakin toiminnassa tarvittavat kiteytyneet fraasit ja ilmaukset, tuttavallisuuden ja muodollisuuden ilmaiseminen, modaalisuus sekä vahvistaminen ja pehmentäminen mielipiteen ilmaisussa, tiivistämisen keinot ja toisen puheeseen viittaaminen. Harjoitellaan kriittistä suhtautumista kuultuun sekä kuullun käyttöä oman ilmaisun mallina. Harjoitetaan oppilaiden kykyä käyttää puheen ja kokonaisilmaisun keinoja (kehon, äänen, tilan ja ajan keinoja) itseilmaisussa. Harjoitellaan valmisteltujen puhe-esitysten pitämistä.

S2 Tekstien tulkitseminen: Syvennetään opiskelun, yhteiskunnan ja kulttuurin kannalta merkityksellisten tekstien monipuolista lukemista ja analysointia. Tekstejä tarkastellaan niissä esiintyvien arvojen, ideologioiden ja vaikuttamiskeinojen kannalta (näkökulman, lauseen rakenteen, henkilöiden ja asioiden nimeämisen, kielikuvien ja ironian vaikutus tekstin tulkintaan). Vakiinnutetaan lukustrategioiden joustavaa soveltamista ja laajennetaan sana- ja käsitevarantoa. Harjoitellaan erittelemään erityisesti pohtivien, kantaa ottavien ja ohjaavien tekstilajien kielellisiä piirteitä sekä tunnistamaan kirjallisuuden tyyllivirtauksia teksteissä. Harjoitellaan omien ja muiden tekstien analysointia, palautteen antoa ja vastaanottamista.

S3 Tekstien tuottaminen: Tuotetaan erityisesti pohtivia, kantaaottavia ja ohjaavia tekstejä tekstilajivalikoimaa laajentaen ja ohjataan käyttämään sanastoa, fraseologiaa

ja kieliopillisia rakenteita monipuolisesti (mm. infiniittiset rakenteet tiiviin ilmaisun keinoina). Vakiinnutetaan kirjoittamisprosessin eri vaiheiden hallintaa sekä erilaisten tietolähteiden käyttöä. Harjoitellaan eri tyyllilajeja ja rekistereitä sekä erilaisia tapoja ilmaista persoonaa ja aikaa johdonmukaisesti tekstissä. Opitaan valitsemaan tekstiin sopivat ilmaisutavat.

S4 Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen: Tutkitaan tekstejä ja tehdään päätelmiä kielen merkityksistä, rakenteista (lauseenjäsennys, modaalisuus, rektio) ja kielellisten valintojen vaikutuksesta tekstin sävyyn. Vertaillaan suomea oppilaille tuttuihin kieliin ja tutkitaan, miten kielet vaikuttavat toisiinsa. Tutustutaan Suomen kielitilanteeseen ja kielen kehityksen päävaiheisiin. Tutustutaan kirjallisuuteen, elokuvaan, teatteriin ja mediakulttuuriin. Vahvistetaan kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärrystä vertailemalla kulttuurisia kokemuksia eri puolilta maailmaa ja eri aikoina. Tutkitaan kriittisesti median toimintatapoja omassa elämässä ja yhteiskunnassa.

S5 Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena: Tuetaan eri tiedonalojen tekstien lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja puhumisen taitoja. Vertaillaan arkikieltä ja eri tiedonalojen tapoja käyttää kieltä. Vahvistetaan tieto- ja viestintäteknologian käyttötaitoja tiedonhankinnassa, oppimisessa ja oman oppimisen arvioinnissa. Syvennetään oppilaan taitoa käyttää omaa äidinkieltään ja muita osaamiaan kieliä kaiken oppimisen tukena.

Liite 3.

Kielitaidon tasojen kuvausasteikko (Suomalainen sovellus 2003)

KIELITAIIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO
 Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen.

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa		
	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1 Kielitaidon alkeiden hallinta	<p>* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehoituksia) arkisissa yhteyksissä.</p> <p>* Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kielilainesta.</p> <p>* Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännoä.</p>	<p>* Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkielen tai eleisiin.</p> <p>* Puhessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katoja.</p> <p>* Äänittäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston ja joutuu opeteltuja vakiolilmaisuja.</p> <p>* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaiset voivat olla melko virheettömiä.</p>	<p>* Tuntee kirjanjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</p> <p>* Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</p> <p>* Kyky ymmärtää ennuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin.</p> <p>* Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joltakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</p> <p>* Osaa joukon erilisiä sanoja ja sanontoja.</p> <p>* Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</p>
A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito	<p>* Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehoituksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.</p> <p>* Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisia lausumia ilman selviä tilannevihjeitä.</p> <p>* Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näytännisiä ja käännoä.</p>	<p>* Osaa viestiä suppeasti joltakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuhelussa.</p> <p>Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</p> <p>* Puhessa on taukoja ja muita katkoja.</p> <p>* Äänittäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston, joltakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieletilpin aineksia.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>	<p>* Ymmärtää nimiä, ky/lejiä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</p> <p>* Tunnistaa yksinkertaisista teksteistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen.</p> <p>* Kyky ymmärtää ennuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsesään ja lähipiristään (esim. vastaustuksia kysymyksiin tai muistilappuja).</p> <p>* Osaa joltakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.</p> <p>* Ulkoo opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa		
A1.3 Toimiva alkeiskieli-taito	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhdyden tukemana.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.</p>	<p>* Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.</p> <p>* Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</p> <p>* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiin tapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</p> <p>* Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilö tiedot, yksinkertainen sanelu).</p> <p>* Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A2	Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen	
A2.1	Peruskielitaidon alkuvaihe	<p>Kuullun ymmärtäminen</p> <p>* Pystyy ymmärtämään yksinkertaisia puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</p> <p>* Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisen, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv-uutisissa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.</p>	<p>Puhuminen</p> <p>* Osaa kuvata lähipiiriään muutamien lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palveluilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</p> <p>* Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja väärä aloituksia.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).</p> <p>* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kielopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.</p>	<p>Luetun ymmärtäminen</p> <p>* Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkien tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</p> <p>* Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla.</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</p>	<p>Kirjoittaminen</p> <p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutuimmimmista arkitilanteista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmuista).</p> <p>* Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettia sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisen sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita.</p> <p>* Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perussanoissa (aikamuodot, taivutus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.</p>

