

JYU DISSERTATIONS 15

Maarit Ilola

Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 15

Maarit Ilola

Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Ruusu puisto-rakennuksen Helena-salissa (RUU D104)
syyskuun 29. päivänä 2018 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Ruusu puisto, auditorium Helena (RUU D104), on September 29, 2018 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Editors

Mirja Tarnanen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2018, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7>

ISBN 978-951-39-7548-7 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-7548-7

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Ilola, Maarit

Pupils' beliefs about English oral proficiency, its learning and assessment

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2018, 253 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 15)

ISBN 978-951-39-7548-7 (PDF)

Summary

Diss.

This study investigated Finnish pupils' beliefs about English oral proficiency, its learning and assessment in order to give voice to the pupils themselves as well as to better understand their views on English oral proficiency. The data consisted of nine semistructured interviews and self-evaluations and peer evaluations of nine 9th graders from three Finnish basic education schools. The study was qualitative in its nature, and the data were mainly analysed using content analysis. The results showed that the pupils understood English oral proficiency as an ability to speak and interact intelligibly in English. The most important components were seen to be pronunciation, vocabulary and grammar, of which pronunciation emerged as the most important and central skill in English oral proficiency.

According to the pupils, English oral proficiency can be learned both implicitly and explicitly, and should be studied at school, at home and abroad. Studying English oral proficiency should concentrate on acquiring speaking and interactional skills, especially pronunciation, fluency and intelligibility. The assessment of English oral proficiency was viewed positively since it was seen to enhance learning. However, it was also seen negatively because people differ in their abilities and assessment might impose too narrow a view on acceptable ways of speaking or prove useless or demotivating. Assessment should focus on measuring intelligibility and pronunciation during classroom activities or in an oral test. Oral or written feedback specifying weaknesses and strengths was considered a good way to communicate the assessment judgement. The ability to speak English was seen as important to take into account when giving English school grades. The results of the study indicate that oral proficiency should be given more emphasis in Finnish basic education English teaching and assessment.

Pupils' beliefs about English oral proficiency, its learning and assessment showed many contextual features. The study encourages studying beliefs qualitatively and from a contextual point of view.

Keywords: pupils, beliefs, EFL, oral proficiency, learning, assessment

Author's address Maarit Ilola
Jyväskylä Teacher Training School
University of Jyväskylä
P.O. Box 35 (N), 40014
University of Jyväskylä
maarit.ilola@norssi.jyu.fi

Supervisors Professor, PhD Mirja Tarnanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Professor, PhD Ari Huhta
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Professor, PhD Heini-Marja Pakula
Department of Teacher Education
University of Turku

Principal Lecturer, Docent
PhD Taina Juurakko-Paavola
HAMK University of Applied Sciences

Opponent Professor, PhD Heini-Marja Pakula
Department of Teacher Education
University of Turku

ESIPUHE

Kiinnostukseni englannin kieleen ja sen puhumiseen on tämän työn liikkeelle paneva voima. Oppilaiden kanssa toimiminen on puolestaan avannut silmiäni sille, miten eri tavoin oppimisen kannalta keskeisiä asioita voidaan ymmärtää. Kokemusteni pohjalta halusinkin selvittää, mistä englannin suullista kielitaitoa koskevista asioista olimme oppilaiden kanssa samaa ja eri mieltä. Vielä olisi kysyttävää, mutta niin kuuluukin olla, sillä käsitykset ovat harvoin vangittavissa yhdellä kertaa.

Tutkimustyöni eteni suurimmaksi osaksi päätoimeni ohella, mikä oli aika ajoitin kuormittavaa ja pitkitti työn valmistumista. Työn edistymisen kannalta merkittäviä olivat kahteen eri otteeseen minulle myönnettyt opintovapaat. Kiitos siis kouluni rehtoreille myönteisestä suhtautumisesta tutkimushankkeeseeni. Nyt voin todeta, että tutkimuksen parissa vietetyt vuodet ovat olleet monella tapaa rikasta aikaa elämässäni. Onkin kiitosten aika.

Kiitän lämpimästi tutkimukseen osallistuneita oppilaita, sillä ilman teitä tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Kiitän myös oppilaiden vanhempia, englanninopettajia ja rehtoreita, jotka sallivat minun toteuttaa tutkimukseni.

Kiitän ohjaajiani professori Mirja Tarnasta ja professori Ari Huhtaa asiantuntevasta ja pitkäjänteisestä ohjauksesta. Olen kiitollinen, että kärsivällisyytenne riitti tämän pitkäksi venyneen ohjauksen aikana. Ilman tukeanne tämä työ ei olisi nyt tässä. Kiitän myös esitarkastajiani professori Heini-Marja Pakulaa ja tutkijayliopettaja, dosentti Taina Juurakko-Paavolaa saamistani arvokkaiden ja rakentavien korjaus- ja muokkausehdotuksista.

Tutkimukseni loppupuolella sain olla mukana suullista kielitaitoa koskevassa kirjahankkeessa, jonka tiimiläisiä kiitän hankkeen piirissä saaduista oivaluksista. Kiitän ystäviäni ja opettajakollegoitani, jotka kukin omalla tavallaan tukivat, ymmärsivät ja piristivät välillä väsähtänyttä opettaja-tutkijaa. Kiitos Anitalle upeista kotikesteistä, Jaanalle kävelyretkistä ja Arjalle bailatinon jälkeisistä palaverista. Kiitos Pauliinalle kuuntelusta ja kulttuurikierroksista Mikkelissä. Kiitos Pirjolle tuesta tutkimuksen pyörteissä. Kiitos Kaisalle ja Kertulle empaattisista sanoista työn ja kahvin lomassa. Erityisellä lämmöllä ja kiitollisuudella muistelen kesäisiä retkiä yllättävän lähellä oleviin kohteisiin; Tiina, Luvi, Nina ja Anna – mekot esiin!

Olen kiitollinen vanhemmilleni Ritva ja Esko Pajuselle siitä, että näytitte omalla esimerkillänne, mitä kovalla työllä ja sinnikkyydellä voi saada aikaan. Kaikkein lämpimimmät kiitokseni osoitan puolisoolleni Heikille ja lapsillemme Ristolle, Alisalle ja Kaisalle. Te tuotte päiviini iloa ja elämää, te olette rakkaita.

Palokassa 28.8.2018

Maarit Ilola

KUVIOT

KUVIO 1	Yleisen kysymyksen (29) ja vertaisarviointikysymysten (42, 43, 46 ja 47) vertailu.....	179
KUVIO 2	Englannin suullisen kielitaidon osatekijät oppilaiden käsitysten mukaan.....	190
KUVIO 3	Englannin suullisessa kielitaidossa opiskeltavat seikat oppilaiden käsitysten mukaan.	195
KUVIO 4	Englannin suullisen kielitaidon oppimisympäristöt sekä oppimisen mahdollistavat toiminnot ja tekijät oppilaiden käsitysten mukaan.....	195
KUVIO 5	Englannin suullisessa kielitaidossa arvioitavat seikat oppilaiden käsitysten mukaan.	197

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Vieraita kieliä koskevaa käsitystutkimusta Suomessa.....	23
TAULUKKO 2	Englannin kieleen keskittyneitä, oppilaille ja opiskelijoille suunnattuja käsitystutkimuksia Suomessa.	24
TAULUKKO 3	Tutkimukseen osallistuneet oppilaat, oppilaiden koulu, englannin oppikirja ja viimeisimmät englannin arvosanat.....	88
TAULUKKO 4	Kysymystyyppit, esimerkkejä kysymystyypeistä sekä kysymyksiin liittyvät virikkeet ja toiminta.....	93
TAULUKKO 5	Tutkimusaineisto.	93
TAULUKKO 6	Esimerkki sisällönanalyysin ja pelkistämisen etenemisestä.	97
TAULUKKO 7	Tutkimuskysymykset, aineisto ja analyysimenetelmät.	98
TAULUKKO 8	Oppilaiden pelkistetyt vastaukset avoimeen (5) ja strukturoituun (38b) tärkeimpiä hallittavia seikkoja koskevaan kysymykseen.	175
TAULUKKO 9	Oppilaiden pelkistetyt vastaukset yleiseen (20) ja henkilökohtaiseen (27) opiskelua koskevaan kysymykseen.....	177
TAULUKKO 10	Oppilaiden pelkistetyt vastaukset yleiseen (30) sekä henkilökohtaiseen ja tarkennettuun (36) arviointia koskevaan kysymykseen.....	178
TAULUKKO 11	Vastaukset yleiseen suullisen kielitaidon arviointia koskevaan kysymykseen 29 ja vastausten pelkistykset.....	180
TAULUKKO 12	Arvioitavat seikat (kysymys 29) kategorisoituina.....	181

TAULUKKO 13	<i>Laurin</i> suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat (kysymys 42).....	182
TAULUKKO 14	<i>Laurin</i> suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat: vahvuudet (v) ja heikkoudet (h) (kysymys 43).	183
TAULUKKO 15	<i>Sannan</i> suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat (kysymys 46).	184
TAULUKKO 16	<i>Sannan</i> suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat: vahvuudet (v) ja heikkoudet (h) (kysymys 47).	184

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen tausta ja tavoite.....	11
1.2	Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	12
1.3	Tutkimuksen toteutus.....	13
1.4	Tutkimusraportin rakenne.....	14
2	KÄSITYKSET TUTKIMUSKOHTENA.....	15
2.1	Traditionaalinen käsitystutkimus.....	16
2.2	Kontekstuaalinen käsitystutkimus.....	17
2.3	Aikaisempi käsitystutkimus.....	22
3	SUULLINEN KIELITAITO.....	30
3.1	Teorioita kielitaidosta.....	30
3.1.1	Kielitaito kompetenssina ja/tai performanssina.....	30
3.1.2	Canalen ja Swainin kielitaitomalli.....	31
3.1.3	Bachmanin ja Palmerin kielitaitomalli.....	32
3.1.4	Kielellinen viestintätaito eurooppalaisessa viitekehyksessä.....	32
3.2	Puhumisen erityispiirteitä.....	34
3.2.1	Ajallisen paineen vaikutus viestin muotoiluun.....	34
3.2.2	Vuorovaikutus kasvotusten sekä tilanne- ja kontekstisidonnaisuus.....	36
3.2.3	Puhutun kielen sanaston ja kieliopin piirteitä.....	36
3.2.4	Ääntäminen.....	37
3.2.4.1	Segmentaalit ja suprasegmentaalit.....	38
3.2.4.2	Englannin eri kielimuodot ja ääntäminen.....	40
4	SUULLISEN KIELIT Aidon OPPIMINEN.....	43
4.1	Psykolingvistiset teoriat.....	44
4.1.1	Nativistiset teoriat.....	44
4.1.2	Kognitiiviset teoriat.....	47
4.1.2.1	Oppiminen huomiota kiinnittämällä.....	47
4.1.2.2	Oppiminen toistamalla ja harjoittelemalla.....	48
4.1.2.3	Oppiminen kieltä tuottamalla ja vuorovaikutuksessa.....	49
4.1.3	Yksilöllisten piirteiden merkitys oppimisessa.....	50
4.1.3.1	Kielellinen lahjakkuus.....	51
4.1.3.2	Motivaatio.....	52
4.1.3.3	Persoonallisuus.....	53

4.2	Sosiolingvistiset teorat	54
4.2.1	Sosiokulttuurinen teoria.....	54
4.2.2	Toimintateoria ja ekologinen näkökulma vieraan kielen oppimiseen	56
4.3	Suullisen kielitaidon oppiminen ja opetus opetusta ohjaavissa dokumenteissa	57
5	SUULLISEN KIELIT AidON ARVIOINTI.....	59
5.1	Kielitaidon arvioinnin tehtävät.....	59
5.2	Laadukas suullisen kielitaidon arviointi.....	60
5.3	Kielitaidon arviointityyppejä	62
5.3.1	Normi- ja kriteeriviitteinen arviointi.....	63
5.3.2	Vaikutelmaan perustuva, holistinen ja analyyttinen arviointi.....	64
5.3.3	Diagnostinen, formatiivinen ja dynaaminen arviointi	65
5.3.4	Muiden suorittama sekä itse- ja vertaisarviointi	66
5.4	Suullisen kielitaidon testaaminen	70
5.4.1	Epäsuorat testit	71
5.4.2	Suorat testit	73
5.4.3	Strukturoidut, puolistrukturoidut ja avoimet tehtävät	75
5.5	Suullisen kielitaidon arviointikriteerit.....	76
5.6	Suullisen kielitaidon arviointi kouluarviointia ohjaavissa dokumenteissa	82
6	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT	85
6.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimusote	85
6.2	Tutkimuskysymykset.....	86
6.3	Tutkimukseen osallistujat.....	87
6.4	Tutkimusaineisto ja sen käsittely	90
6.5	Tutkimusaineiston analyysi	94
7	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU.....	100
7.1	Englannin käyttö ja merkitys – käsitysten taustaa.....	100
7.2	Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta	104
7.2.1	Käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta holistisesta ja komponentiaalisesta näkökulmasta	104
7.2.2	Käsityksiä englannin suullisen kielitaidon komponenteista	106
7.2.2.1	Ääntäminen.....	106
7.2.2.2	Sanaston hallinta	114
7.2.2.3	Sujuvuus	116
7.2.2.4	Kieliopin hallinta.....	120
7.2.2.5	Kuullunymmärtäminen	123
7.2.2.6	Viestintästrategiat ja non-verbaalinen viestintä	125
7.2.2.7	Yksilölliset piirteet	129
7.2.3	Yhteenveto	131

7.3	Oppilaiden käsityksiä englannin suullisen kielitaidon oppimisesta.....	134
7.3.1	Oppimisen muodot ja keinot.....	134
7.3.2	Oppimisen sisällöt ja tavoitteet.....	140
7.3.3	Suosittelvat ja suosituimmat oppimisen tavat.....	143
7.3.4	Oppimista edistävät ja vaikeuttavat seikat	146
7.3.5	Yhteenveto	152
7.4	Oppilaiden käsityksiä englannin suullisen kielitaidon arvioinnista	155
7.4.1	Arvioinnin tarpeellisuus ja hyöty	156
7.4.2	Arvioitavat seikat sekä hyvä ja huono suullinen kielitaito... ..	159
7.4.3	Arvioinnin toteutus	165
7.4.4	Yhteenveto	172
7.5	Käsitysten kontekstuaalisuus.....	174
7.5.1	Avoin vs. strukturoitu tärkeimpiä hallittavia seikkoja koskeva kysymys.....	174
7.5.2	Yleiset vs. henkilökohtaiset opiskelua ja arviointia koskevat kysymykset.....	176
7.5.3	Yleinen arviointia koskeva kysymys vs. vertaisarviointi.....	179
7.5.4	Yhteenveto	186
8	POHDINTA	189
8.1	Tutkimuksen tulokset ja niiden pohdinta	189
8.2	Tutkimustulosten hyödyntäminen	201
8.3	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi.....	206
8.4	Jatkotutkimuskysymyksiä	209
	SUMMARY.....	211
	LÄHTEET	215
	LIITTEET.....	234

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoite

Suomessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että suomalaiset nuoret arvostavat taitoa puhua englantia (Pihko 2007; Leppänen ym. 2009; Tergujeff 2013a). Tutkimuksissa ei kuitenkaan ole kysytty, mistä nuoret katsovat tuon taidon koostuvan, miten taito heidän mielestään saavutetaan tai onko taitoa syytä arvioida. Tämän vuoksi käsillä olevassa työssä kysytään peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilta, mitä heidän mielestään on englannin suullinen kielitaito, miten se saavutetaan ja miten sitä tulisi arvioida, jos arviointi ylipäätään katsotaan tarpeelliseksi. Kysymykset nousevat tarpeesta saada oppilaiden ääni kuuluviin heitä koskevilla ratkaisuisilla, sillä oppijan käsitysten on todettu vaikuttavan muun muassa heidän suhtautumiseensa opittavaan kieleen ja sen opiskeluun (Larsen-Freeman 2001, 22; Wenden 2001, 50).