Taitotas A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Puhuminen	Luettun ymmärtäminen	Kirjoittaminen	
A2.2	Kehittyvä peruskäyttö	<p>* Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</p> <p>*Pystyy yleensä tunnustamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idioomeja tuttuja aiheita tai yleistihoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p>	<p>* Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolistista osallistumaan rutiinomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja välttää joitakin aihepiirejä.</p> <p>*Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>*Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>*Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muuttaman kappaleen pituisista viesteistä, jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, nuokalistat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</p> <p>* Pystyy hankkimaan helposti emakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsennellyistä muuttaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</p> <p>* Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</p> <p>*Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolistista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).</p> <p>*Osaa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.</p> <p>* Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kōmpelöitä ilmaisuja.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä		
	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.1 Toimiva peruskielitaito	<p>* Ymmärtää pääajatuksen ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radio- ja elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhe- ja viestien pääkohdat.</p> <p>* pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yhteiseen perustuvaan puheeseen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idioomeja.</p> <p>* Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puheesta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p>	<p>* Osaa kertoa tutuista asioista myös joltakin yksityiskohdista. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkielänteistä ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>* Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epärointiä.</p> <p>* Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p> <p>* Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joltakin yleisiä fraaseja ja idioomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa kieloppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkelit ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin sisältöä, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</p> <p>* Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</p> <p>* Arkkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p>	<p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää, jonkin verran yksityiskohtaista ja arkittua viestintätekstiä, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhe- ja viestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tietoa tavallisimmassa kirjallisen viestinnän muodoissa.</p> <p>* Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien rakenteita, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmauksia.</p> <p>* Rutininomainen kielilaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativimmat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B1	Selvityminen arkielämässä		
	Kuuulun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	* Sujuva kertoo tavallisista, konkreettista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa. * Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välilytyy. * Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia. * Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idioomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita. * Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempakaanan viestintää.	* Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa. * Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän. * Prikien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.
	* Ymmärtää selväpiirteistä asiatieta, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit). * Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävistä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta. * Ymmärtäminen edellyttää yleiskielitä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.	* Osaa kertoa tavallisista, konkreettista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa. * Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välilytyy. * Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia. * Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idioomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita. * Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempakaanan viestintää.	* Kirjoittaminen * Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista. * Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvedoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon. * Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta. * Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä tekstin jäsentelyssä ja tyylissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.

Taifotaso B2		Selvittyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa			
		Puhuminen	Luettu ymmärtäminen	Kirjoittaminen	
B2.1	Itsenäisen kielitaidon perustaso	<p>Kuullun ymmärtäminen</p> <p>* Ymmärtää osittain ja kielellisesti monista puheeseen liittyvistä asioista, kertoo tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>* Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pienempiä taukoja.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajaa sanastoa mukaan lukien idioomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>* Kielitaidon hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>Puhuminen</p> <p>* Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuksista liittyvistä asioista, kertoo tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>* Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pienempiä taukoja.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajaa sanastoa mukaan lukien idioomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>* Kielitaidon hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>Luettu ymmärtäminen</p> <p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti muutaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisiä aiheista. Tekstit voivat käsitteellisiä tai ammatillisia sisältää, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkästä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuurivirittaukset.</p>	<p>Kirjoittaminen</p> <p>* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aiheista, tutusta abstrakteista aiheista, ruutuilmoinen asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</p> <p>* Osaa kirjoittaa ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimituja tietoja omaan tekstiin.</p> <p>* Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosseisten tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p> <p>* Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kielitaidon ja välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisu ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa				
	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	
B2.2 Toimiva itsenäinen kielitaito	<p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentyynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaaa päätellä äänen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>	<p>* Osaaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskultuja ja kytkä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>* Osaaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäroinneista huolimatta.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tutuja ja tuntemattomia aiheita varmaasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisuja erittäin harvoin.</p> <p>* Kielioopin hallinta on hyvää. Usein puhujia korjaa virheensä itse, eivätkä virheet häiritä ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>Kirjoittaminen</p> <p>* Osa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osa kirjoittaa esseen, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistutpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>* Osa kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehitellä argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohdita ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuvarasto ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>* Hallitsee hyvin kielioopin, sanaston ja tekstin jäsenmyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomatisissa ilmauksissa sekä tyyliseikoissa.</p>

Taitotasot C1-C2	Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa			
C1.1	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
<p>Taitavan kielitaidon perustaso</p>	<p>*Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempäänkin puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väittelyjä) erilaisista tutuista ja yleisistä aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsennellyä ja sisältää idomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia. *Ymmärtää hyvin erilaisia äänitemateriaaleja yksityyppoisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistaen. *Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhkeieli tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutimilonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyylilajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia. *Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti. *Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvaihteita. *Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisuvaraa erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. *Kielitaidon hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p>	<p>*Ymmärtää yksityyppoisesti pitkäkökiä, kompleksisia tekstejä eri aloilta. *Pystyy vaihtelevaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyyllisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä. *Vaativimmat yksityiskohdat ja idomaattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä.</p>	<p>*Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsentyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisia ja kuvitteellisia aiheista varmallia, persoonallisella tyyllillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja seloituksia vaativistakin aiheista. *Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi. *Kielellinen ilmaisuvarasto on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idomaattiset ilmaukset ja tavalliset sanonnat. *Hallitsee erittäin hyvin kielitopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idomaattisissa ilmauksissa sekä tyyllisekoissa.</p>

Liite 4. Suomi toisena kielenä -oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8).

Opetuksen tavoite	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Arvosanan kahdeksan osaaminen
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen			
T1 rohkaista oppilasta kehittämään taitoaan toimia tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutustilanteissa	S1	Vuorovaikutustaidot	Oppilas osaa toimia vuorovaikutustilanteissa rakentavasti.
T2 ohjata oppilasta syventämään muodollisten puhe-tilanteiden, opetuspuheen ja median puhuttujen tekstien ymmärtämistaitoja	S1	Ymmärtämistaidot vuorovaikutustilanteissa	Oppilas ymmärtää muodollisia puhe-tilanteita, opetuspuhetta ja mediaa.
T3 kannustaa oppilasta kehittämään esiintymistaitojaan ja taitoaan ilmaista itseään erilaisissa tilanteissa tavoitteellisesti ja erilaisia ilmaisukeinoja hyödyntäen	S1	Esiintymistaidot	Oppilas osaa valmistella itsenäisesti esiintymisen ja osaa esiintyä ja ilmaista itseään tilanteen mukaisesti.
Tekstien tulkitseminen			
T4 ohjata oppilasta hyödyntämään tekstilajitointua tekstien tulkinnassa, laajentamaan sana- ja käsittevarantoaan, käyttämään tehokkaasti lukustrategioita ja päättämään tekstin merkityksiä tekstuaalisten, sanastollisten ja kieliopillisten vihjeiden perusteella	S2	Tekstilajitaidot tekstien tulkinnassa	Oppilas osaa tarkastella tekstejä kriittisesti ja tunnistaa tekstilajeja. Oppilas osaa kuvailla kertovan, kuvaavan, ohjaavan, kantaa ottavan ja pohtivan tekstin tekstilajipiirteitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen. Oppilas ymmärtää, että teksteillä on erilaisia tavoitteita ja tarkoituksiperiä.
T5 ohjata oppilasta kriittiseen tekstien tulkintaan itsenäisesti ja ryhmässä	S2	Tekstien tulkinta	Oppilas osaa tehdä tekstistä päätelmiä ja kriittisiä kysymyksiä.
Tekstien tuottaminen			
T6 ohjata oppilasta vahvistamaan taitoa suunnitella, tuottaa ja muokata tekstejä itsenäisesti ja ryhmässä sekä hyödyntämään eri	S3	Tekstilajitaidot tekstien tuottamisessa	Oppilas hyödyntää tekstien kirjallisessa ja suullisessa tuottamisessa tietoa

tekstilajeja omien tekstien malleina ja lähteinä			kertovan, kuvaavan, ohjaavan, kantaa ottavan ja pohtivan tekstin tekstilajipiirteistä.
T7 auttaa oppilasta vakiinnuttamaan kirjoitetun yleiskielen normien ja eri tekstilajeissa tarvittavan sanaston ja kieliopillisten rakenteiden hallintaa	S3	Kirjoitetun kielen hallinta	Oppilas tuottaa ymmärrettäviä ja koherentteja tekstejä, tuntee pääosin kirjoitetun kielen perussäännöt ja soveltaa niitä kirjoittaessaan.
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen			
T8 ohjata oppilasta syventämään kielitietoisuuttaan ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä, auttaa oppilasta tunnistamaan kielen rakenteita, eri rekistereitä, tyyli- ja sävyjä ja ymmärtämään kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia	S4	Kielitietoisuuden kehittyminen	Oppilas osaa kuvailla tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä, pohtii niiden merkityksiä ja osaa kuvailla eri rekisterien ja tyylien välisiä eroja.
T9 innostaa oppilasta tutustumaan kirjallisuuden lajeihin, suomalaiseen kirjallisuuteen, sen historiaan ja yhteyksiin maailmankirjallisuuteen sekä ohjata tunnistamaan tekstin suhteita toisiin teksteihin	S4	Kirjallisuuden ja sen vaiheiden tuntemus	Oppilas tuntee suomalaista kirjallisuutta, osaa nimetä sen tärkeimpiä vaiheita ja sen yhteyksiä maailmankirjallisuuteen.
T10 auttaa oppilasta avartamaan kulttuurinäkemyksiään ja erittelemään koulun ja yhteiskunnan monikielisyttä ja kulttuurista monimuotoisuutta sekä tunnistamaan kulttuurien samanlaisuuksia ja erilaisten ilmiöiden kulttuurisidonnaisuutta	S4	Kulttuuritietoisuuden kehittyminen	Oppilas osaa kuvailla kulttuurin monimuotoisuutta ja perustella yhteiskunnan monikielisyden merkitystä.
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena			
T 11 ohjata oppilasta vakiinnuttamaan myönteistä käsitystä itsestään viestijänä, lukijana, tekstien tuottajana sekä kielenoppijana, ohjata häntä näkemään ja vertaamaan erilaisia oppimistyyliä ja tapoja sekä oppimaan muilta	S5	Viestijäkuvan kehittyminen ja oman kielenoppimisen reflektointi	Viestijäkuvan kehittymistä ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena. Oppilas tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa kielenoppijana ja osaa asettaa itselleen oppimistavoitteita.

T 12 ohjata oppilasta havainnoimaan, miten kieltä käytetään eri tiedonaloilla	S5	Eri tiedonalojen kielen havainnointi	Oppilas tunnistaa eri tiedonalojen tapoja käyttää kieltä.
T 13 kannustaa oppilasta kehittämään tiedonhankintataitoja, oman työskentelyn suunnittelua, jäsentämistä ja arviointia itsenäisesti ja ryhmässä	S5	Tiedonhankinta sekä oman työskentelyn suunnittelu, jäsentäminen ja arvioiminen	Oppilas osaa etsiä tietoa monipuolisesti eri lähteistä sekä pystyy suunnittelemaan, jäsentämään ja arvioimaan työskentelyään itsenäisesti ja ryhmän jäsenenä.

Liite 5.

Teemahaastattelun runko

Teema: Kielitaitokäsitys ja S2-opetus:

Kerro millaista S2-opettaminen on?

Mitä kielitaito mielestäsi on?

Kuvaile hyvää /keskitasoista/heikkoa kielitaitoa. Mikä niille on tyypillistä?

Palauta mieleesi oppilaasi, jonka kielitaito on kehittynyt hyvin. Kerro mikä mielestäsi vaikutti oppilaan hyvän kielitaidon kehittymiseen? Vai luonnehdi oppilaan kielitaitoa?

Palauta mieleesi oppilas, jonka kielitaidon kehitys ei edennyt hyvin. Kerro mitä oppilas hallitsi ja missä hän tarvitsi harjoitusta? Mitä oppilas olisi mielestäsi tarvinnut kielitaidon kehittymiseen?

Mitä asioita arvostat kielitaidossa? Miksi?

Onko oma kielitaitokäsityksesi muuttunut ajan myötä? Miten? Mikä on vaikuttanut muutokseen?

Teema: Oppilaiden osaamisen arviointi:

Mitä tapoja käytät kertoessasi oppilaille jakson arvioinnista?

Kerro arvioinnin merkityksestä omassa opetuksessasi?

Hyödynnätkö eri aineiden oppisisältöjä S2 –opetuksessasi? Kerro miten?

Hyödynnätkö muiden aineiden sisältöjä ja tavoitteita S2 - arvioinnissa? Kerro tarkemmin, miten?

Kerro mikä oppilasarvioinnissa on mielestäsi haastavaa/palkitsevaa?

Millaista yhteistyötä teet muiden opettajien kanssa?

Onko maahanmuuttajaoppilaiden arviointi antanut sinulle lisää arviointivalmiuksia? Millaisia?

Mikä merkitys taitotasosteikolla on sinulle? Miten käytät taitotasosteikkoa?

Kuvaile itseäsi arvioitsijana. Mitkä ovat heikkoutesi/vahvuutesi arvioitsijana?

Teema: Päätösarviointi ja nivelvaihe:

Kuvaile miten hyödynnät lähtötason arviointia sekä opintojen aikaista arviointia tehdessäsi päätösarviointia?

Huomioidaanko päätösarvioinnissa myös muiden oppiaineiden tavoitteita kuin S2 –oppimäärän tavoitteita?

Mitä arviointiratkaisuja käytät tehdessäsi S2 –päätösarviointia? Kuvaile ratkaisujasi tarkemmin - miksi valitsit tietyt ratkaisut?

Miten dokumentoit tietoa päätösarviointia varten?

Millaista yhteistyötä teet päätösarvioinnin osalta muiden opettajien kanssa?

Keskusteletko oppilaiden kanssa jatko-opinnoista ja päätösarvioinnista? Kerro tarkemmin missä yhteydessä olette keskustelleet ja mikä sai keskustelun aikaan?

Mikä merkitys mielestäsi päätösarvioinnilla on oppilaan tulevaisuuden näkökulmasta katsottuna?

Mikä päätösarvioinnissa on mielestäsi helpointa/vaikeinta? Miksi?

Teema Arviointikulttuuri:

Mitä arviointiin liittyviä toimintamalleja koulussanne on olemassa?