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä oppilaiden ajattelusta ja tuottaa tietoa vieraiden kielten opetuksen ja arvioinnin käyttöön, sillä virallisista linjauksista huolimatta vieraiden kielten opetuksessa suullisen kielitaidon systemaattinen opetus ja arviointi eivät näytä vakiintuneen toivotulla tavalla koulun käytänteisiin. Tähän viittaavat ne lukuisat aikaisemmat tutkimukset, joissa on toistuvasti tuotu esille toive lisätä suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia koulukontekstissa (esim. Saleva 1997; Pihko 2007; Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014). Lisäksi tarve kaikkia koulutusasteita läpäisevään, systemaattiseen suullisen kielitaidon opetukseen ja arviointiin (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 403) korostuu lähitulevaisuudessa entisestäänkin, kun vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen ylioppilastutkintoon lisätään suullista kielitaitoa mitaava osuus. Tätä taustaa vasten oppilaiden käsitysten tutkimisella näyttäisi olevan paikkansa suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin tehostamisessa.

Tähän mennessä peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden englannin kieltä ja sen oppimista koskevia käsityksiä, käytänteitä ja asenteita on tutkittu lähinnä makrotasolla laajoina kansallisen tason kyselytutkimuksina (Leppänen ym. 2009; Härmälä ym. 2014), sen sijaan mikrotasolla pienempien oppilasjouk-

kojen haastattelut ja tapaustutkimukset puuttuvat. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten tutkiminen mikrotasolla on kuitenkin keskeistä, sillä heidän näkemyksissään kulminoituvat koko perusopetuksen aikana omaksutut käytänteet, asenteet ja käsitykset. Yhdeksäsluokkalaisia tutkimalla saadaan kuvaa perusopetuksen vaikuttavuudesta ja kehittämistarpeista sekä siitä, millaisilla kielitaitovalmiuksilla oppilaat siirtyvät toisen asteen koulutukseen.

1.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimuksen kaksi keskeisintä käsitettä ovat käsitykset ja (englannin) suullinen kielitaito. Käsitykset nähdään tässä tutkimuksessa kontekstuaalisen käsitystutkimuksen suuntaisesti tilannesidonnaisina ja dynaamisina, toisin sanoen kussakin kontekstissa ja vuorovaikutuksessa muotoutuvina. Käsitykset voivat olla siten yhtä aikaa sekä pysyviä että muuttuvia, yksilöllisiä että jaettuja, keskenään yhteneviä tai ristiriitaisia sekä rationaalisia että emotionaalisia. (Barcelos & Kalaja 2011.) Käsitysten dynaamisuutta ja kontekstisidonnaisuutta ei kuitenkaan ymmärretä käsitysten mielivaltaisuuksi, vaan käsityksissä nähdään olevan aina myös enemmän tai vähemmän pysyviä, ympäröivän yhteisön sekä yksilön henkilöhistoriaan ja taustaan kytkeytyviä piirteitä (Dufva 2003). Käsityksiä ei myöskään pidetä erillisinä kokemuksista, tunteista, arvoista, tiedoista tai toiminnasta, vaan niiden katsotaan kietoutuvan toisiinsa kompleksisella tavalla (Woods 2003). Tämän vuoksi tutkimuksessa halutaan tietoa käsitysten ohella myös oppilaiden kokemuksista, toiveista, mieltymyksistä ja toiminnasta.

Näkemyks englannin suullisesta kielitaidosta pohjaa tässä työssä sekä yleisesti ja laajasti hyväksytyyn eurooppalaisen viitekehyksen (2003) esitykseen kielellisestä viestintätaidosta että puhumisen erityispiirteitä kuvaaviin esityksiin (Bygate 1987; Tiittula 1993; Luoma 2004). Englannin suullinen kielitaito nähdään viitekehyksen (2003) esityksen mukaisesti kykynä viestiä vieraalla kielellä, joten näkemys englannin suullisesta kielitaidosta on tässä työssä toiminnallinen ja holistinen. Viitekehyksen esityksen mukaisesti englannin suullinen kielitaito nähdään myös komponentiaalisena, osataidoista koostuvana, jolloin englannin suullinen kielitaito koostuu oppijan yleisistä valmiuksista ja kielellisestä viestintätaidosta. Kielellinen viestintätaito jaetaan viitekehyksen esityksen mukaisesti edelleen kielelliseen, sosiolingvistiseen ja pragmaattiseen kompetenssiin, joista kielellinen kompetenssi koskee kielen muodon kuten sanaston, kieliopin ja äännejärjestelmän hallintaa. Sosiolingvistinen kompetenssi on puolestaan kykyä käyttää kieltä ympäröivän yhteisön ehtojen mukaisesti ja tilanteeseen sopivasti. Pragmaattisella kompetenssilla viitataan muun muassa kykyyn muodostaa lauseista johdonmukaista tekstiä (diskurssikompetenssi), kykyyn hallita vuorovaikutuskäytänteitä sekä puhua sujuvasti ja tarkasti (funktionaalinen kompetenssi).

1.3 Tutkimuksen toteutus

Käsillä oleva tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusote on laadullinen, koska sen katsotaan sopivan tilastollisia menetelmiä paremmin tilannesidonnaisten ja dynaamisten käsitysten tutkimiseen (Barcelos & Kalaja 2011). Laadullisilla menetelmillä on myös mahdollista saada esille oppilaiden oma ääni heitä koskevissa asioissa.

Tutkimukseen osallistuneet yhdeksän peruskoulun yhdeksäsluokkalaista oppilasta muodostavat tutkimuksen tapauksen. Tästä johtuen tutkimusjoukkoa tarkastellaan ensisijaisesti kollektiivisesti ja toissijaisesti yksilöinä. Tutkimusjoukko on koottu harkinnanvaraisesti tarkoituksena saada mahdollisimman monipuolisia näkemyksiä englannin suullista kielitaitoa, sen oppimista ja arviointia koskien. Tutkimusjoukon koko on myös tarkoituksellisesti pieni, jotta aineisto mahdollistaisi tiheän kuvauksen oppilaiden käsityksistä. Tutkimuksessa pyritään siten laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen seikkaperäiseen ja monipuoliseen kuvaukseen tutkittavasta kohteesta (Patton 2002).

Tutkimusaineisto koostuu teemahaastattelusta ja arviointiaineistosta. Teemahaastattelussa pääosin avoimien kysymysten lomassa esitetään muutamia strukturoituja kysymyksiä. Arviointiaineisto puolestaan sisältää haastateltavien oppilaiden itse- ja vertaisarviointit. Vertaisarviointia ei ole tietävästi aikaisemmin hyödynnetty peruskoulun oppilaiden käsitysten tutkimuksessa, joten tältä osin aineistokeruu sisältää uuden lähestymistavan. Aineistonkeruun tapaa muuntelemalla pyritään rikastamaan näkökulmia käsitysten tarkastelussa ja tulosten tulkinnassa (Miles, Huberman & Saldaña 2014).

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi on läsnä kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Creswell 2009). Tämän tutkimuksen analyysi on edennyt toistaen kertaalleen suoritettuja vaiheita tukeutuen tutkimuskysymyksiin, taustateorioihin ja jo tehtyihin tulkintoihin. Aineistoa analysoidaan pääosin sisällönanalyysin keinoin, mutta tulkintaa ja johtopäätöksiä tuetaan myös sisällönerittelyllä. Sisällönanalyysissä aineistosta etsitään tutkimuskysymysten ja pelkistämisen avulla teemoja, kategorioita ja alakategorioita. (Kvale 1996; Creswell 2009; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Analyysia havainnollistetaan ja tuetaan taulukoilla ja kuvioilla, ja tulkintojen ja johtopäätösten tueksi esitetään runsaasti aineistoesimerkkejä. Tällä tavoin pyritään lisäämään toimenpiteiden läpinäkyvyyttä ja tulosten luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tekijä on keskeinen tutkimusinstrumentti, sillä hänen elämäkokemuksensa, taustansa ja käsityksensä vaikuttavat tutkimukseen kaikissa sen vaiheissa ja ratkaisuissa. Laadullinen tutkimus on myös tulkinnallista tutkimusta, joten tutkijan tulee olla tietoinen omista lähtökohdistaan ja vaikuttimistaan ja tuoda ne avoimesti esille tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. (Creswell 2009.) Olen tutkimuksen laatijana ja toteuttajana pyrkinyt tietoisesti huomioimaan ja raportoimaan taustani englannin kielen opettajana ja miten se kenties on vaikuttanut tutkimusta koskeviin ratkaisuihin ja johtopäätöksiin.

1.4 Tutkimusraportin rakenne

Luvut 2–5 muodostavat tutkimuksen teoriataustan. Tutkimuksen toisessa pääluvussa luodaan katsaus erilaisiin tapoihin määrittellä ja tutkia käsityksiä. Samassa luvussa määritellään tässä tutkimuksessa omaksuttu näkemys käsityksistä ja niiden tutkimisesta sekä kootaan yhteen aikaisemmin Suomessa ja muualla tehtyä vieraita kieliä, niiden oppimista ja arviointia koskevaa käsitystutkimusta. Luvussa 3 esitellään teorioita kielitaidosta ja tarkastellaan puhumisen erityispiirteitä. Neljännessä pääluvussa esitellään teorioita vieraan kielen oppimisesta ja luvussa 5 teorioita ja näkemyksiä kielitaidon arvioinnista. Vieraan kielen oppimista ja arviointia käsittelevissä luvuissa 4 ja 5 luodaan myös katsaus englannin suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia ohjaaviin virallisiin dokumentteihin Suomessa. Tutkimuksen metodiluku 6 sisältää kuvaukset tutkimuskysymyksistä, tutkimuksen toteutuksesta ja metodisista ratkaisuista.

Tutkimuksen tulokset ja niiden pohdinta esitetään luvussa 7, joka sisältää viisi alalukua. Ensimmäinen alaluku 7.1 käsittelee oppilaiden englannin kielen käyttöä ja näkemyksiä englannin suullisen kielitaidon tärkeydestä. Alaluvuissa 7.2–7.5 esitetään tutkimuksen tulokset, jotka koskevat oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Kunkin alaluvun lopussa tehdään yhteenveto oppilaiden käsityksistä. Työn viimeisessä luvussa 8 tutkimuksen päätulokset kootaan yhteen ja pohditaan tulosten merkitystä englannin suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin kannalta. Samassa luvussa arvioidaan myös tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä pohditaan jatkotutkimuskysymyksiä.

2 KÄSITYKSET TUTKIMUSKOHTENA

Käsityksiä pidetään yhtenä vieraan kielen oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Käsitusten katsotaan vaikuttavan muun muassa siihen, miten oppija lähestyy kielenoppimistehtäviä ja asennoituu niihin. (Larsen-Freeman 2001, 22; Wenden 2001, 50.) Käsitukset ja niiden mukainen toiminta voivat sekä edistää että estää vieraan kielen oppimista (Barcelos & Kalaja 2011, 281). Tutkimusten perusteella tiedetään myös, ettei käsityksen ilmaiseminen välttämättä johda käsityksen mukaiseen toimintaan tai ole osoitus siitä (Woods 2003, 207; Ellis 2008, 703). Yhden ja saman henkilön ilmaisemat käsitykset voivat olla myös keskenään ristiriitaiset (Barcelos & Kalaja 2011, 285–286). Lisäksi on havaittu, että ihmisillä on taipumus kääntää käsitysten vastaiset todisteet tukemaan jo olemassa olevia käsityksiä. Käsitukset näyttäytyvät siten tästä näkökulmasta melko pysyviltä. Käsitukset auttavatkin yksilöä hahmottamaan ympäröivää maailmaa ja tekemään siitä ymmärrettävämmän. (Pajares 1992, 317–318, 324–325.)

Kielitaidon kehittymisessä pidetään ratkaisevana muun muassa sitä, miten merkityksellisenä vieraan kielen oppiminen näyttäytyy oppijalle itselleen, sillä ulkokohtaiset perustelut eivät helposti saa aikaan muutosta, joka johtaisi toimintaan (Sajavaara 2006, 249). Käsitteitä tutkimalla on mahdollista saada tietoa siitä, mikä oppilaan näkökulmasta on merkityksellistä englannin suullisen kielitaidossa, sen oppimisessa ja arvioinnissa. Käsitustutkimuksen voidaan siten katsoa palvelevan opetuksen kehittämistä ja olevan osa opetuksen vaikuttavuuden seuraamista (Dufva 1995, 38). Käsitteitä ei kuitenkaan voi tutkia suoraan vaan epäsuorasti tutkimalla ihmisten lausumia ja toimintaa (Pajares 1992, 314). Tutkimuskirjallisuudessa puolestaan esitetään eriäviä näkemyksiä siitä, mitä tarkalleen ottaen tulisi tutkia silloin kun halutaan saada kuvaa käsityksistä (Dufva, Kalaja & Alanen 2007, 130).

Käsitusten määrittely on osoittautunut haastavaksi (Benson & Lor 1999, 460), sillä käsityksiä voi olla vaikea pitää erillään esimerkiksi tiedosta, asenteista, arvoista, mielipiteistä, ideologioista, havainnoista ja näkökulmista (Pajares 1992, 309). Käsitsemääritelmien kirjoa lisää myös se, että käsityksiä on tutkittu monen eri tieteenalan piirissä (emt., 313). Esimerkiksi opettajien käsityksiä tutkinut Woods (2003, 205) määrittelee käsitusten kolmeksi komponentiksi käsitykset,

oletukset ja tiedon (beliefs, assumptions, knowledge; BAK) ja katsoo näiden komponenttien asettuvan jatkumolle tiedosta uskomukseen sen sijaan että ne olisivat toisensa poissulkevia. Joissakin näkemyksissä käsitysten katsotaan sisältävän tietoon verrattuna enemmän affektiivisiä ja arvottavia komponentteja, jolloin käsitykset toimivat kognitiosta ja tiedosta riippumattomina (Pajares 1992, 309–310; Wenden 2001, 45). Pajares (1992, 310) kuitenkin huomauttaa, että tietoon liittyy aina myös affektiivisiä ja arvottavia komponentteja, määriteltiinpä tieto miten tahansa. Tässä mielessä tietoa ei voi pitää käsityksiä puhtaampana tai totuudellisempänä.