(arviointi –ja toimintakulttuuri/ onko niitä syytä kehittää/muuttaa)

Käydäänkö arvioinnista koulussanne ammatillista keskustelua? Tiedetäänkö arvioinnin tavoitteet? (Koska/ säännöllisyys/ketkä mukana/ mitkä eri toimijoiden roolit ovat arvioinnissa)

Tukevatko olemassa olevat käytänteet /toimintamallit/ keskustelut/ muut mahdolliset asiat opettajan arviointityötä?

Miten maahanmuuttajaoppilaiden arviointia voitaisiin mielestäsi kehittää koulun/kunnan tasolla?
Tuleeko mieleen, jotain mitä haluaisit lisätä tähän haastatteluun?

Liite 6. Seurantahaastattelun runko

Teema: S2-opetus

Muuttuivatko S2-opetukseen valitsemasi sisällöt opetussuunnitelmauudistuksen myötä? (jos muuttuivat miten?)

Oletko ottanut käyttöön uusia työtapoja opetussuunnitelmauudistuksen myötä?

Muuttuivatko S2-opetukselle asettamasi tavoitteet opetussuunnitelmauudistuksen myötä? Jos muuttivat miten?

Miten opetussuunnitelmauudistus vaikutti kielitaidossa arvostamiisi tekijöihin?

Miten koet uudessa opetussuunnitelmassa mainittujen

- a) oppimiskäsityksen
- b) laaja-alaisen osaamisen
- c) oppimisympäristön
- d) toimintakulttuurin

vaikuttaneen omaan opetukseesi S2-oppiaineessa?

Viimeksi olen kysynyt kielitaitokäsityksestä? Muuttuiko kielitaitokäsityksesi opetussuunnitelmauudistuksen aikana? Jos muuttui kerro tarkemmin:

Miten kielitaitokäsityksesi muutos näkyi arviointityössäsi?

Millaiset tekijät ohjasivat kielitaitokäsityksesi muutosta?

Jos ei kerrotko tarkemmin arviosi siitä, miksi kielitaitokäsityksesi pysyi ennallaan.

Teema: Oppilaiden osaamisen arviointi

Miten olet kokenut uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) vaikuttaneen S2-oppilaan osaamisen arviointiin?

Millaisia eroja oppilaan arvioinnissa on havaittavissa verrattuna vuoden 2004 opetussuunnitelmaan?

Miten toteutit oppilaan osaamisen arviointia opetussuunnitelmauudistuksen myötä? (muutos?)

Miten oppilaan osaamiseen liittyvä arviointimuutos näkyy S2-opetuksessa?

Onko S2-arvioinnin toteutus muuttunut?

Oletko osallistanut oppilaita uudella tavalla mukaan S2-arviointiin?

Millaisena taitotasosteikon käyttö näyttäytyy arvioitikäytänteissä opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen?

Miten oppilaan osaamisen arviointi on mielestäsi kuvattu voimassaolevassa opetussuunnitelmassa?

Millaisena S2-arvioinnin kehittämisen välineenä koet uuden opetussuunnitelman?

Miten koet uudessa opetussuunnitelmassa mainittujen

- a) oppimiskäsityksen
- b) laaja-alaisen osaamisen
- c) oppimisympäristön
- d) toimintakulttuurin

vaikuttaneen omaan arviointityöhösi S2-oppiaineessa?

Teema: Päätösarviointi ja nivelvaihe

Millaiset tekijät ohjasivat päätösarviointiin liitettävien toimintaperiaatteiden valintaasi uuden opetussuunnitelman myötä?

Muuttuivatko päätösarviointiratkaisusi uuden opetussuunnitelman myötä?

Jos muuttuivat miten?

Mikä vaikutti siihen, että arviointiratkaisut muuttuivat?

Mikä merkitys eri opetusjärjestelyillä (valmistava opetus, oman äidinkielen opetus jne) on ollut arviointiprosessissa? Miten nämä on huomioitu päätösarvioinnissa ja oppilaan jatko-opintokelpoisuuden määrittämisessä?

Millaisia asioita S2-päätösarvioinnissa tulisi mielestäsi kehittää opetussuunnitelmatasolla?

Miten arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus mielestäsi toteutuu uudessa opsissa?

Teema: Arviointikulttuuri

Miten arviointiin liittyvät toimintamallit muuttuivat koulussanne uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) voimaantulon jälkeen?

Kävittekö ammatillista keskustelua arvioinnista uuden opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) ?

Olivatko arvioinnin perusteisiin ja tavoitteisiin liittyvät muutokset kessuteltu yhteisesti? (POPS 2014)

Olivatko ne kaikille selvät?

Miten eri toimijat (aineenopettajat, rehtori jne) onnistuivat saavuttamaan arviointikulttuuriin liittyviä tavoitteita?

(Koska/ säännöllisyys/ ketkä mukana/ mitkä eri toimijoiden roolit ovat arvioinnissa)

Tukevatko olemassa olevat käytänteet /toimintamallit/ keskustelut/ muut mahdolliset arviointityötäsi?

Mitkä asiat muuttuivat uuden opetussuunnitelman myötä koulunne arviointikulttuurissa?

Mikä arvioinnissa tapahtunut muutos on ollut mielestäsi merkittävin?

Miten koet toimintakulttuurin muutoksen vaikuttaneen omaan työhösi S2-opettajana?

Mitkä vaikutus mielestäsi toimintakulttuurin muutoksella on ollut S2-arviointiin?

Liite 7. Tutkimuslupa

Arvoisa haastateltava,

Olet osallistunut Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen suomi toisena kielenä -oppimäärän arviointitutkimukseen ja antanut suostumuksesi haastatteluun kyselyn yhteydessä keväällä 2015. Näiden haastatteluiden aika on nyt ajankohtainen. Tämä nyt tekeillä oleva tutkimus keskittyy opettajan tekemään arviointiprosessin tutkimiseen nostoen esille arviointiin vaikuttavia subjektiivisia tekijöitä. Tavoitteena on saada tietoa siitä, mitkä seikat vaikuttavat opettajan arviointiprosessiin, mistä opettajan antama arvosana muodostuu oppilaiden kielitaitoa arvioitaessa yleensä sekä erityisesti peruskoulun päättövaiheessa.

Olen tietoinen tutkimustyöhön liittyvistä eettisistä säännöistä ja toteutan tutkimuksen tieteellisiä käytäntöjä noudattaen. Kaikki tutkimuksessa tulevat tiedot käsittelen erityisen luottamuksellisesti. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi ja siinä yhteydessä haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet poistetaan tai muutetaan peitenimiksi. Tarvittaessa poistetaan myös paikkatietoja ja muita erisnimiä (työpaikkojen tms. nimet), jotta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistaminen ei ole enää mahdollista. Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisuissa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. Tutkimusjulkaisuihin voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista, mutta silloinkin on huolehdittu siitä, että henkilön tunnistaminen ei ole mahdollista. Haastatteluaineisto säilytetään salasanasuojauksella siten, että sitä ei pääse lukemaan/analysoimaan kuin tukija.