Tähänastinen käsitystutkimus voidaan jakaa traditionaaliseen ja kontekstuaaliseen käsitystutkimukseen (Dörnyei & Ryan 2015, 187–189; Kalaja 2015, 23), joista ensimmäisenä tarkastellaan traditionaalista käsitystutkimusta.

2.1 Traditionaalinen käsitystutkimus

Käsitystutkimusta motivoi sen alkuvaiheissa pyrkimys saada selville hyvän kielenoppijan ominaisuuksia kuten strategioiden käyttöä ja käsitysten roolia strategiavalinnoissa (Wenden 2001, 44–45). Käsitystutkimuksen alkuaikoina tutkimus oli kognitivistista (Dufva 2003, 131). Kognitivistisen tutkimuksen piirissä käsitykset nähdään melko pysyvinä ja ennalta muodostettuina sisäisinä ajatusrakennelmina, joista yksilö pystyy tarvittaessa kertomaan (Wenden 2001, 45). Lisäksi käsitysten ja toiminnan välillä nähdään syy- ja seuraussuhde (Barcelos 2003a, 14–15), minkä vuoksi virheellisiä, oppimista hidastavia tai estäviä käsityksiä pyritään aktiivisesti muuttamaan (Horwitz 1987, 126; Benson & Lor 1999, 459–460, 471; Barcelos 2003a, 15). Kognitiivisen käsitystutkimuksen yksi tyypillinen aineistonkeruumenetelmä on kysely, jossa vastaaja valitsee Likert -asteikolta omaa näkemystään parhaiten kuvaavan vaihtoehdon (esim. täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä). Tunnetuin näistä on Horwitzin (1985) kehittämä BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), jolla kartoitetaan käsityksiä vieraiden kielten oppimisesta ja opettamisesta ja jonka tuloksia analysoidaan määrällisin, tilastollisin keinoin. (Barcelos 2003a, 11–12, 15.)

Horwitzin tavoin kognitivistisista lähtökohdista käsityksiä tutkineen Wendenin (2001, 45) mukaan käsityksiä voidaan pitää yhtenä metakognitiivisen tiedon ulottuvuutena. Metakognitiivisella tiedolla viitataan ihmisen varhain kehittyvään, melko pysyvään tietoon ja tietoisuuteen omista ja toisten kognitiivisista prosesseista sekä kyvystä kuvata näitä prosesseja sanallisesti. Metakognitiivisen tiedon ja käsitysten eroa kuvataan muun muassa siten, että toisin kuin tieto, käsitykset ovat usein arvosidonnaisia ja niistä pidetään kiinni sitkeästi. (Wenden 1998, 516–517.) Metakognitiivinen tieto voi muuttua ajan myötä ja vaikuttaa mielivaltaiselta. Metakognitiivisessa tiedossa on kuitenkin kyse toisiinsa kytköksissä olevien ajatusten systeemistä, jossa jotkin näkemyksistä hyväksytään kyseenalaistamatta, kun taas toisia arvioidaan suhteessa omiin kokemuksiin. (Wenden 1999, 435–436; 2001, 45.) Metakognitiivisen tiedon alkuperä voi olla formaali tai informaali, perustua tosiasioihin, alan asiantuntijoiden

mielipiteisiin tai oppijan omiin kokemuksiin. Tieto voi olla tietoisesti ja tarkoituksella tai sattumalta, tiedostamatta, havainnoimalla ja jäljittelemällä hankittua. Oppijan kypsyiden myötä kyky reflektoida omaa oppimisprosessia lisääntyy samoin kuin valmius muuttaa aikaisempia oletuksia tai omaksua täysin uusia näkemyksiä. (Wenden 1999, 436.)

Horwitzista poiketen Wenden (1986, 187–188) tutki oppijoiden kielen oppimista koskevia käsityksiä puolistrukturoidun haastattelun ja sisällönanalyysin avulla. Haastattelun rajoituksena Wenden (emt., 196) pitää sitä, että tutkijan valikoimat kysymykset ohjaavat refleктоimaan tiettyjä kokemuksia, vaikka haastattelussa muutoin pyrittäisiin etenemään haastateltavan ehdoilla. Haastattelukysymykset heijastuvat myös niissä kategorioissa, joihin vastauksista löydettyjä teemoja sijoitetaan. Wendenin (emt., 196–198) mukaan haastattelussa esitettyjä näkemyksiä ei pidä pitää osoituksena siitä, mitä vastaajat todellisuudessa tekevät tai ovat tehneet. Retrospektiiviset kielen oppimista koskevat toteamukset voivat perustua henkilökohtaisiin tosiasioihin, päättelyyn tai yleisesti hyväksytyihin käsityksiin, joten niitä tulee tulkita varovasti. Tämä ei kuitenkaan välttämättä vähennä vastausten avulla saadun tiedon arvoa, vaan sen avulla on mahdollista lisätä ymmärrystä oppijoiden kielen oppimista koskevista tiedosta. (Emt., 197.) Haastattelun vahvuus aineistonkeruumenetelmänä kyselyyn verrattuna onkin siinä, että haastattelu sallii vastaajien työstää, reflektoida ja kertoa ajatuksistaan omin sanoin (Barcelos 2003a, 19).

Puutteena kognitivistisessä lähestymistavassa pidetään sitä, että käsityksiä tarkastellaan vastaajien esittämissä lausumissa, väitteissä tai aikomuksissa irrallaan toiminnasta ja sosiaalisesta kontekstista, jossa käsitys syntyy (Barcelos 2003a, 19). Barceloksen (2003a, 26, 29) mukaan kognitivistiset suuntaukset eivät myöskään pysty huomioimaan käsitysten kokemukseräistä ja emergenttiä luonnetta eivätkä ne anna oppijalle mahdollisuutta määritellä käsityksiä omista lähtökohdista käsin. Esimerkiksi kognitivistiselle käsitystutkimukselle ominainen kysely antaa vain välähdyksen oppijan käsityksistä kertomatta paljoakaan käsitysten funktioista tai siitä, miten käsitykset ovat avoimia muutokselle (Benson & Lor 1999, 460). Muun muassa näihin edellä mainittuihin seikkoihin pyritään reagoimaan kontekstuaalisen käsitystutkimuksen piirissä, johon siirrytään seuraavassa luvussa.

2.2 Kontekstuaalinen käsitystutkimus

Kontekstuaalisessa käsitystutkimuksessa käsitysten nähdään muotoutuvan kontekstissa ja diskurssissa. Siten yksilöllä voi olla eri käsitys samasta asiasta eri aikoina. (Barcelos & Kalaja 2011, 282, 285.) Puhujan katsotaan muodostavan käsitystä puhuessaan siitä, sillä ääneen lausutut ajatukset auttavat puhujaa kuulostelemaan omia käsityksiään. Puhuja ei saata olla edes tietoinen käsityksestään ennen kuin häneltä kysytään siitä. (Dufva 2003, 144.) Käsitystutkimuksessa huomio tuleeekin suunnata paitsi siihen, mitä sanotaan, myös siihen, miten käsitys ilmaistaan (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013, 270). Käsitysten dy-

naamisuutta ei ymmärretä kuitenkaan siten, että käsitykset synnytetäisiin vasta käsillä olevassa hetkessä ilman aikaisempaa pohdintaa tai kytköksiä aikaisempiin kokemuksiin. Käsitykset ovat aina ankkuroituneita johonkin, vaikka puhuessaan käsityksistä ihmiset saattavat samalla muodostaa ja muotoilla niitä. Käsitysten dynaamisuus ja prosessiluonne tulevatkin selkeimmin esille puhutussa aineistossa, sillä usein ihmiset muotoilevat käsityksensä ensimmäistä kertaa vasta niistä kysyttäessä. (Dufva 2003, 143–144.) Lausumat käsityksistä eivät kuitenkaan välttämättä ole sama asia kuin itse käsitykset, sillä voimme toimia vastoin lausumaamme käsitystä (Woods 2003, 207).

Kontekstuaalisessa käsitystutkimuksessa käsityksiä ei pidetä pysyvinä tai itsenäisinä kokonaisuuksina yksilön mielessä, vaan tilanteisina ja vuorovaikutuksessa muotoutuvina (Woods 2003, 202). Käsitykset nähdään sen mukaisesti kontekstisidonnaisina, kompleksisina, dynaamisina, muuttuvina ja keskenään mahdollisesti ristiriitaisina. Käsitykset voivat muuttua yhden ja saman kontekstin puitteissa tai ajan myötä. (Barcelos & Kalaja 2011, 285–286.) Esimerkiksi haastattelun konteksti ja kysymyksenasettelu saattavat heijastua käsitysten muutoksina (Häkkinen 1996, 25; Marton & Booth 1997; 121). Käsitysten luonne onkin paradoksaalinen, sillä käsitykset voivat olla yhtä aikaa pysyviä ja dynaamisia, rationaalisia ja emotionaalisia, sosiaalisia (jaettuja) ja yksilöllisiä (ainutkertaisia), tilanteisia ja yleistettäviä sekä samansuuntaisia ja toisistaan poikkeavia. Käsitykset nähdään myös dialektisina, jolloin kognitiota ja sosiaalista kontekstia tai ajattelua ja toimintaa ei nähdä dikotomisesti toisistaan erillisinä. (Barcelos & Kalaja 2011, 285–286; ks. myös Dufva 2003.) Kontekstuaalisessa käsitystutkimuksessa pyritäänkin ymmärtämään kontekstin, käsitysten ja toiminnan välillä vallitsevaa kompleksisuutta (Barcelos & Kalaja 2011).

Kontekstuaalisessa käsitystutkimuksessa käsitysten ja toiminnan suhde nähdään vastavuoroisena kausaalisen sijaan; käsitykset vaikuttavat toimintaan, mutta myös toiminta muokkaa käsityksiä. Esimerkiksi reflektio voi hienosäätää tai muuttaa olemassa olevia käsityksiä, sillä reflektio auttaa erittelemään ja havainnoimaan omia tunteita ja tulkintoja tapahtumista ja niiden seurauksista. Käsitykset ovatkin kytköksissä muihin affektiivisiin seikkoihin kuten tunteisiin, minäkäsitykseen ja identiteettiin. (Barcelos & Kalaja 2011, 285–287.) Esimerkiksi kysyttäessä käsityksistä ihmisillä on taipumus muistella kokemuksia, joihin liittyy voimakkaita tunteita. Käsitykset sisältävät siten sekä rationaalisia että emotionaalisia elementtejä. (Dufva 2003, 142.) Lisäksi käsitykset ovat ideologisesti määrittäneitä ja kytköksissä tietoon, jota tulkitaan aikaisempaa kokemusta vasten. Siten esimerkiksi kieltä ja kielen oppimista koskevissa käsityksissä on intuitiivista ja subjektiivista tietoa koskien kielen luonnetta, kielenkäyttöä ja kielen oppimista. (Barcelos & Kalaja 2011, 285–287; Hüttner ym. 2013, 285–287, 269.)

Weselyn (2012, 108–110) mukaan kontekstuaalinen käsitystutkimus sallii eri tutkimusmenetelmien soveltamisen samassa tutkimuksessa. Tämän vuoksi esimerkiksi kognitiivisen käsitystutkimuksen parissa tehty teoreettinen pohjatyö voidaan ja tulisi Weselyn mukaan huomioida edelleen myös dynaamisesti ja kompleksisesti suuntautuneessa käsitystutkimuksessa. Myös Dufvan (2003,

148) mukaan käsitysten tutkimuksessa tarvitaan lähestymistapa, joka ottaa huomioon sekä käsitysten yksilölliset että yleistettävät ulottuvuudet. Eri tutkimusparadigmojen – positivistisen/määrällisen/traditionaalisen ja tulkinnallisen/laadullisen/kontekstuaalisen – voidaan katsoa täydentävän toisiaan ja vastaavan erityyppisiin tutkimuskysymyksiin. Tulkinnallisia ja määrällisiä tutkimuksia tulee kuitenkin arvioida eri kriteereillä. Määrällistä tutkimusta voidaan arvioida esimerkiksi teknisen tarkkuuden suhteen, kun taas tulkinnallisen tutkimuksen tekijä pyrkii voittamaan lukijansa luottamuksen tarjoamalla uskottavan tulkinnan aineistosta. (Sakui & Gaies 2003, 167.)

Kontekstuaalisissa käsitystutkimuksissa aineistoja on kerätty muun muassa observoimalla, avoimella kyselyllä, puolistrukturoidulla haastattelulla, päiväkirjoilla ja narratiiveilla, sekä analysoitu kvalitatiivisesti muun muassa metafora-, diskurssi- ja sisällönanalyysin keinoin. Muissa menetelmällisissä ratkaisuissa on nojaututtu esimerkiksi etnografiaan, fenomenografiaan tai tapaustutkimuksen periaatteisiin. Eri näkökulmia ja menetelmiä hyödyntämällä on pyritty saamaan esille käsitysten moninaisuus, dynaamisuus ja paradoksaalisuus. (Barcelos & Kalaja 2011.) Esimerkiksi etnografia korostaa tapahtumien ymmärtämistä tutkittavien näkökulmasta käsin ja keskittyy sen tutkimiseen, mitä ihmiset sanovat, miten he toimivat sekä minkälainen jännite vallitsee lausumien ja toiminnan välillä. Käsityksiä tutkitaan siten ihmisten lausumista, aikomuksista ja toiminnasta. (Barcelos 2003b, 178; vrt. Larsson & Holmström 2007, 56–57.) Fenomenografia puolestaan tutkii erityisesti ihmisten kokemuksia tutkiessaan käsityksiä. Käsitysten katsotaan perustuvan ihmisen aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin, mutta pyrkimyksenä ei kuitenkaan ole selittää käsitysten taustalla olevia syitä, vaan ymmärtää ihmisen ajattelua (Kakkori & Huttunen 2014, 394). Fenomenografinen tutkimus on ennen kaikkea käsityksiä kuvailevaa (Häkkinen 1996, 14, 23–26; Marton & Booth 1997, 121, 123–125; Marton 2005; 143–147). Fenomenografista käsitystutkimusta tarkastellaan seuraavaksi lähemmin esimerkkinä kontekstuaalisesta käsitystutkimuksesta.

Fenomenografisessa käsitystutkimuksessa yleisimmin käytetty aineistonkeruutapa on haastattelu. Haastattelu pyritään luomaan vuoropuhelun kaltaiseksi siten, että kokemukset ja käsitykset rakentuvat haastattelijan ja haastateltavan yhteistoimintana. Käsitysten ei siten katsota olevan valmiina haastateltavan mielessä ennen haastattelua, mutta niiden ei myöskään katsota olevan pelkästään tilanteisia tai sosiaalisia. Haastateltavaa rohkaistaan kokemusten ja käsitysten tietoiseen reflektointiin, sillä reflektiota ja tietoisuutta pidetään omien käsitysten kuvailun edellytyksenä. (Marton 1994, 4427–4428.) Käsitykset saattavat tulla esille kuitenkin myös implisiittisesti, ilman että puhuja itse on tietoinen käsityksensä ilmaisemisesta (Tarnanen 2002, 24). Haastattelua täydentämään voidaan käyttää erilaisia virikkeitä, joiden puitteissa ilmeneviä käsityksiä tarkastellaan rinnan haastatteluvastausten kanssa. Haastattelua täydentävillä tehtävillä voidaan saada arvokasta tietoa muun muassa siitä, onko haastattelussa esille tullut käsitys niin pysyvä, että tutkittava soveltaa sitä myös annetuissa tehtävissä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 141–142.)

Fenomenografisessa käsitystutkimuksessa haastatteluaineistoa tarkastellaan kokonaisuutena sen sijaan että keskityttäisiin yksittäisiin tapauksiin, joten analyysiyksikkönä on koko aineisto. Yhtä vastausta verrataan sekä tutkittavan muihin vastauksiin että muiden tutkittavien vastauksiin samasta asiasta. (Marton 1994, 4428; 2005, 154; Marton & Booth 1997, 124.) Aineistoa voidaan tarkastella myös määrällisesti esimerkiksi sen suhteen, kuinka moni vastaajista ilmaisee kutakin kategorisoitua käsitystä (Syrjälä ym. 1994, 151). Tutkimuksen kohteeksi voidaan valita myös jokin ilmiön aspekti kerrallaan ja jättää muut väliaikaisesti huomiotta (Marton & Booth 1997, 133; Marton 2005, 145). Vastauksista etsitään tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta relevantteja ilmauksia ja pyritään ymmärtämään mahdollisimman syvällisesti se, mitä vastaaja on ilmaisuillaan tarkoittanut (Marton 1994, 4428). Lausumalle pyritään löytämään ”paras mahdollinen tulkinta suhteessa ympäröivään tekstiin” (Häkkinen 1996, 42). Tämän vuoksi analyysivaiheet toistetaan useampaan kertaan ja eri vaiheita tarkastellaan rinnakkain (Marton 1994, 4428; 2005, 154). Analyysissa ja tuloksia tulkitessaan tutkijan tulee puolestaan tiedostaa omat lähtökohtansa, sillä tutkijan konteksti ja lähtökohdat vaikuttavat tulkintaan ja sitä kautta tuloksiin (Syrjälä ym. 1994, 122; Häkkinen 1996, 29).

Fenomenografisen käsitystutkimuksen päätuloksena on joukko kuvauskategorioita, jotka syntyvät vertailtaessa keskenään erilaisia kuvauksia kokemuksista ja käsityksistä sekä etsittäessä niiden samankaltaisuuksia ja eroja. Kategorioiden nimeämisessä käytetään usein joko suoria lainauksia tutkittavien ilmaisuista tai tutkija pelkistää ilmaisuja teoreettisen käsitteistön avulla. (Häkkinen 1996, 29, 33, 42–43.) Teoreettisen käsitteistön avulla tutkija pystyy myös luomaan teoriaan pohjaavia yhteyksiä eri kategorioiden välille. Kategorisoinnissa pyritään etenemään pelkistysten ja teorian avulla abstraktimmalle tasolle. Kategoriat ankkuroidaan empiiriseen aineistoon suorilla lainauksilla aineistosta ja samalla pyritään vakuuttamaan lukija tulkintojen ja kategorisoinnin pätevyvyydestä. (Syrjälä ym. 1994, 146, 153–154.)

Käsitysnäkemykset ja käsitysten tutkimus tässä työssä

Tässä työssä käsitysnäkemys on lähimpänä kontekstuaalisen käsitystutkimuksen piirissä esitettyä näkemystä, jonka mukaan käsitykset ovat kontekstisidonnaisia. Tällöin käsitykset voivat olla yhtä aikaa pysyviä ja muuttuvia, yksilöllisiä ja jaettuina, rationaalisia ja emotionaalisia sekä samansuuntaisia ja ristiriitaisia. (Barcelos & Kalaja 2011.)

Käsitysten pysyvyys ymmärretään tässä tutkimuksessa oppilaan antamien vastausten johdonmukaisuudeksi kysymyksen esitystavan ja sanallisen muotoilun muuttuessa. Käsityksen yksilöllisyys ymmärretään näkemysten ainutkertaisuudeksi, joka kumpuaa kunkin oppilaan ainutlaatuisesta henkilöhistoriasta ja kokemustaustasta. Käsitysten jaettuuden katsotaan kytkeytyvän siihen, että yksilön käsityksissä on aina mukana aineksia myös ympäröivän yhteisön ajattelusta. Käsitysten taustalla katsotaan olevan sekä rationaalisia, faktoihin perustuvia tietoja että emotionaalisia tekijöitä, kuten tunteita ja kokemuksia. Lisäksi

käsitykset voivat osoittautua keskenään samansuuntaisiksi tai ristiriitaisiksi yhden ja saman haastattelun aikana. (Barcelos & Kalaja 2011.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa käsityksiä ei nähdä erillisinä oppilaan tiedoista, tunteista, toiminnasta, asenteista, mielipiteistä tai arvoista (Marton 2005, 153; vrt. Larsson & Holmström 2007, 56–57). Käsitysnäkemyksessä on siten elementtejä Woodsin (2003) BAK-käsitteestä, jossa käsitykset, oletukset ja tieto ovat erottamattomasti kytkeytyneitä toisiinsa. Tästä puolestaan seuraa, ettei vastauksia analysoidessa ja tulkitessa voida osoittaa, mikä mahdollisista ulottuvuuksista – tieto, tunne, asenne, mielipide tai kenties arvo – on kulloinkin (etualalla) analyysin kohteena (Marton 1994, 4427; Kakkori & Huttunen 2014, 384). Tällainen erittely ei toisaalta ole myöskään tarpeellista tutkimuksessa, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä oppilaiden ajattelusta ja toiminnasta sellaisena kuin se ilmenee, toisin sanoen moniulotteisena ja kompleksisena. Siten termi 'käsitys' voi tässä työssä sisältää mitä tahansa edellä mainituista elementeistä.

Käsitysten ja toiminnan välillä ei nähdä tässä työssä suoraviivaista syyseuraus-suhdetta, vaan suhdetta pidetään kompleksisena. Siten oppilaan toiminnan vaikuttimia tai selittäviä tekijöitä ei voida löytää suoraviivaisesti siitä, mitä oppilas on ilmaissut sanallisesti. Oppilaan toimintaa tai käsityksiä ei voida myöskään liittää suoraviivaisesti oppilaan taustassa oleviin tekijöihin, tunteisiin, kokemuksiin, tietoihin tai ympäröivän yhteisön näkemyksiin; käsityksissä on limittäin sekä yhteisön että yksilön ajatuksia, tietoa, tunteita ja kokemuksia. Käsillä olevassa työssä hyväksytään myös se, että oppilaan ilmaisemat käsitykset voivat osoittautua keskenään ristiriitaisiksi. Tiivistäen voi todeta, että käsillä olevan tutkimuksen ensisijainen tavoite on kuvata englannin suullista kielitaitoa, sen oppimista ja arviointia sellaisena kuin se ilmenee oppilaiden vastauksissa ja tutkimuskysymysten valossa ottamatta kantaa siihen, miten käsitys on muotoutunut tutkimusajankohtaan mennessä.

Tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta pääosin fenomenografisen käsitystutkimuksen ottein. Koska tutkimuksessa halutaan saada esille oppilaiden oma ääni englannin suullista kielitaitoa koskevissa kysymyksissä, aineisto kerätään pääosin teemahaastattelulla, joka mahdollistaa oppilaiden omasanaiset vastaukset. Fenomenografisen tutkimuksen tapaan oppilailta kysytään heidän kokemuksistaan, aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena tapaustutkimuksen kaltaisesti, ajatuksia houkutellaan esiin virikkeillä ja tehtävillä, ja määrällistä tarkastelua hyödynnetään tukemaan laadullista. Lisäksi oppilaiden esille nostamaa aspektia tutkitaan koko aineistossa kerrallaan ennen kuin siirrytään seuraavaan. Myös analyysi ja tulkinta etenevät fenomenografisen tutkimuksen tavoin empirian ja teorian vuoropuheluna niin, että jo kertaalleen suoritettut vaiheet toistuvat. Edelleen fenomenografisen tutkimuksen tapaan tutkimuksen tulokset esitetään joukkona kategorioita, jotka tiivistävät ja kuvaavat oppilaiden mainitsemia ja tutkimuskysymysten avulla esiin nostettuja teemoja aineistosta.

Seuraavaksi luodaan katsaus aikaisempaan, englannin suullista kielitaitoa koskevaan käsitystutkimukseen ja tarkastellaan keskenään aikaisempien ja käsillä olevan tutkimuksen tutkimusasettelua ja -kysymyksiä.

2.3 Aikaisempi käsitystutkimus

Englannin kieltä koskevaa käsitystutkimusta on tehty meillä ja muualla runsaasti (Kalaja & Barcelos 2003). Ulkomaisissa tutkimuksissa kysymykset on usein kohdennettu peruskouluiän ohittaneille oppijoille ja/tai opettajille (esim. Pawlak, Waniek-Klimczak & Majer 2011; Lee 2013) tai ne on toteutettu ympäristössä, jossa englantia opitaan vieraan kielen sijaan toisena kielenä (esim. Scales, Wennerstrom, Richard & Wu 2006; Lee 2013; Kang 2014; McCrocklin 2016; Sung 2016). Käsillä oleva työ kytkeytyy englannin suullisen kielitaidon oppimiseen ja opetukseen Suomessa, jossa englantia opitaan vieraana kielenä. Lisäksi englannin suullista kielitaitoa, sen oppimista ja arviointia tarkastellaan perusopintonsa päättövaiheessa olevan oppijan näkökulmasta. Edellä mainituista syistä muualla tehtyä tutkimusta tarkastellaan tiivistetysti ja Suomessa tehtyä yksityiskohtaisemmin.

Muualla tehdyissä englannin suullista kielitaitoa koskevissa tutkimuksissa on tarkasteltu usein suhtautumista englannin eri kielimuotoihin ja eisyntyperäisten puhumaan englantiin (esim. Janicka, Kul & Weckwerth 2005; Waniek-Klimczak & Klimczak 2005; Scales ym. 2006; Sung 2016). Tulosten perusteella vastaajien joukossa on sekä syntyperäisen puhujan kaltaisen ääntämisen suosijoita että niitä, jotka haluavat puhua englantia omalla, äidinkielestä peräisin olevalla korostuksellaan. Ääntämisen lisäksi tutkimusaiheina ovat olleet esimerkiksi englannin puhumisen pelko ja syyt siihen (Baran-Łucarz 2014), suhtautuminen opettajan tekemiin korjauksiin koskien englannin puhumista (Katayama 2007; Lee 2013; Zhang & Rahimi 2014), ulkomailla oleskelun vaikutus haluun puhua englantia (Kang 2014) sekä automaattisen puheentunnistuksen hyödyntäminen ääntämisen itsenäisessä opiskelussa (McCrocklin 2016). Tutkimuksissa on muun muassa käynyt ilmi, että opettajalta toivotaan implisiittistä ja ohjaavaa (Katayama 2007, 297) tai eksplisiittistä ja korjaavaa palautetta englannin puhumisesta (Lee 2013, 224; Zhang & Rahimi 2014, 432–433). Zhangin ja Rahimin (2014, 435) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että tietoisuus suotuisista vaikutuksista lisää myönteistä suhtautumista korjaavaan palautteeseen. Muissa tutkimuksissa on tullut muun muassa esille, että englanninkielisessä maassa oleskelu vaikuttaa eri tavoin kielitaidoltaan eritasoisten puhujien suullisen kielitaitoon ja haluun puhua englantia (Kang 2014, 329), ja puheentunnistuksen hyödyntäminen ääntämisen oppimisessa lisää oppilaiden autonomiaa (McCrocklin 2016).

Kuten edellä jo mainittiin, ulkomailla tehdyissä tutkimuksissa kyselyt ja haastattelut on useimmiten suunnattu yliopisto-opiskelijoille. Poikkeuksen tekee Gallagher-Brettin (2007) englantilaisia peruskoulun yhdeksäsluokkalaisia koskenut pilottitutkimus, joka tarkasteli saksan kielen alkeita opiskelevien oppilaiden käsityksiä vieraan kielen puhumisesta ja tietoisuutta strategioista. Tutkimuksessa oppilaat osoittivat tuntevansa erilaisia kognitiivisia, sosiaalisia ja oppimisstrategioita, joiden käytön he yhdistivät menestymiseen puhumisessa. Oppilaat korostivat harjoituksen ja kertauksen merkitystä. Monet oppilaat pitivät myös affektiivisten seikkoja, kuten itseluottamusta, mielialaa ja jännitystä merkittävinä puhumiseen vaikuttavina tekijöinä. Pilottitutkimuksen tulokset viittaavat Gallagher-

Brettin (2007) mukaan siihen, että oppilaiden tulisi olla vieläkin tietoisempia erilaisista affektiivisista ja kommunikaatiostrategioista, joiden avulla oppilas voisi tuntea olonsa mukavaksi ja rohkaistuisi osallistumaan puheharjoitukseen oppitunneilla. Gallagher-Brettin (2007) tutkimuksen lähtökohta poikkeaa hieman käsillä olevan tutkimuksen asetelmasta, sillä saksan kielellä ei ole Iso-Britanniassa samaa asemaa kuin englannin kielellä Suomessa tai maailmanlaajuisesti. Gallagher-Brettin tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin viitteitä samaan ikäryhmään kuuluvien oppijoiden ajattelusta.

Suomessakin on tehty runsaasti käsitystutkimusta, jossa englannin kieli on ollut joko yksin tutkimuskohteena tai yksi kieli muiden tutkittavien kielten joukossa. Aikaisempia vieraita kieliä koskevia käsitystutkimuksia esitetään taulukossa 1. Katsauksen rajaamiseksi aikaisempien tutkimusten tarkastelussa ei ole mukana gradututkimuksia (poikkeuksena Virkkulan 2008 gradututkimuksiin pohjaava artikkeli) eikä useita viime vuosina yliopisto-opiskelijoiden parissa tehtyjä tutkimuksia.