Tutkimuksen tulokset julkaistaan siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Kun tutkimus on päättynyt ja sen tulokset on osoitettu oikeellisiksi, tutkimusaineisto hävitetään. Tulen esittämään tutkimuksen tuloksia mahdollisesti alan konferensseissa ja seminaareissa tällöin luonnollisesti noudatetaan tieteellisiä käytänteitä eikä haastateltavien henkilöllisyyttä tai muita tietoja voida tunnistaa. Tutkimuksen pääohjaaja on FT Heidi Vaarala Soveltavan kielentutkimus keskuksessa Jyväskylän yliopistolta. Tutkimuksen toinen ohjaaja on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professori FT Mirja Tarnanen.

Helena Vesaranta, väitöskirjatutkija
Jyväskylän yliopisto
hulina70@gmail.com

Annan luvan haastattelussa kertyvän materiaalin käyttöön väitöskirjatyöhön ja siihen liittyviin konferenssi- ja seminaariesitelmiin. Tutkimuksen tuloksia tullaan mahdollisesti myös hyödyntämään opettajien täydennyskoulutustarpeita huomioitaessa.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus

Liite 8.

Merkitykselliset ilmaukset

Merkitykselliset ja yksittäiset merkitykselliset ilmaukset kauttaviivan / jälkeen yksittäiset merkitykselliset ilmaukset.

Merkitykselliset ilmaukset: samalaiset tai lähes samanlaiset

Yksittäiset merkitykselliset ilmaukset: ilmauksen sisältö yksittäisenä, mutta sisältö haastatteluteemaan kuuluva

Haastatteluteemat olivat: Kielitaitokäsitys ja S2-opetus, oppilaiden osaamisen arviointi, päättöarviointi ja nivelvaihe sekä arviointikulttuuri

(59 ilmaisia/28)

oppimisprosessin huomioiminen

maassaoloajan huomioiminen

opetuksen suunnittelu

päättöarvioinnin painotus yhdeksännellä luokalla

yhteistyön merkitys luokanvalvojan kanssa korostuu päättöarviointivaiheessa

(38 ilmaisia/16)

Kurssiarvosanojen ja testien merkitys päättöarvioinnissa

koulupolun huomioiminen

viitekehyksen tuki

yhtenäinen linja osaamisen ja numeron kanssa

(45 ilmaisia/12)

ohjaa arviointia

on pohjana arvioinnille

kielitaito koostuu monesta asiasta

taitotaso on muuttanut opetusta

(47 ilmaisia/30)

numeron ja osaamisen välinen ristiriita

oppimisprosessin ja työskentelytaitojen huomioiminen numerossa

maassaoloajan merkitys oppilaan osaamisessa

päättöarviointi antaa tiedon jatko-opintokelpoisuudesta

numero perustuu raakadataan

(82 ilmaisia/17)

yhteiset linjaukset arvioinnissa

painopistealueet arvioinnissa

ääneen puhuminen arvioinnin peruseriaatteista

yhteistyön merkitys arvioinnin eri vaiheissa

arviointikeskusteluiden merkitys

ohjeistus ylhäältä

opettajan itsenäinen päätös

(60 ilmaisia/10)

Kurssin keskeiset sisällöt ja tavoitteet kaikkien tiedossa

arvioinnin keskeiset linjaukset avoimesti tiedossa

osaaminen ja näyttö arvioinnin pohjana

(47 ilmaisua/9)

arviointi kannustaa ja motivoi oppilasta

arviointi toimii "kontrollin asemana"

arviointi antaa tiedon mistä numero koostuu

arviointi ei ole pelkkä numero

(14 ilmaisua/8)

yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa tukee muuta oppimista

yhteistyö toimii, jos se on hyvin organisoitua(aika)

(6 ilmaisua)

S2 itsenäinen oppiaine myös arvioinnin osalta

(13 ilmaisua)

arviointiyhteistyö kuuluu työnkuvaan

S2 -opettaja toimii "unilukkarina" muille opettajille

(147 ilmaisua)

kieliopin osaaminen ei tee taitavaa kielenkäyttäjää

kieli on muutakin kuin kieliopin osaamista

kieli on vuorovaikutusta

Käsitys kielestä on muuttunut

Liite 9.

Merkitysyksiköiden alustavat teemat

Kielitaitokäsityksen muuttuminen
Arviointivalmiuksien kehittyminen
Ajattelutavan muutos kielen opettamisesta ja arvioinnista
Ohjaa arviointia
Arvioinnin ja osaamisen välinen yhteys
Yhteiset arviointilinjaukset
Kannustaa ja motivoi oppilasta
Koe- ja testiarvosanat
Numeron ja osaamisen välinen ristiriita
Realistinen kuva oppilaan osaamisesta kaikilla kielen osa-alueilla
Päätösarviointi keskittyy sen hetkiseen osaamiseen
Taitotasoasteikon hyöty
Arvioinnin monta eri ulottuvuutta
Kollegoiden kanssa käydyt keskustelut
Yhteiset arviointilinjaukset
Yhteistyö muiden opettajien kanssa
Koulun arviointikulttuuri
Arvot ja odotukset
S2 arvioidaan itsenäisesti
S2-opettajat raamittavat kielitaidon arviointia
Oppilaan maassaoloaika
Oppilaan oppimisvalmiudet
Jatko-opintoihin hakeutuminen
Tukitoimien jatkuvuus

Liite 10.

Arviointitoiminnan muutokset yhteenveto

Kuvauskategoria	Merkityskategoria
Arviointitoiminnan rakentuminen	<u>Opettajuuden kehittyminen (+ 26/ -5)</u> + muutos ylläpitää ammatillista kehittymistä + autonomisuus säilyi, mahdollisuus valita omalle ryhmälle sopivat toimintatavat + käsitys kielen opettamisesta ja oppimisesta muuttui laaja-alaisemmaksi - Arviointitoiminta rakentuu kokemuksen kautta, ops vain välillinen
	<u>Opetusjärjestelyiden käytännöt (+7/-30)</u> + oppimisympäristöt monipuolistuvat + sopii hyvän kielitaidon omaaville ja omatoimisille + laaja-alaiset oppimisympäristöt toivat uusia toimintatapoja - opetusaineiden sisällöt muuttivat S2-opetuksen luonnetta - tarve keskittyä S2-opetukseen - isot ryhmäkoot/ryhmien heterogeenisyys - resurssien puute - oppimistulokset eivät vastanneet odotuksia - itsenäinen tai projektityöskentely ei sovi kaikille oppilaille - opetusjärjestelyiden tarkoituksenmukaisuuden puute (ryhmäkoot, ops tavoitteet)

Arviointiprosessi

Opintojen aikainen arviointi (+ 66/ -5)