TAULUKKO 1 Vieraita kieliä koskevaa käsitystutkimusta Suomessa.

Kohderyhmä	Tutkimus
alle kouluikäiset	Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri 2014
peruskoulun alakoululaiset	Yliniemi, Dufva & Mäntylä 2006; Aro 2009; Tergujeff 2013b
peruskoulun yläkoululaiset	Yliniemi, Dufva & Mäntylä 2006; Pihko 2007; Luukka ym. 2008; Tergujeff 2013b; Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014; Leppänen ym. 2009 (15–24 -vuotiaiden vastaajaryhmä)
lukiolaiset	Pihko 1995, 1997; Saleva 1997; Huhta 2007; Ranta 2010; Tergujeff 2013b; Leblay 2013; LukSuS; Pollari 2017
yliopisto- ja korkeakouluopiskelijat	Lähteenmäki 1995; Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Airola 2000; Elsinen 2000, 2007; Lintunen 2004; Myller 2004; Dufva, Alanen, Kalaja & Surakkka 2007; Dufva, Kalaja & Alanen 2007; Huhta 2007; Tergujeff, Ullakonoja & Dufva 2011; Leblay 2013; Aro 2016 (21-vuotiaat; opiskelu- tai työpaikka ei tiedossa); Kalaja 2016; Lintunen & Mäkilähde 2018
kielten opettajat	Jaakkola 1997; Luukka ym. 2008; Ranta 2010; Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014
työkäiset ja eläkeläiset	Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Virkkula 2008; Leppänen ym. 2009

Taulukkoon 1 kootuissa tutkimuksissa on usein sivuttu tavalla tai toisella englannin suullista kielitaitoa, mutta niissä ei ole käsitelty englannin suullista kielitaitoa, sen oppimista ja arviointia yhden oppilasryhmän näkökulmasta yhdessä ja samassa tutkimuksessa. Tässä työssä yhdistetään nämä näkökulmat tarkastelemalla peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista.

Yhdeksäsluokkalaisten käsitysten tarkastelun taustaksi taulukossa 2 esitetään yksinomaan englannin kieleen kohdistuneita, oppilaille ja opiskelijoille suunnattuja käsitystutkimuksia Suomessa. Joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa käsitystutkimus on ymmärretty nimenomaan asenteiden tutkimukseksi (Pihko 1995, 1997; Saleva 1997; Leppänen ym. 2009). Koska käsitystutkimuksen piiriin katsotaan tässä työssä kuuluvan kokemusten, asenteiden, suhtautumisen,

mieltymysten, arvostusten ja näkemysten tarkastelut, näitä näkökulmia sisältäneet tutkimukset ovat mukana myös taulukon 2 tarkastelussa.

TAULUKKO 2 Englannin kieleen keskittyneitä, oppilaille ja opiskelijoille suunnattuja käsitystutkimuksia Suomessa.

Tutkimus	Osallistujat	Tutkimuskohde	Metodi
Pihko 1995, 1997	lukion 2. vuoden opiskelijat n=311, brittiläiset lukiolaiset n=61	englannin varianttien ymmärrettävyys; tulokset ja asenteet	varianttien kuuntelu ja osittaisanelu; kommentteja varianteista
Saleva 1997	lukion 3. vuoden opiskelijat n=60	englannin puhumisen testaus studiokokeella; tulokset ja asenteet	ACTFL OPI haastattelutesti ja LLOPT kielistudiokoe; Likert -asennemittari, vapaat kirjalliset kommentit
Airola 2000	ammattikorkeakoulun opiskelijat n=157	englannin suullinen kielitaito; tulokset ja käsitykset	haastattelutesti, kyselylomake
Lintunen 2004	yliopiston 1. vuoden englannin opiskelijat n=34	foneettisen kirjoituksen merkitys englannin ääntämisen oppimisessa; tulokset ja kommentit	ääntämistesti, kirjoitetun tekstin transkriointi, kysely
Myller 2004	englannin opetusharjoittelijat n=9	englannin suullisen kielitaidon arviointi; arvioinnin kohteet ja kommentit	toimintatutkimus, avokysymyslomake, ryhmähaastattelu
Dufva, Alanen, Kalaja & Surakka 2007	englannin 1. vuoden pää- ja sivuaineopiskelijat n=123	englannin kielen opiskelijan omakuva, oppimisen keinot	omakuvapiirroksot ja sanalliset tulkinat
Dufva, Kalaja & Alanen 2007	englannin 1. vuoden pääaineopiskelijat n=61	kokemukset ja käsitykset englannin kielen oppimisesta	kysely, kirjalliset vastaukset avokysymyksiin
Pihko 2007	peruskoulun 7. ja 8. luokkalaiset n=390	CLIL ja EFL opetus; affektiiviset tulokset	kysely (Likert), avokysymykset
Aro 2009, 2016	peruskoulun 1., 3. ja 5. luokkalaiset n=15, 21-vuotiaina n=4	englannin kieli ja sen oppiminen; käsitysten luonne ja kehitys	pitkittäistutkimus; puoli-strukturoitu haastattelu
Leppänen ym. 2009	15-79 -vuotiaat n=1495, joista 15-24 -vuotiaita n=232	englannin kielen käyttö, merkitys ja asenteet	kysely
Ranta 2010	lukiolaiset n=108 ja englannin opettajat n=34	englannin opetus ELF näkökulmasta; näkemykset	kysely, määrällisiä ja laadullisia kysymyksiä
Tergujeff 2013b	peruskoulun 4. luokan n=2 ja 9. luokan n=6 oppilaat sekä lukiolaiset n=2	englannin ääntämisen opettaminen; käsitykset	teemahaastattelu
Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014	peruskoulun 9. luokkalaiset n=3476 ja englannin opettajat n=220	A-englannin oppimistulokset, opetusikäntänteet ja käsitykset	kysely
Pollari 2017	lukiolaiset n=46-146 osatutkimuksesta riippuen	kokemukset englannin arvioinnista	kysely (Likert) ja avoimia kysymyksiä, opetuskokeilut
Lintunen & Mäki-lähde 2018	englannin yliopisto-opiskelijat n=161	englannin ääntämisen opetuksen lyhyt- ja pitkäaikaiset vaikutukset käsityksiin ääntämisestä	kysely (Likert), puoli-strukturoitu haastattelu, avoimet kysymykset

Taulukkoon 2 kootuissa tutkimuksissa kysymykset ovat kohdistuneet vaihtelevasti englannin kieleen, kielitaitoon, oppimiseen, opetukseen, oppimistuloksiin, arviointiin, käyttöön ja merkitykseen sekä asenteisiin englannin kieltä kohtaan. Tutkimusten toteutustavat ovat vaihdelleet pienistä tapaustutkimuksista laajoihin kansallisiin kyselytutkimuksiin. Käsitteitä englannin suullisesta kielitaidosta ovat tähän mennessä tutkineet Saleva (1997), Airola (2000), Lintunen (2004), Myller (2004), Tergujeff (2013b) sekä Lintunen ja Mäkilähde (2018). Näitä tutkimuksia tarkastellaan seuraavaksi lähemmin.

Salevan (1997) lukion abiturientteja koskeneessa tutkimuksessa opiskelijat pitivät haastattelua kielistudiota mieluisampana englannin puhumisen testausmuotona. Abiturientit suhtautuivat myönteisesti suullisen kielitaidon harjoitteluun ja testaamiseen ja toivoivat opetukseen lisää puhumisen harjoittelua. Tutkimuksessa ei saatu selkeää kuvaa siitä, miten ulkomailla oleskelu vaikuttaa englannin suulliseen kielitaitoon. Useimmat hyvät oppilaat kertoivat kuitenkin tekevänsä jotakin ylimääräistä koulun ulkopuolella oppiakseen ja ylläpitääkseen englannin taitoaan. Puhumisen harjoittelu näytti edistävän kokonaisvaltaisesti tuottamistaitoja ja kuullunymmärtämistä. Hyvä menestys englannin ylioppilaskokeessa näytti myös korreloivan suullisessa testissä menestymisen kanssa. Saleva (1997) suosittaa tutkimuksensa perusteella, että vuorovaikutustaitojen opettamisen ohella tulisi edelleen kiinnittää huomiota myös teknisiin taitoihin, kuten ääntämiseen ja sujuvuuteen. Salevan (1997, 184) mukaan on välttämätöntä tavoitella ymmärretyksi tuleamista ja luontevaa vuorovaikutusta, mutta ”ne eivät riitä kymmenen vuoden opiskelun tuloksiksi”. Lisäksi englannin päättöarvosanassa saattaa heijastua työskentelyyn liittyviä piirteitä, joilla ei ole suoraa tekemistä kielitaidon kanssa (Saleva 1997, 126). Salevan mukaan suullista kielitaitoa tulisi testata erillisellä kokeella ja erilaisilla testityypeillä (emt., 185) eikä tulisi unohtaa suullisen kielitaidon arvioinnin takaistusvaikutusta englannin opetukseen.

Salevan (1997) tavoin Airola (2000) kysyi tutkimuksessaan opiskelijoiden näkemyksistä koskien suullisen kielitaidon testaustapaa. Airolan (2000) tutkimien ammattikorkeakouluopiskelijoiden mielestä tradenomiopinnoissa tulisi painottaa suullista kielitaitoa enemmän. He olivat tyytyväisiä saadessaan palautetta englannin puhumisesta ja katsoivat, että suullisen kielitaidon testausten tulisi olla osa opintoja. Opiskelijat pitivät kielistudiotestiä haastattelutestiä luotettavampana suullisen kielitaidon testausmenetelmänä. Airola (2000) kuitenkin suosittaa tutkimuksensa perusteella haastattelutestin käyttöä testimuodon vuorovaikutteisuuden vuoksi.

Lintunen (2004) tutki foneettisen kirjoituksen hyödyllisyyttä englannin ääntämisen oppimisessa. Tutkimukseen osallistuneista englannin pääaineopiskelijoista enemmistö koki ääntämistaitojen parantuneen ääntämiskurssin ja foneettisen kirjoituksen opettelu myötä. Opiskelijoiden mielestä symboleja ei ollut opetettu koulussa, mutta niitä oli helppo ymmärtää (emt., 187). Lintunen (2004, 216, 220, 227) huomasi tutkimuksessaan, että opiskelijoilla oli monia aukkoja ääntämisessä, mutta foneettisen kirjoituksen opiskelu auttoi omien virheiden korjaamisessa. Lintusen (2004, 215, 223) mukaan foneettisen kirjoituksen

opettelun tavoitteena onkin parantaa muun muassa oppijan tietoisuutta ääntämisestä koskevista seikoista. Foneettinen kirjoitus saattaa myös auttaa havainnoimaan puhutun ja kirjoitetun kielen eroja, mistä voisi olla hyötyä etenkin suomalaiselle englannin oppijalle. Tieto omista ääntämisen puutteista voi olla oppijalle kuitenkin shokki, joten ääntämistä koskevan palautteen tulee olla paitsi realistista myös sensitiivistä ja kannustavaa (emt., 228). Lintunen (2004, 227–231) suosittaa tutkimuksensa pohjalta, että ääntämistä opetetaan eksplisiittisesti, opetuksessa hyödynnetään foneettista kirjoitusta, oppilaita totutetaan englannin eri kielimuotojen kuunteluun sekä lisätään tietoisuutta englannin äännejärjestelmästä sekä puhutun ja kirjoitetun kielen eroista.

Myller (2004) keskittyi Salevan (1997) ja Aiolan (2000) tapaan tutkimuksessaan suullisen kielitaidon arviointia koskeviin näkemyksiin. Myllerin (2004) tutkimuksessa englannin opetusharjoittelijat arvioivat opetushallituksen maa-merkkivideoilta lukion suullisen kokeen suorituksia sekä kirjallisesti että suullisesti. Opetusharjoittelijat kiinnittivät arvioinneissaan huomiota eniten sujuvuuteen, sanastoon ja kielioppiin. Opetushallituksen antamien arviointikriteerien lisäksi harjoittelijat kiinnittivät huomiota ääntämiseen, intonaatioon ja esityksen monotonisuuteen, minkä perusteella Myller suosittaa kriteerien laajentamista ja selkiyttämistä. Harjoittelijat pohtivat myös sitä, mitä itse asiassa arvioidaan, kun arvioidaan suullista kielitaitoa. He kokivat ongelmallisina erityisesti non-verbaalisen viestinnän ja puhujan persoonan vaikutuksen suullisen kielitaidon arviointiin. (Emt., 285–288.) Myller (2004, 289) ei pidä persoonan vaikutusta kuitenkaan ongelmallisena, vaan katsoo testaamisen antavan mahdollisuuden osoittaa nimenomaan suullisessa viestinnässä tarvittavia puhujan persoonaan liittyviä taitoja.

Tergujeffin (2013b) haastatteluissa kävi ilmi, etteivät oppilaat tavoittele syntyperäisen puhujan kaltaista ääntämistä, vaan pikemminkin ymmärrettävää ja sujuvaa puhetta. Vain muutama mainitsi suosivansa joko britti- tai amerikan-englantia. Oppilaat eivät välittäneet siitä, jos heidän puhumassaan englannissa oli kuultavissa aksentti tai syntyperäinen puhuja tunnisti heidät vierasmaalaiseksi aksentin perusteella. Syntyperäisen kaltaista aksenttia pidettiin jopa negatiivisena asiana, sillä yksi oppilaista halusi korostaa sitä, että hän on suomalainen. Toisaalta muutaman oppilaan mielestä syntyperäisen puhujan kaltaista ääntämistä olisi 'mukavaa' ("nice") hallita, mutta sitä ei kuitenkaan pidetty pää-tavoitteena. (Emt., 84.)

Tergujeffin (2013b) haastattelemien oppilaiden mukaan ääntämistä oppii puhumalla. Oppilaat olivat mielestään oppineet ääntämistä koulussa, ja yhden oppilaan mukaan oppiminen oli ollut väistämätöntä. Monet kertoivat oppineensa ääntämistä myös koulun ulkopuolella esimerkiksi musiikin kuuntelun, television ja elokuvien katselun, online-pelien ja henkilökohtaisten kohtaamisten kautta. Yksi oppilaista katsoi oppineensa ääntämistä eniten juuri koulun ulkopuolella. Oppilaiden mielestä englannin tunneilla tavallisia työskentelytapoja olivat sanojen ja ilmausten toisto, jäljittely ja ääneenluku. Lisäksi opettajat olivat saattaneet spontaanisti opettaa ääntämistä silloin, kun ongelmia oli ilmennyt. Ääntämisen opetus näyttäytyykin Tergujeffin oppilashaastattelujen

perusteella pikemminkin satunnaisena kuin systemaattisena. Oppilaat arvioivat britti- ja amerikanenglannin kahdeksi yleisimmin käytetyiksi kielimuodoiksi opetuksessa, joista brittienglanti oli käytetympi. Foneettista kirjoitusta oli käytetty eniten alakoulussa ja siihen suhtauduttiin kahtiajakoisesti: joko foneettisen kirjoituksen lukutaitoa pidettiin hyödyllisenä tai hyödyttömänä. Myös ääntäminen näytti saavan enemmän huomiota alakoulussa kuin myöhemmillä asteilla. Alakoulussa oltiin tyytyväisiä ääntämisen opetuksen määrään, kun taas ylemmillä asteilla sitä oli ollut oppilaiden mielestä liian vähän. Kaikki oppilaat kertoivat kuitenkin oppineensa ääntämistä koulussa. (Emt., 88–92.)

Lintunen ja Mäkilähde (2018) tutkivat englannin ääntämisen opetuksen lyhyt- ja pitkäaikaisvaikutuksia englannin yliopisto-opiskelijoiden käsityksiin englannin ääntämisestä. Tutkimusjoukko koostui kolmesta ryhmästä opiskelijoita, jotka ensimmäisen vuoden aikana 1) eivät olleet tai 2) olivat osallistuneet englannin ääntämisen kurssille tai 3) olivat osallistuneet kurssille vähintään kolme vuotta aikaisemmin. Ääntämisen opetuksen havaittiin lisäävän opiskelijoiden tietoisuutta ääntämisestä sekä positiivisin että negatiivisin seurauksin. Ääntämisen opetuksen negatiivinen, epävarmuutta ja itsekriittisyyttä lisäävä vaikutus näyttäytyi tutkimuksessa lyhytaikaisena, kun taas positiivinen vaikutus – kuten realistisempi ja hyväksyvämpi suhtautuminen omaan ääntämiseen – oli pitkäkestoisempaa. Tutkimuksen tulokset viittaavat kuitenkin myös siihen, että opiskelijat yksilöinä voivat kokea ääntämisen opetuksen negatiivisia vaikutuksia myös pidemmällä aikavälillä. Lisäksi ääntämisen opetuksella voi Lintunen ja Mäkilähden mukaan olla enemmän vaikutusta käsityksiin kuin taitoihin, tai opetuksen vaikutukset näkyvät välittömämmin käsityksissä kuin taidoissa. Ääntämisen opetuksen tärkeimmät tulokset voivatkin olla lisääntynyt tietoisuus kohdekielestä ja oppijan autonomiaa tukevat käsitykset.

Yhteenvetona edellä esitellyistä tutkimuksista voi todeta, että ne ovat keskittyneet englannin suullisen taidon oppimiseen, opetukseen ja arviointiin, mutta näkemyksiä suullisen taidon luonteesta tai koostumuksesta ei ole kysytty. Ne ovat myös Tergujeffin (2013b) tutkimusta lukuun ottamatta koskeneet toisen tai kolmannen asteen oppijoita. Tutkimusten perusteella opiskelijat toivovat lisää suullisen kielitaidon opetusta, arviointia ja testaamista osana opintoja. Ääntämisen oppimisessa foneettisen kirjoituksen opettelu koetaan sekä hyödylliseksi että sen hyödyllisyyttä epäillään. Jotkut oppilaista tavoittelevat ymmärrettävää ja sujuvaa, kun taas toiset syntyperäisen kaltaista englannin ääntämistä. Oppilaiden joukossa on niitä, jotka suosivat britti- tai amerikanenglantia englannin eri varianteista. Joitakin oppilaita äidinkielestä peräisin olevaa korostus englanninkielisessä puheessa ei häiritse. Ääntämistä katsotaan opittavan sekä koulussa että sen ulkopuolella, koulussa jopa väistämättä tai koulun ulkopuolella eniten. Ääntämisen opetuksella voi puolestaan olla sekä lyhyt- että pitkäkestoisia, positiivisia ja/tai negatiivisia vaikutuksia oppijan itsevarmuuteen englannin puhujana.

Opiskelijoissa on sekä kielistudiotestin että haastattelun kannattajia. Opiskelijat kiinnittävät englannin suullista kielitaitoa arvioidessaan huomiota eniten

sujuvuuteen, mutta myös sanastoon, kielioppiin, ääntämiseen, intonaatioon ja esityksen monotonisuuteen. Heitä askarruttavat myös kysymykset siitä, mitä oikeastaan arvioidaan, kun arvioidaan suullista kielitaitoa, ja miten non-verbaalisen viestinnän ja puhujan persoonan osuuteen suullisessa kielitaidossa tulisi suhtautua.

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, yhdeksäsluokkalaisten englannin suullista kielitaitoa koskevia käsityksiä on aikaisemmin tutkinut ainoastaan Tergujeff (2013b). Sen sijaan vieraisiin kieliin ja/tai englannin kieleen liittyviä kokemuksia ja näkemyksiä on tutkittu yhdeksäsluokkalaisten näkökulmasta ainakin kahdessa laajamittaisessa kansallisessa kyselytutkimuksessa. Luukan ym. (2008) yhdeksäsluokkalaisille ja vieraiden kielten opettajille suunnatussa tutkimuksessa kartoitettiin vieraiden kielten ja äidinkielen tekstikäytänteitä koulussa ja vapaa-ajalla. Härmälän ym. (2014) tutkimus taas kartoitti perusopetuksen päättövaiheen englannin A-oppimäärän oppimistuloksia, opetuksen käytänteitä ja käsityksiä englannin opettajille ja yhdeksäsluokkalaisille suunnatussa kyselyssä. Myös Leppäsen ym. (2009) englannin käyttöä, merkitystä ja asenteita koskeessa laajamittaisessa kansallisessa tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisia on saattanut olla mukana 15–24 -vuotiaiden vastaajaryhmässä. Yhdeksäsluokkalaisten vastauksia ei kuitenkaan eritelty muiden samaan ikäryhmään kuuluvien vastauksista, joten tuloksista ei voida tehdä päätelmiä yhdeksäsluokkalaisten näkemyksistä.

Aikaisempien tutkimusten perusteella yhdeksäsluokkalaisten englannin käytöstä ja asenteista englannin kieleen sekä kouluopiskelun ja -arvioinnin käytänteistä tiedetään enemmän kuin oppilaiden ajattelusta koskien englannin *suullista* kielitaitoa, sen oppimista ja arviointia. Tutkimuksen kohdistamista suulliseen kielitaitoon puoltavat kuitenkin ne lukuisat tutkimukset, joissa on toistuvasti tullut esille tarve kehittää ja lisätä suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia (Dufva ym. 1996; Saleva 1997; Airola 2000; Elsinen 2000; Lintunen 2004; Paananen-Porkka 2007; Pihko 2007; Virkkula 2008; Ranta 2010; Tergujeff ym. 2011; Tergujeff 2013b; Härmälä ym. 2014; Aro 2016; Lintunen & Mäkilähde 2018). Lisäksi yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä on aikaisemmin tutkittu lähinnä makrotasolla laajoilla kansallisen tason kyselytutkimuksilla, mutta mikrotason tutkimukset ja laadullinen tarkastelutapa puuttuvat Tergujeffin (2013b) tutkimusta lukuun ottamatta. Yhdeksäsluokkalaisten tutkiminen mikrotasolla on kuitenkin keskeistä, sillä heidän käsityksissään kulminoituvat perusopetuksen aikana omaksutut käsitykset, käytänteet ja asenteet.

Useimmista aikaisemmista tutkimuksista poiketen kysymykset kohdistetaan tässä tutkimuksessa perusasteen oppijoille toisen ja kolmannen asteen oppijoiden sijaan. Käsillä oleva tutkimus poikkeaa aikaisemmista myös tutkimusaiheiltaan ja -kysymyksiltään. Aikaisemmissa tutkimuksissa kohteena ovat olleet lähinnä englannin suullisen kielitaidon arviointi ja testaaminen (Saleva 1997; Airola 2000; Myller 2004) sekä ääntäminen (Lintunen 2004; Tergujeff 2013b; Lintunen & Mäkilähde 2018). Tässä tutkimuksessa taas pyritään saamaan selville oppilaiden käsityksiä siitä, mitä englannin suullinen kielitaito on, mistä taito koostuu, miten englannin suullista kielitaitoa opitaan sekä miten

englannin suullista kielitaitoa tulisi opiskella ja arvioida. Ennen oppilaiden käsitysten tarkastelua näihin kysymyksiin haetaan vastausta vieraita kieliä, niiden oppimista ja arviointia koskevista teorioista. Tarkastelu aloitetaan suullista kielitaitoa koskevista teorioista.

3 SUULLINEN KIELITAITO

3.1 Teorioita kielitaidosta

Suullisen kielitaidon kuvaamisen ja määrittelyn taustalla ovat sekä puhutun että kirjoitetun kielen huomioivat kielitaitoteoriat, sillä suullisesta kielitaidosta ei ole olemassa yhtä yhtenäistä ja yleisesti hyväksyttyä teoriaesitystä (Opetusministeriö 2006, 24; ks. myös Hughes 2011, 7, 15, 27; Taylor 2011, 34). Vaikutusvaltaisimmat kielitaitoteoriat kytkeytyvät kommunikatiivinen kompetenssi-käsitteen ympärille. Merkittävimpiä kompetenssi-käsitettä ja kielitaitomalleja kehittäneitä teoreetikoita ovat Chomsky (1965), Hymes (1972), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) ja Bachman & Palmer (1996). Näiden teoreetikkojen työn pohjalta kehitettiin yleiseurooppalaisen viitekehyksen (2003) näkemys kielellisestä viestintätaidosta, johon pohjautuu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 2014) esitetty näkemys kielitaidosta.

3.1.1 Kielitaito kompetenssina ja/tai performanssina

Chomskyn (1965, 4) kielitaitomallissa kielitaito jakautuu kieltä koskevaan kielitaitolliseen tietoon eli kompetenssiin ja puhe-suoritukseen eli performanssiin. Kompetenssi viittaa yksilön synnynnäiseen, mielessä olevaan kielen sääntöjärjestelmään, jonka avulla on mahdollista tuottaa ja ymmärtää rajaton määrä hyväksyttäviä ilmauksia. Tällaista kaikkien kielten taustalla olevaa ja kaikille ihmisille yhteistä generatiivista sääntöjärjestelmää Chomsky kutsuu universaali-kieliopiksi. (Emt., 4, 6, 8.) Generatiivisen kieliopin pyrkimyksenä on luonnehtia sitä kielellistä tietoa, joka puhuja-kuulijalla on ja joka on varsinaisen kielenkäytön eli performanssin pohjana (emt., 9). Chomskyn (1965, 3) kuvaaman kielitaitoteorian lähtökohtana on ideaalinen, homogeenisen puhujayhteisön puhuja-kuulija, joka hallitsee kielen täydellisesti. Tällöin sisäsyntyistä, kielen rakenteita koskevaa tietoa tarkastellaan irrallaan esimerkiksi muistin rajoituksista, virheistä ja mielenkiinnon tai huomion suuntautumisesta muualle. Puhujan kielellisen

tiedon katsotaan vaikuttavan suoriutumiseen, mutta lukuun ottamatta edellä kuvattua ideaalia tilannetta, performanssi ei voi koskaan suoraan heijastaa kompetenssia, sillä esimerkiksi luonnollisessa puheessa esiintyy lukuisia vääriä aloituksia ja sääntöpoikkeamia. Performanssista voi siis olla vaikea tehdä johtopäätöksiä suoriutumisen taustalla olevista mentaalisisistä, kompetenssiin lukeutuvista prosesseista. (Emt., 4.)

Chomskyn määrittelemässä kompetenssi-performanssi jakoon perustuvassa kielitaidon mallissa puhe-suoritus nähdään siis kielellisen tiedon epätäydellisenä ilmentymänä. Kuitenkin kieliopillisestikin puutteellinen ilmaus voi vuorovaikutuksessa osoittautua toimivaksi tai jopa suotavaksi. (Hymes 1972, 272, 277.) Ilman kielen käyttöä koskevia sääntöjä pelkät kieliopilliset säännöt ovatkin hyödyttömiä (emt., 278). Hymes (1972, 281–282) hylkäsikin Chomskyn kahtiajaon kompetenssiin ja performanssiin ja sisällytti kompetenssin käsitteeseen sekä tiedon kielestä (knowledge) että kyvyn käyttää sitä (ability for use). Tällöin kielenkäyttäjällä on sekä tietoa että käyttökykyä esimerkiksi sen suhteen, mitä kielellä on mahdollista, todennäköistä tai sopivaa tehdä. Hymes (1972, 281, 283) kutsuu tällaista kykyä kommunikatiiviseksi kompetenssiksi, jonka puitteissa tulee ottaa huomioon myös kielenkäyttäjän käyttökykyyn vaikuttavia eikognitiivisia, affektiivisia tekijöitä, kuten motivaatio ja rohkeus. Hymesin (1972) kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä kehittivät edelleen Canale ja Swain (1980) ja Canale (1983).

3.1.2 Canalen ja Swainin kielitaitomalli

Canalen ja Swainin (1980, 20, 25, 27–31) kehittelyn tuloksena kommunikatiiviseen kompetenssiin katsottiin kuuluvan kieliopillinen, sosiolingvistinen ja strateginen kompetenssi sekä myöhemmin Canalen (1983, 6) lisäämänä myös diskurssikompetenssi. Kieliopillinen kompetenssi koskee sanastoa, sanan- ja lauseenmuodostusta, ääntämistä, oikeinkirjoitusta ja lingvististä semantiikkaa. Sosiolingvistinen kompetenssi kattaa kielenkäyttöä koskevat sosiokulttuuriset säännöt, joiden avulla kielellisiä ja ei-kielellisiä ilmauksia tuotetaan ja tulkitaan siten, että ilmaukset ovat sopivia kussakin sosiolingvistisessä kontekstissa. (Emt., 7–9.) Diskurssikompetenssi koskee ilmausten ja tekstien muodostamista koheesio- ja koherenssisääntöjä noudattaen tavoitteena yhtenäinen puhuttu tai kirjoitettu teksti. Strateginen kompetenssi puolestaan viittaa niihin verbaalisiin ja non-verbaalisiin toimintoihin, joilla kompensoidaan kommunikaatiossa ilmenneviä katkoksia tai tehostetaan kommunikaatiota. (Emt., 9–11.) Canale (1983, 12) huomauttaa, että vuoden 1983 mallissa kielitaitoa tarkastellaan modulaarisena, osista koostuvana kokonaisuutena. Canale näkee tällaisen modulaarisen, osaisista koostuvan kielitaitomallin saavan tukea muun muassa niistä tutkimuksista, joissa on havaittu koulussa ja koulun ulkopuolella vaadittavan kielitaidon poikkeavan toisistaan. Mallissa ei kuitenkaan oteta kantaa siihen, miten eri osat – toisin sanoen kompetenssit – ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Emt., 12–13.) Bachman (1990, 81) sekä Bachman ja Palmer (1996) jatkavatkin muun muassa Canalen (1983) mallin pohjalta sekä kompetenssien välisen että kompetenssi- ja kontekstin välisen vuorovaikutuksen hahmottelua.