- + loi tavoitteellisuutta
- + motivoi oppilaita
- + oppilaiden itsearviointi ja vertaisarviointi lisääntyi
- + oppilaiden vastuu omasta oppimisesta lisääntyi
- + arviointitavat monipuolistuivat
- + päättöarvioinnin väline
- + lisäsi tietoa kielitaidon kehittymisestä
- + lisäsi ymmärrystä kielitaidon merkityksestä osana kaikkea opetusta
 - hanke- ja projektit vievät aikaa itse S2-opetuksesta
 - oppilaiden epärealistiset odotukset arvosanasta (jakso)

Päättöarviointi (+ 21/-8)

- + formatiivinen arviointi helpotti päättöarviointia
- + päättöarviointi oli piste i:n päälle
 - miten arvioida oppilaan osoittamat näytöt yhdenvertaisesti

Taitotasoasteikko (+ 6/ -8)

- + ovat edelleen käyttökelpoisia

	<p>+ työkalu ja konkreettinen esimerkki aineenopettajalle</p> <ul style="list-style-type: none"> - merkitys väheni kielitaidon tason määrittäjänä
Arviointikulttuuri	<p><u>Yhteistyö (+ 58/ -11)</u></p> <p>+ lisääntyi ja se lisäsi yhteishenkeä työyhteisössä</p> <p>+ yhteisopettajuus</p> <p>+ koulutuksen kautta saatu tieto koko työyhteisöllä</p> <p>+ jaetut arviointiperusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - aika- ja palkkausresurssien puute - osalle lisätyön määrä suuri - osa opettajista toimii ”vanhan kaavan mukaan” <p><u>Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus (+8/ -2)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - OPS:in tavoitteet laajoja ja monitulkintaisia - Arvioinnin subjektiivisuus säilyy

Liite 11.

Perusopetuksen päättöarvioinnin uudistetut kriteerit Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärä arvosanoille 5,6,7 ja 9

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä

Opetuksen ta- voite	Sisältöalueet	Opetuksen ta- voitteista johde- tut oppimisen tavoitteet	Arvioinnin kohde	Osaamisen ku- vaus arvosanalle 5	Osaamisen ku- vaus arvosanalle 7	Osaamisen ku- vaus arvosanalle 8	Osaamisen ku- vaus arvosanalle 9
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen							
T1 rohkasta oppilasta kehittämään taitoaan toimia tavoitteellisesti ja eettisesti sekä vuorovaikutussuhdetta rakentaen koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutustilanteissa	S1	Oppilas kehittää taitoaan toimia tavoitteellisesti ja eettisesti sekä vuorovaikutussuhdetta rakentaen kasvokkain koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutustilanteissa.	Vuorovaikutussuhteen rakentaminen	Oppilas osallistuu ennakoitaviin koulun vuorovaikutustilanteisiin aktiivisesti kuuntelemalla.	Oppilas osallistuu suullisesti ja rakentavalla tavalla koulun vuorovaikutustilanteisiin.	Oppilas edistää omalla toiminnallaan vuorovaikutuksen onnistumista.	Oppilas toimii vuorovaikutustilanteissa aloitteellisesti ja sovitaa puhettaan tilanteen mukaan.
T2 ohjata oppilasta syventämään muodollisten puhetilanteiden, opetuspuheen ja median puhuttujen	S1	Oppilas syventää muodollisten puhetilanteiden, opetuspuheen ja median puhuttujen tekstien ymmärtämistaitoja.	Ymmärtämistaidot vuorovaikutustilanteissa	Oppilas ymmärtää selkeästi havainnollistettuja puhuttuja arki-kielisiä tekstejä.	Oppilas ymmärtää puhuttuja arkikielisiä tekstejä ja selvittää niiden merkityksiä yhdessä muiden kanssa.	Oppilas ymmärtää pääkohdat opetuspuheesta ja tuttuja aiheita käsittelevistä median puhutuista teksteistä.	Oppilas erottaa olennaiset asiat opetuspuheesta ja median puhutuista teksteistä sekä arvioi kuulemaansa.

tekstien ymmärtämistäitoja							Oppilas pystyy vastaanottamaan tietoa muodollisissa puhetilanteissa.
T3 kannustaa oppilasta kehittämään esiintymistäitojaan ja taitoaan ilmaista itseään erilaisissa tilanteissa tavoitteellisesti ja erilaisia ilmaisukeinoja hyödyntäen	S1	Oppilas kehittää esiintymistäitojaan ja taitoaan ilmaista itseään erilaisissa tilanteissa tavoitteellisesti ja erilaisia ilmaisukeinoja hyödyntäen.	Esiintymistäidot	Oppilas ilmaisee itseään erilaisissa arkisissa tilanteissa tai kertoo jostakin omakohteisesta aiheesta kielitaitonsa mahdollistamalla tavalla. Oppilas täydentää kielitaitonsa rajoitteita muilla ilmaisun keinoilla.	Oppilas valmistee ja pitää puheenvuoron tai puheesityksen itselleen läheisestä aiheesta. Oppilas ilmaisee itseään ymmärtävästi.	Oppilas valmistee ja pitää selkeän esityksen aiheesta, joka vaatii tiedonhankintaa. Oppilas ilmaisee itseään tilanteeseen sopivalla tavalla.	Oppilas valmistee ja pitää koherentin, sisällöltään monipuolisen ja havainnollisen esityksen. Oppilas ilmaisee itseään tavoitteellisesti ja taroituksenmukaisesti.
Tekstien tulkitseminen							
T4 ohjata oppilasta hyödyntämään tekstilajitietoutta tekstien tulkinnessa, laajentamaan	S2	Oppilas hyödyntää tekstilajitietoutta puhuttujen, kirjoitettujen ja monimediaisten tekstien	Tekstilajitaidot puhuttujen, kirjoitettujen ja monimediaisten tekstien tulkinnessa	Oppilas ymmärtää, miksi tekstit eroavat toisistaan.	Oppilas tunnistaa tavallisimpia tekstilajeja. Oppilas ymmärtää tuttuja	Oppilas tunnistaa eri tekstilajien rakennetta ja kielellisiä piirteitä.	Oppilas erittelee eri tekstilajien rakennetta ja kielellisiä piirteitä

sana- ja käsitevarantoon, käyttämään tehokkaasti lukustrategioita ja päättämään tekstin merkityksiä tekstuaalisten, sanastollisten ja kielipiillisten vihjeiden perusteella		tulkinnessa, laajentaa sana- ja käsitevarantoon, käyttäen tehokkaasti lukemisen ja ymmärtämisen strategioita ja päättelee tekstin merkityksiä tekstuaalisten, sanastollisten ja kielipiillisten vihjeiden perusteella.		Oppilas tunnistaa joitakin piirteitä tavallisimmista tekstilajeista. Oppilas ymmärtää tekstin sisältöä puutteellisesti.	aihepiirejä käsitteleviä tekstejä ja hahmottaa tekstin kokonaisuuden. Oppilas selvittää avainsanat ymmärtääkseen tekstin pääajatuksen. Oppilas hyödyntää tekstejä sana- ja käsitevarantonsa laajentamisessa.	Oppilas laajentaa aktiivisesti sana- ja käsitevarantoon lukemalla erilaisia tekstejä. Oppilas käyttää tarkoituksenmukaisia strategioita tekstien tulkinnessa.	tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen. Oppilas kehittää sana- ja käsitevarantoon siten, että se riittää itsenäiseen tekstien tulkintaan ja arviointiin.
T5 ohjata oppilasta kriittiseen tekstien tulkinnaan itsenäisesti ja ryhmässä	S2	Oppilas harjaantuu puhuttujen, kirjoitettujen ja monimediaisten tekstien kriittiseen tulkintaan itsenäisesti ja ryhmässä.	Puhuttujen, kirjoitettujen ja monimediaisten tekstien tulkinta	Oppilas lukee ja ymmärtää yksinkertaisia, kieleltään konkreettisia tekstejä tuuissa tilanteissa. Oppilas esittää niistä kysymyksiä ja mielipiteitä yhdessä muiden	Oppilas lukee ja ymmärtää ikäkauden mukaisia, myös abstrakteja tekstejä. Oppilas tekee teksteistä päätelmiä ja esittää niiden sisällöstä	Oppilas käyttää tekstien tulkinnaan taitoaan oppimisen resursseina. Oppilas arvioi tekstejä ja tekee tekstistä päätelmiä ja kriittisiä kysymyksiä.	Oppilas arvioi tekstien vaikutuskeinoja. Oppilas havainnoi tekstien sellaisia merkityksiä, joita ei sanota suoraan, kuten tekstin ajatuskulkua,

				kanssa ja itsenäisesti.	perusteltuja mielipiteitä.	Oppilas ymmärtää, että muut tekstit vaikuttavat tekstin tulkinnaan.	asenteita ja näkökulmia. Oppilas tulkitsee, miten muut tekstit vaikuttavat tekstin merkityksiin.
Tekstien tuottaminen							
T6 ohjata oppilasta vahvistamaan taitoa suunnitella, tuottaa ja muokata tekstejä itsenäisesti ja ryhmässä sekä hyödyntämään eri tekstilajeja omien tekstien malleina ja lähteinä	S3	Oppilas suunnittelee, tuottaa ja muokkaa tekstejä. Hän käyttää kertovia, kuvaavia ja kanta-aottavia tekstejä omien tekstien malleina ja lähteinä.	Tekstilajitaidot tekstien tuottamisessa	Oppilas tuottaa rakenteeltaan, kieleltään ja sisällöltään yksinkertaisia ja konkreettisia tekstejä itselleen tutuista aiheista.	Oppilas suunnittelee ja tuottaa tekstejä eri aihepiireistä mallien avulla itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa. Oppilas ottaa vastaan palautetta teksteistään. Oppilas tuottaa tekstilajiltaan tunnistettavia tekstejä, mutta	Oppilas suunnittelee, tuottaa ja muokkaa tekstejä, joissa käytetään eri tekstilajien piirteitä tarkoituksenmukaisesti.	Oppilas tuottaa itsenäisesti tekstejä, joissa käytetään eri tekstilajien piirteitä monipuolisesti. Oppilas käyttää myös muita tekstejä omien tekstien lähteinä.

					tekstilajipiirteiden hyödyntäminen on rajallista.		
T7 auttaa oppilasta vakiinnuttamaan kirjoitetun yleiskielen normien ja eri tekstilajeissa tarvittavan sanaston ja kielipillisten rakenteiden hallintaa	S3	Oppilas noudattaa kirjoittamisessa yleiskielen normeja ja hyödyntää tekstilajille tyypillistä sanastoa ja kielipillisiä rakenteita. Hän sujuvoittaa ja vahvistaa tekstien tuottamisen taitoaan käsin ja tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen.	Kirjoitetun kielen hallinta	Oppilas kirjoittaa tekstejä tutuista aihepiireistä. Teksti voi olla epäkoherenttia, verrattain hankalasti luettavaa ja sanastoiltaan hyvin rajallista. Oppilas osaa kirjoittaa käsin ja tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen.	Oppilas kirjoittaa ymmärrettäviä tekstejä kielipillisten puutteista huolimatta. Sanasto voi olla vielä suppeaa. Kirjoitetun kielen normien noudattaminen on horjuvaa.	Oppilas kirjoittaa koherentteja tekstejä ja käyttää niissä tarkoituksenmukaista sanastoa ja rakenteita. Kirjoitetun kielen normien noudattaminen on melko vakiintunutta. Oppilas osaa kirjoittaa sujuvasti käsin ja tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen.	Oppilas kirjoittaa sisällöllisesti ja kielellisesti monipuolisia tekstejä. Kirjoitetun kielen normien noudattaminen on vakiintunutta.
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen							
T8 ohjata oppilasta syventämään kielitietoisuuttaan ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä sekä	S4	Oppilas kiinnostuu kielen ilmiöistä. Hän tunnistaa kielen rakenteita ja hyödyntää muodollista	Kielitietoisuuden kehittyminen	Oppilas tunnistaa, että kielenkäyttö vaihtelee eri tilanteissa.	Oppilas pohtii tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä sekä niiden	Oppilas havainnoi ja erittelee tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä sekä niiden	Oppilas tekee päätelmiä tekstien kielellisistä ja tekstuaalisista piirteistä.

auttaa oppilasta tunnistamaan kielen rakenteita, eri rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä ja ymmärtämään kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia		ja epämuodollista kieltä kielenkäytön resurssina sekä kielen tyyli- piirteitä ja sävyjä. Oppilas ymmärtää kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia.		Oppilas tunnistaa kirjoitetun ja puhutun kielen eroja. Oppilas hahmottaa lauserajat ja tunnistaa verbin lauseen keskusesta.	merkityksiä yhdessä muiden kanssa. Oppilas tunnistaa muodollisen ja epämuodollisen kielenkäytön ja eri tyylien välisiä eroja. Oppilas osaa jakaa lauseen rakennesein.	merkityksiä tarkoituksenmukaisen käsitteiden avulla. Oppilas ymmärtää muodollisen ja epämuodollisen kielenkäytön ja eri tyylien vaikutuksia. Oppilas ymmärtää kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia.	Oppilas hyödyntää kielenkäytösäännön muodollista ja epämuodollista kieltä. Oppilas ymmärtää kielellisten valintojen vaikutuksen merkitysten rakentumiseen tekstissä.
T9 innostaa oppilasta tutustumaan kirjallisuuden lajeihin, suomalaiseseen kirjallisuuteen, sen historiaan ja yhteyksiin maailmankirjallisuuteen sekä ohjata tunnistamaan tekstin	S4	Oppilas lukee ja tulkitsee suomenkielisiä kirjallisuutta, erityisesti suomalaista nykykirjallisuutta. Hän tutustuu suomalaisen kirjallisuuden päävaiheisiin ja niiden yhteyksiin	Kirjallisuuden ja sen vaiheiden tuntemus	Oppilas lukee lyhyitä, helpottavia suomenkielisiä kaunokirjallisia tekstejä. Oppilas erottaa fiktiivisen tekstin muista teksteistä.	Oppilas lukee suomenkielisiä kaunokirjallisia tekstejä ja keskustelee lukokokemuksestaan muiden kanssa. Oppilas on tutustunut joihinkin suomalaisen	Oppilas lukee suomenkielisiä kirjoja ja erittelee lukokokemustaan. Oppilas osaa nimetä suomalaisen kirjallisuuden päävaiheita.	Oppilas lukee monipuolisesti suomenkielisiä kirjallisuutta ja analysoi lukemaansa keskustelemalla ja kirjoittamalla. Oppilas tuntee suomalaisen