3.1.3 Bachmanin ja Palmerin kielitaitomalli

Bachman ja Palmer (1996, 63; 2010, 33–56) kuvaavat kielitaidon (language ability) osana kielenkäyttöä ja kielenkäyttökontekstia. Kielenkäytössä on kyse kielenkäyttäjän yksilöllisten piirteiden ja kielenkäyttötilanteen piirteiden kompleksisesta vuorovaikutuksesta. Kielenkäyttäjän yksilöllisiä piirteitä ovat yleistieto (topical knowledge), kielitieto (language knowledge), henkilökohtaiset ominaisuudet (personal characteristics), strateginen kompetenssi (strategic competence) ja affektiiviset tekijät (affect). Kielitaito koostuu kahdesta komponentista, jotka ovat kielitieto ja strateginen kompetenssi. (Bachman & Palmer 1996, 62, 67; 2010, 33–56.)

Kielitieto jakautuu edelleen organisatoriseen ja pragmaattiseen tietoon. Organisatorinen tieto taas jakautuu kieliopilliseen ja tekstuaaliseen tietoon, joista kieliopillinen koskee tietoa kielen sanastosta, syntaksista ja fonologias- ta/grafologias- ta, ja tekstuaalinen puolestaan tietoa siitä, miten ilmauksista ja lauseista kootaan tekstejä muun muassa koheesio- ja retoristen keinojen avulla. Pragmaattinen tieto jakautuu edelleen funktionaaliseen ja sosiolingvistiseen tietoon. Funktionaalinen tieto koskee kielenkäyttäjän kykyä tunnistaa ja tuottaa ilmaisuja eri funktioita varten. Sosiolingvistinen tieto taas auttaa kielenkäyttäjää tuottamaan ja tulkitsemaan tilanteeseen sopivia ilmaisuja. Strateginen kompetenssi toimii linkkinä sekä yksilön sisäisten komponenttien että yksilön ja kielenkäyttökontekstin välillä, eikä rajoitu pelkästään kielenkäyttöön, vaan koskee muitakin kognitiivisia toimintoja. Strateginen kompetenssi auttaa kielenkäyttäjää asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan ja arvioimaan omaa kielenkäyttöään. (Bachman & Palmer 1996, 62, 66–73.) Bachman ja Palmer (2010, 33–35, 43) lisäävät myöhemmin kielenkäyttäjän ominaisuuksiin (attributes of language users or test takers) kognitiiviset strategiat (cognitive strategies), joiden avulla yksilön katsotaan toteuttavan kielenkäyttöä koskevat suunnitelmansa, kuten tulkinnan tai ilmaisun.

Chomskyn (1965) kielitaitomallia lukuun ottamatta edellä kuvatut teoriat kielitaidosta huomioivat kielenkäyttäjän kieltä ja sen käyttöä koskevan tiedon lisäksi kyvyn soveltaa tätä tietoa todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Hymesista (1972) lähtien taustalla vaikuttaneet sosiolingvistiset näkemykset korostavatkin autenttisuuden, todellisen kielenkäytön ja sosiaalisen kontekstin huomioonot- tamista kielitaitoa määriteltäessä (Huhta & Takala 1999, 183–184). Eurooppalainen viitekehys (2003) kokoaa vielä yhteen edellä esiteltyjen teorioiden näkemyksiä.

3.1.4 Kielellinen viestintätaito eurooppalaisessa viitekehyksessä

Eurooppalainen viitekehys (2003; tästä eteenpäin viitekehys) kokoaa yhteen kielitaitoa, sen oppimista ja arviointia koskevaa, laajasti hyväksyttyä ja sovellet- tua tutkimustietoa (Huttunen 2005, 59), joten siinä heijastuvat monet vaikutus- valtaiset näkemykset, kuten edellä esiteltyt mallit kielitaidosta. Viitekehysen näkemys kielitaidosta on toiminnallinen ja holistinen: kielitaito on taitoa viestiä kielellä. Kielellinen viestintä jaetaan toimintoihin, joita ovat vastaanottaminen,

tuottaminen, vuorovaikutus ja viestin merkityksen välittäminen. Kielellisiä toimintoja tukee non-verbaalinen viestintä. Sekä kielellinen viestintä että kielen opiskelu edellyttävät erilaisten strategioiden hallintaa. (Viitekehys 2003, 27–28, 34–35, 128, 193.)

Viitekehyksessä kielenkäyttäjän ja -oppijan kyvyt, taidot ja valmiudet jaetaan yleisiin valmiuksiin ja kielelliseen viestintätaitoon. Yleiset valmiudet koostuvat oppijan julkista ja arkielämää koskevista tiedoista, kyvystä selviytyä sosiaalisesta kanssakäymisestä, elämänhallintataidoista sekä oppimiskyvystä. Elämänhallintataidot koskevat oppijan persoonallisuudelle tunnusomaisia tekijöitä, kuten asenteita, motivaatiota, arvoja, uskomuksia, kognitiivista tyyliä, persoonallisuustekijöitä, käsitystä itsestä ja muista sekä halukkuutta toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimiskyky liittyy yksilön kieli- ja viestintätietoisuuteen, yleiseen foneettiseen tietoisuuteen ja foneettisiin taitoihin sekä opiskelu- ja heuristisiin taitoihin. (Viitekehys 2003, 30–32, 146–155.)

Kielelliseen viestintätaitoon kuuluvat kielelliset, sociolingvistiset ja pragmaattiset kompetenssit. Kielellinen kompetenssi rakentuu sanastoa, kielioppia, semantiikkaa, fonologiaa, oikeinkirjoitustaitoa ja kirjoituksen ääneenlukua koskevista tiedoista ja taidoista. Kielelliseen kompetenssiin kuuluu myös tiedon mieleen palauttaminen ja jäsenyisyys sekä se, miten tietoista ja sanoiksi puettavaa tieto on. Sanastolliseen kompetenssiin luetaan kuuluvaksi yksittäisten sanojen lisäksi vakiintuneiden ja idiomaattisten sanontojen hallinta. Kieliopillinen kompetenssi koostuu ”kieliopillisten keinojen tuntemuksesta ja kyvystä käyttää näitä keinoja”, ja semanttinen kompetenssi puolestaan on ”oppijan kykyä tiedostaa ja hallita merkitysrakenteita”. Fonologisen kompetenssin avulla kielenkäyttäjä pystyy havaitsemaan, tuottamaan ja erottamaan foneemeja toisistaan, tunnistamaan sanapainon, lausepainon, rytmin ja intonaation sekä tuottamaan itse näitä piirteitä. Ääneenlukutaito puolestaan edellyttää, että kielenkäyttäjä pystyy ääntämään kirjoitettua kieltä ja tarvittaessa tulkitsemaan ääntämistä koskevia ohjeita ja merkkejä. (Viitekehys 2003, 33–34, 155–167.)

Sociolingvistinen kompetenssi on kykyä käyttää kieltä ”sosiokulttuuristen ehtojen mukaisesti” (Viitekehys 2003, 34). Omatessaan sociolingvististä kompetenssia oppija pystyy osoittamaan sosiaalisia suhteita kielen avulla, hän tuntee kielenkäyttöön liittyvät kohteliaisuussäännöt, kansanviisauden ilmaukset, rekisterien erot ja kielimuotojen vaihtelun. Pragmaattinen kompetenssi jaetaan puolestaan diskurssikompetenssiin ja funktionaaliseen kompetenssiin. Diskurssikompetenssi on kykyä muodostaa lauseista loogisesti etenevää, johdonmukaista ja sidosteista tekstiä siten, että viestintä on tehokasta ja tilanteen mukaan joustavaa. Funktionaaliseen kompetenssiin sisältyy lyhyiden lausumien eli mikrofunktioiden (esim. kysyminen ja vastaaminen), tekstilajien eli makrofunktioiden (esim. kuvaus ja kertomus) ja sosiaalisten vuorovaikutuskäytänteiden eli skeemojen (esim. tavaran tai palvelun ostaminen) tuntemus ja hallinta. Funktionaalisen kompetenssin laatua kuvataan sen avulla, kuinka sujuvaa ja ilmaisuultaan tarkkaa puhe on. (Emt., 168–181.)

Viitekehysten kielellisen viestintätaidon kuvaus soveltuu käsillä olevassa työssä englannin suullisen kielitaidon tarkastelun lähtökohdaksi kuvauksen

monipuolisuuden ja yksityiskohtaisuuden vuoksi. Viitekehyksen näkemykset perustuvat myös koeteltuihin ja laajalti hyväksytyihin teorioihin (Huttunen 2005, 59). Englannin suullista kielitaitoa tarkastellaan seuraavaksi lähemmin viitekehyksen kielellisen viestintätaidon kuvauksesta käsin.

Kuten edellä on jo käynyt ilmi, viitekehyksen näkemys kielellisestä viestintätaidosta on toiminnallinen ja holistinen. Tästä seuraa, että englannin suullinen kielitaito nähdään myös tässä työssä toiminnallisena ja holistisena taitona; englannin suullinen kielitaito on kykyä viestiä suullisesti englannin kielellä. Toiminnallinen lähestymistapa tarkoittaa myös, että englannin kielen käyttäjä ja oppija nähdään ensisijaisesti sosiaalisena toimijana, ja kielellä toimiminen osana laajempaa sosiaalista kontekstia. Tällöin kielellinen toiminta – kuten englannin puhuminen – saa täyden merkityksensä vasta yhteydessä sosiaaliseen kontekstiinsa. Toiminnallinen lähestymistapa huomioi myös yksilön koko kykyjen kirjjon sekä kognitiivisen, emotionaalisen ja tahtotoiminnan osana suullista viestintää.

Holistisuuden ohella viitekehys kuvaa kielellistä viestintätaitoa komponentiaalisesti. Tästä johtuen englannin suullinen kielitaito ymmärretään tässä työssä paitsi holistisena myös osataidoista koostuvana kompleksisena kokonaisuutena, jossa ylimmällä tasolla ovat yksilön yleiset valmiudet ja kielellinen viestintätaito. Kielellinen viestintätaito jakautuu edelleen alakomponentteihin, joita ovat kielellinen, sosiolingvistinen ja pragmaattinen kompetenssi. Nämä puolestaan jakautuvat edelleen osataitoihin, kuten fonologiseen ja diskurssi-kompetenssiin.

Viitekehyksen kielellisen viestintätaidon mallissa kirjoitettua ja puhuttua kieltä kuvataan samassa kehyksessä. Käsillä olevan työn kannalta on kuitenkin keskeistä hahmottaa puhutun kielen erityispiirteitä kirjoitettuun verrattuna. Käsillä olevan työn aiheen mukaisesti seuraavan luvun tarkastelussa keskitytään puheen tuottamisen näkökulmaan, vaikka puheen vastaanottamisen merkittävä rooli suullisessa vuorovaikutuksessa tunnustetaankin.

3.2 Puhumisen erityispiirteitä

3.2.1 Ajallisen paineen vaikutus viestin muotoiluun

Yksi puhumisen erityispiirre on puheen prosessointiin liittyvä ajallinen paine (Bygate 1987, 11, 14). Puhe on luonteeltaan hetkellistä ja reaaliaikaista, dynaamisista käyttäytymistä ja toimintaa, joka etenee jatkuvasti (Tiittula 1993, 67). Ajallisen paineen vuoksi puhetta prosessoidaan samalla kun sitä tuotetaan, mikä vaikuttaa puhujan kykyyn suunnitella, organisoida ja kontrolloida sanottavaansa. Tästä johtuen puheelle tyypillisiä ovat lipsahdukset ja virheet, väärät aloitukset, korjaukset ja uudelleenmuotoilut. Hetkellisyys kuormittaa myös kommunikoijien muistia, jonka vuoksi puhujat turvautuvat usein toistoon ja uudelleenmuotoiluihin varmistaakseen viestin perillemenon ja helpottaakseen

kuulijan taakkaa. (Bygate 1987, 11, 14–15; Fulcher 2003, 23–24.) Puheessa on tämän vuoksi paljon redundanssia (Tiittula 1993, 72).

Puheelle tyypillisiä ovat myös tauot sekä modifioivat ja vakiintuneet ilmaukset (Bygate 1987, 15–18; Tiittula 1993, 67; Field 2011, 80–83; Götz 2013, 22–32, 38). Puhuja voi olla hiljaa tauon aikana tai täyttää sen esimerkiksi *er, erm, um* -vokalisatioilla. Tauko voi liittyä viestin sisällön suunnitteluun tai kielelliseen muotoiluun. Tauot koetaan häiritseviksi, mikäli ne rikkovat syntaktisen rakenteen ja esiintyvät muualla kuin informaatioyksikköjen rajalla keskeyttäen puheen luonnollisen etenemisen. (Fulcher 2003, 30–31; Segalowitz 2010, 11, 49; Field 2011, 71, 82–83; Götz 2013, 36–37.) Täytettyjä taukoja on pidetty merkinä sujumattomuudesta, mutta niillä on havaittu olevan merkittäviä viestinnällisiä tehtäviä, kuten kuulijan huomion suuntaaminen haluttuun asiaan (Segalowitz 2010, 40; Götz 2013, 37).

Modifioivista ilmauksista käytetään tutkimuskirjallisuudessa erilaisia nimityksiä, kuten täytteet/täyteilmaisut (fillers) (Bygate 1987; Field 2011, 95), täyteläisäkkeet, pragmaattiset partikkelit (Tiittula 1993, 70–72), 'pikkusanat' (small words) (Hasselgren 1998) ja diskurssipartikkelit (discourse markers) (Götz 2013), mutta Tiittulan (1993, 70) mukaan nimitys 'täyteilmaisu' ei anna oikeaa kuvaa ilmauksien funktioista puheessa. Tässä työssä käytetään termiä 'modifioivat ilmaukset' (Nikula 1995), koska sen katsotaan kuvaavan parhaiten ilmauksien tehtäviä suullisessa viestinnässä ja vuorovaikutuksessa (ks. lis. modifioivien ilmauksien nimityksistä ja tehtävistä Götz 2013, 38–40). Modifioivilla ilmauksilla, kuten *you know, like* ja *well*, puhuja voi lisätä puheen sujuvuutta ja vähentää hiljaisten tai vokalisoitujen taukojen (*er, erm, uh, um* jne.) määrää puheessaan (Segalowitz 2010, 33–34, 42; Götz 2013, 40). Puhuja voi myös voittaa aikaa puheen suunnitteluun, ilmaista suhdettaan puheena olevaan asiaan tai puhekumppaniin, jäsentää viestiään, pehmentää ilmaisuaan tai varata puheenvuoroa. Modifioivat ilmaukset ovatkin hyvin tavallisia syntyperäisen puhujan puheessa (Luoma 2004, 18; Götz 2013, 38–39), mutta jostain syystä niiden esiintymistä kielenoppijan puheessa karsastetaan esimerkiksi testisuorituksissa (Luoma 2004, 18).