suhteita toisiin teksteihin		maailmankirjallisuuteen sekä ymmärtää kirjallisuuden lajin ja muiden tekstien vaikutuksen teokseen.		Oppilas hahmottaa, että eri aikoina on kirjoitettu erilaisia tekstejä. Oppilas tunnistaa mallien avulla tekstien välisiä yhteyksiä.	kirjallisuuden päävaiheita edustaviin teksteihin. Oppilas tuntee joitakin kirjallisuuden lajeja ja kuvailee vähintään yhtä niistä. Oppilas tunnistaa, mihin lajiin teksti kuuluu.	Oppilas osaa eritellä kirjallisuuden lajin piirteitä lukemaansa tekstistä. Oppilas osaa eritellä kulttuurisia kokemuksiaan.	kirjallisuuden päävaiheita ja niiden yhteyden eurooppalaisiin virtauksiin.
T10 auttaa oppilasta avartamaan kulttuurinäkemystään, erittelemään koulun ja yhteiskunnan monikielisyyttä ja kulttuurista monimuotoisuutta sekä tunnistamaan kulttuurien samantyyppisyyksiä ja erilaisien ilmiöiden	S4	Oppilas ymmärtää kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisen koulun ja yhteiskunnan merkityksen. Hän tunnistaa kulttuurisia eroja ja samantyyppisyyksiä ja erilaisien ilmiöiden kulttuurisidonnaisuutta.	Kulttuurisen tietoisuuden kehittyminen	Oppilas tietää, että jokainen yhteiskunta on monikielinen ja kulttuurisesti monimuotoinen. Oppilas tunnistaa ja osaa kuvata kulttuurisia yhteyksiä omassa elämässään.	Oppilas tunnistaa yksilön ja lähiympäristön monikielisyyttä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Oppilas monipuolistaa kulttuurisia kokemuksiaan ja osaa kertoa niistä.	Oppilas erittelee yhteiskunnan monikielisyyttä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Oppilas osaa eritellä kulttuurisia kokemuksiaan. Oppilas tekee havaintoja siitä, että kulttuuri, yksilöiden toiminta ja erilaisten	Oppilas esittää näkemyksiä kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden merkityksestä itselleen ja yhteiskunnalle. Oppilas osallistuu aktiivisesti yhteisten kulttuuristen kokemusten luomiseen.

kulttuurisidon- naisuutta						ryhmien muo- dostuminen vai- kuttavat toi- siinsa.	
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena							
T11 ohjata oppi- lasta vakiinnutta- maan myönteistä käsitystä itses- tään viestijänä, lukijana, tekstien tuottajana sekä kielenoppijana, näkemään ja ver- taamaan erilaisia oppimistylejä ja tapoja sekä oppi- maan muilta	S5	Oppilas vahvistaa myönteistä käsi- tystä itsestään kielenoppijana ja kielen käyttäjänä. Hän vertailee ja hyödyntää erilai- sia oppimisen ta- poja itsenäisesti ja yhdessä mui- den kanssa.	Oman kielenop- pimisen kehittä- minen	Oppilas tekee ha- vaintoja kie- lenoppimises- taan ja omista oppimisen ta- voistaan.	Oppilas tunnistaa vahvuuksiaan ja kehittämiskohte- taan kielenoppi- jana ja kielen käyttäjänä sekä asettaa itselleen oppimistavoit- teita.	Oppilas kehittää kielenoppimistai- tojaan ja hyödyn- tää monipuoli- sesti ympäristö- ään kielenoppi- misen resurssina.	Oppilas asettaa itselleen haas- teellisia oppimis- tavoitteita ja edistää yhteistä oppimista.
T12 ohjata oppi- lasta havainnoi- maan, miten kieltä käytetään eri tiedonaloilla	S5	Oppilaan kieli- taito kehittyi ar- kikielestä kohti tiedonalojen kieltä.	Abstraktin kielen rakentuminen	Oppilas käsitte- lee eri tiedonalo- jen aiheita arki- kielellä.	Oppilas ymmär- tää ikätasolleen suunnattua kog- nitiivisesti melko vaativaa kieltä vahvan konteks- tin tuen avulla.	Oppilas ymmär- tää ikätasolleen suunnattua kog- nitiivisesti vaati- vaa kieltä, mutta tarvitsee kon- tekstin tukea.	Oppilas tuntee abstraktin kielen keinoja ja käyttää niitä tekstien tul- kinnassa.

T13 kannustaa oppilasta kehittä- mään tiedonhan- kintatapoja sekä oman työskente- lyn suunnittelua, jäsentämistä ja arviointia itsenäi- sesti ja ryhmässä	S5	Oppilas käyttää tarkoituksenmu- kaisia tiedonhan- kintakeinoja teki- jänoikeuksia nou- dattaen. Hän suunnittelee, jä- sentää ja arvioi omaa työskente- lyään itsenäisesti ja ryhmässä.	Tiedonhankinta sekä oman työsk- kentelyn suunnit- telu, jäsentämi- nen ja arvioimi- nen	Oppilas etsii yk- sittäisiä tietoja annetuista läh- teistä. Oppilas noudat- taa tekijänoii- keuksia ja tietää, mitä yksityisyy- den suojalla tar- koitetaan. Oppilas suunnit- telee ja arvioi työskentelyään vain vähän.	Oppilas etsii tie- toa tutuista tai annetuista läh- teistä, mutta kä- sittelee tietoa toistaan. Oppilas arvioi omaa työskente- lyään.	Oppilas etsii tie- toa eri lähteistä sekä suunnitte- lee, jäsentää ja arvioi työskente- lyään itsenäisesti ja ryhmässä. Oppilas tuo oman panok- sensa yhteiseen työskentelyyn.	Oppilas etsii ja yhdistelee moni- puolisesti eri tie- tolähteiden tie- toa vertaillen ja tiedon luotetta- vuutta arvioiden. Oppilas edistää tavoitteellisesti yhteistä työsken- telyä.
---	----	--	--	---	---	--	--