Kuten modifioiviin ilmauksiin myös vakiintuneisiin ilmauksiin viitataan tutkimuskirjallisuudessa eri käsittein, kuten *formulaic/idiomatic expressions/phrases* (Bygate 1987), *formulaic sentence stems, phraseological units* (Segalowitz 2010), *chunks/chunking* (Field 2011) sekä *formulaic sequences* (Götz 2013), eikä niiden määrittelystä olla yksimielisiä (Götz 2013, 23). Esimerkiksi Field (2011, 95) antaa ilmaisun *you know* esimerkkinä vakiintuneesta ilmaisusta (more conventionalised type of chunk), kun taas Götz (2013) katsoo ilmaisun kuuluvan diskurssipartikkeleihin, joita tässä työssä kutsutaan modifioiviksi ilmauksiksi. Vakiintuneet ilmaukset, kuten *do you know what I mean?* tai *dunno why*, opitaan ja muistetaan kokonaisuuksina, joten ne ovat nopeasti puhujan käytettävissä ja antavat lisäaikaa puheen suunnitteluun. Tämä puolestaan vähentää taukojen ja epäröintien määrää sekä lisää yhtenäisten puhejaksojen pituutta, puheen sujuvuutta ja vaikutelmaa natiivinkaltaisesta kielenkäytöstä. (Bygate 1987, 17; Field 2011, 80–83, 95; Götz 2013, 26.) Vakiintuneet ilmaukset helpotta-

vat puhumista myös silloin, kun kielelliset resurssit ovat vielä rajalliset. Niiden käytöllä puhuja voi antaa itsestään todellista taitavamman vaikutelman tarkkuuden, sujuvuuden ja kompleksisuuden suhteen. (Housen, Kuiken & Vedder 2012, 11.)

3.2.2 Vuorovaikutus kasvotusten sekä tilanne- ja kontekstisidonnaisuus

Tavallisin puhumista edellyttävä tilanne on kasvokkainen, vuorovaikutusta sisältävä keskustelu, jossa sekä puhuja että kuulija joutuvat työskentelemään viestinnän onnistumiseksi. Tämä vaatii molemmilta osapuolilta joustavuutta ja muuntautumiskykyä vaihtuvien tilanteiden ja toisen osapuolen mukaan. (Tiittula 1993, 65–66, 74–75.) Tässä mielessä vuorovaikutus on sekä mahdollisuus että velvoite keskusteluun osallistujille. Keskustelun osapuolet joutuvat huomiomaan toiselta saamansa verbaalisen ja non-verbaalisen palautteen, jotta viestintä onnistuisi ja jotta he eivät vaikuttaisi sosiaalisesti kömpelöiltä, etäisiltä tai ylimielisiltä. (Bygate 1987, 12–13; Tiittula 1993, 65.) Kasvokkain tapahtuvassa viestinnässä non-verbaalisella viestinnällä, kuten ilmeillä, eleillä, kehon asennoilla ja puhujien välisellä etäisyydellä, voidaan antaa palautetta, täydentää verbaalista viestintää, kompensoida puutteita tai jopa muuttaa sanallisen viestinnän sisältöä päivävästaiseksi (Tiittula 1993, 74). Puheen piirteitä ovatkin improvisaatio ja välitön palaute kuulijalta, jotka edelleen muokkaavat kommunikaation etenemistä (Bygate 1987, 34).

Puheelle tyypillistä on myös tilanne- ja kontekstisidonnaisuus, joka ilmenee muun muassa puheessa esiintyvänä deiktisinä elementteinä, sekä kirjoitettua kieltä suurempi vaihtelu, johon vaikuttavat muun muassa murteet, puhujan ikä ja sosioekonominen tausta (Tiittula 1993, 66). Puhutulle kielelle ominaiset, esimerkiksi puheenvuoron vaihtumista tai kohteliaisuutta säätelevät säännöt ovat usein tiedostamattomia ja ne havaitaan vasta kun niitä rikotaan (Bygate 1987, 26). Kuitenkin viestinnän kannalta tiedostamattomien sääntöjen rikkominen voi olla haitallisempaa kuin kieliopillisten sääntöjen rikkominen, koska kuulija pitää virheitä yleensä merkkinä puhujan persoonaan tai käyttäytymiseen liittyvistä puutteista eikä kielitaidon puutteista (Tiittula 1993, 66).

3.2.3 Puhutun kielen sanaston ja kieliopin piirteitä

Sanaston hallinta on merkittävä tekijä kaikessa kielenkäytössä (Milton 2013, 57). Sanastoon lasketaan kuuluvaksi paitsi yksittäiset sanat myös fraasiverbit, yhdyssanat, idiomit ja leksikaaliset fraasit (Read 2000, 20–22). Sanaston laajuus ja syvyys sekä sanahaun nopeus vaikuttavat olennaisesti kielellisen suorituksen onnistumiseen (emt., 57), ja joidenkin näkemysten mukaan sanaston laajuudesta voidaan tehdä päätelmiä yksilön kielitaidosta laajemminkin (Read 2007, 120; Milton 2013, 67). Tästä huolimatta käytettävissä ei ole juurikaan tutkimustietoa sanaston hallinnan yhteydestä puhumisen taitoon (Milton 2013, 69). Suomessa sanaston hallinnan yhteyttä puheen sujuvuuteen on tutkinut muun muassa Olkkonen (2017).

Suullisen vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää oppia yksittäisten sanojen lisäksi vakiintuneita ilmaisuja, kuten fraaseja (I'm very sorry/happy to hear about...) ja idiomeja (a piece of cake), sillä vakiintuneet ilmaisut saavat puheen kuulostamaan sujuvalta ja puhujan taitavalta (Read 2000, 21; Field 2011, 80–82, 95; Götz 2013, 24, 29–32). Idiomaattinen kielenkäyttö edellyttää kuitenkin sensitiivisyyttä suhteessa puhekumppanin kielitaitoon ja viestinnän mukauttamistarpeisiin, sillä yksipuolinen, vain toisen keskusteluosapuolen idiomaattinen kielenkäyttö voi aiheuttaa väärinymmärryksiä (Seidlhofer 2011, 134–135).

Idiomaattisen kielenkäytön lisäksi suulliselle vuorovaikutukselle tyypillistä on yleisluontoisten (generic words) ja epämääräisten (vague words) sanojen käyttö. Yleisluontoiset sanat eivät ole tarkkoja, mutta niiden merkitys käy täysin selväksi puhetilanteessa. Yleisluontoisilla sanoilla viitataan ihmisiin, esineisiin ja toimintoihin (esim. this one, the round thing, put), jotka voidaan nähdä tilanteessa tai jotka ovat keskustelijoille tuttuja. (Luoma 2004, 17–18; Read 2000, 237.) Yleisluontoiset sanat tekevät puheesta nopeaa ja helppoa ja ovat tärkeitä puheen luontevuuden kannalta. Epämääräiset sanat kuten *thing* ja *whatsit* auttavat puheen jatkamisessa silloin, kun puhuja ei tiedä tarvittavaa sanaa. Ne voidaan nähdä myös puhujan keinona vedota kuulijaan, jotta tämä ymmärtäisi ja tarjoaisi mahdollisesti puuttuvan sanan. (Luoma 2004, 17–18.)

Puheelle tyypilliset kieliopilliset piirteet tulevat esille, kun verrataan suunniteltua tai spontaania puhetta kirjoitettuun kieleen. Formaalisissa kielenkäytössä ja suunnitellussa puheessa on enemmän kirjoitetun kielen piirteitä kuin informaalissa ja spontaanissa puheessa. (Fulcher 2003, 23–24.) Toisin kuin kirjoitettu teksti tai suunniteltu puhe, spontaani puhe koostuu harvoin hyvin muodostetuista, kokonaisista virkkeistä, vaan pikemminkin ajatusyksiköistä (idea units), jotka ovat lyhyitä fraaseja ja lauseita. Puhutun kielen kielioppi onkin kirjoitettua kielioppia yksinkertaisempaa. (Emt., 24; Luoma 2004, 12–16; Hughes 2011, 88.) Puheesta saatetaan esimerkiksi jättää pois ainesta, jonka oletetaan olevan kuulijalle entuudestaan tuttua, yhteisesti jaettua tietoa tai kontekstista käsin täydentyvää (Bygate 1987, 16; Tiittula 1993, 73). Esimerkiksi verbi tai subjekti saatetaan jättää pois ilman, että viestintä kärsii siitä. Puheessa lauseita saatetaan myös yhdistää toisiinsa ilman konjunktioita, tauotuksella tai yhteisen teeman avulla, tai keskustelukumppani saattaa täydentää toisen aloittamaan lauseen. (Luoma 2004, 12–16.)

Edellä on käsitelty puhutun englannin sanaston ja kieliopin erityispiirteitä. On havaittu, että vaikka puhujan sanastolliset ja kieliopilliset taidot olisivat hyvät, vieraan kielen puhujan koko kielitaito saatetaan arvioida pelkän ääntämisen perusteella (Lintunen 2014, 167). Seuraavassa luvussa paneudutaankin ääntämisen tarkasteluun osana englannin suullista kielitaitoa.

3.2.4 Ääntäminen

Suulliseen kielitaitoon liittyy komponentteja, jotka ovat luonteeltaan universaalempia kuin jotkin muut kielen tai kielenkäytön piirteet. Esimerkiksi non-verbaalista viestintää ja sosiolingvististä kompetenssia vieraan kielen oppija pystyy omaksumaan äidinkielellä ja hyödyntämään tätä tietoa muilla kielillä

viestiessään. Ääntäminen puolestaan on kielikohtainen ja siinä mielessä ainutlaatuinen kielen piirre. Ääntämisen tekee ainutlaatuiseksi myös se, että ääntäminen koskee vain puheen tuottamista ja vastaanottamista, kun taas sanasto ja kielioppi ovat suurimmaksi osaksi yhteisiä sekä puhutulle että kirjoitetulle kielelle. (Lintunen 2014, 165.)

Ääntämistaidoilla voi olla merkittäviä vaikutuksia suulliseen vuorovaikutukseen. Kuunnellessaan ihminen kiinnittää automaattisesti huomioita siihen, miltä puhuja kuulostaa. Kuulemansa perusteella ihmiset tekevät alustavia, kenties alitajuisia arvioita puhujan persoonasta, asenteista, kotipaikasta ja siitä, onko kyseessä syntyperäinen vai ei-syntyperäinen kielenpuhija. Vastaavasti puhuja luo tietoisesti tai alitajuisesti tietyn kuvan itsestään puheensa välityksellä, esimerkiksi puhenopeutta, taukoja, äänenkorkeutta ja -voimakkuutta sekä intonaatiota säätelämällä. (Luoma 2004, 9–10; ks. myös Hughes 2011, 8.) Lintusen (2014, 167) mukaan ääntämistä voisikin luonnehtia käyntikortiksi, jonka puhuja ojentaa kuulijalle. Siksi kielenoppijan olisi syytä olla tietoinen ääntämisen merkityksestä suullisessa viestinnässä.

Ääntämisellä viitataan sekä yksittäisiin äännteisiin eli segmentaaleihin että äännettä suurempiin yksiköihin eli suprasegmentaaleihin (tai prosodiaan) (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 2010, 41–42).

3.2.4.1 Segmentaalit ja suprasegmentaalit

Segmentaaleihin kuuluvat kielen äännejärjestelmästä vokaalit ja konsonantit, ja suprasegmentaaleihin puolestaan sana- ja lausepaino sekä rytmi ja intonaatio. (Celce-Murcia ym. 2010, 41–42.) Englannin segmentaaleista vokaalit ovat suhteellisen helppoja suomalaiselle oppijalle (Sajavaara & Dufva 2001, 249). Suomalaisen voi olla kuitenkin vaikea havaita ja tuottaa eroa esimerkiksi sanojen *beat* /bi:t/ ja *bit* /bit/ välillä (Morris-Wilson 1992, 129, 151), sillä suomen kielessä ei tehdä laadullista eroa lyhyen ja pitkän vokaalin välillä samalla tavoin kuin englannin kielessä (Sajavaara & Dufva 2001, 250–251). On myös havaittu, että suomalainen oppii havainnoimaan vokaalien pituus- ja laatueroja, kun ilmiö nostetaan esille (emt., 251; Ylinen, Uther, Latvala, Vepsäläinen, Iverson, Akahane-Yamada & Näätänen 2010; Peltola, Lintunen & Tamminen 2014). Englannin konsonanteista suomalaiselle oppijalle voivat puolestaan olla haastavia esimerkiksi affrikaatat (/tʃ/ ja /dʒ/) ja dentaalifrikatiivit (/θ/ ja /ð/). (Morris-Wilson 1992, 62, 98; ks. lis. suomalaisen oppijan englannin ääntämisen piirteistä Morris-Wilson 1992 ja Lintunen 2004.)

Englannin kielessä sanoja ei tuoteta puheessa irrallisina toisistaan vaan sidosteisesti, jolloin vierekkäiset äännteet vaikuttavat toisiinsa. Sidosteisuudella sekä helpotetaan ääntämistä että luodaan säännöllinen, luonnollinen rytmi tiivistämällä tavuja painollisten elementtien välissä. Sidosteisuudesta seuraa redusoitumista, kuten sanarajojen hämärtymistä, lyhenemistä, sekoittumista ja vähenemistä (esim. *we've*, *gonna*, *kinda*) sekä vierekkäisten äännteiden yhdistymistä, muuttumista enemmän tai vähemmän samankaltaisiksi, äännten kaatoamista (esim. *'cause*, *'bout*, *'round*) tai lisäystä (esim. *classes*). Redusoitumista

esiintyy kaikissa englannin kielen rekistereissä ja tyyleissä. Oppijat kuitenkin ääntävät yksittäisiä sanoja usein selvästi, jolloin sanojen sitominen sujuvasti toisiinsa ei onnistu ja puhe saattaa kuulostaa epätasaiselta. (Celce-Murcia ym. 2010, 163–165, 173–174.)

Ääntämisvirheiden katsotaan muodostuvan ongelmaksi, mikäli virheet haittaavat ymmärrettävyyttä tai aiheuttavat kuulijassa ärtymystä (Rogerson-Revell 2011, 9). Aikaisemmin ongelmien katsottiin johtuvan pitkälti vaikeuksista ääntää yksittäisiä äänneitä kohdekielen mukaisesti (Sajavaara & Dufva 2001, 241, 243, 245), mutta myöhemmin puutteellisen suprasegmentaalien hallinnan on myös todettu aiheuttavan kommunikaatiokatkoksia (Tarone 2005, 494; Celce-Murcia ym. 2010, 11). Ääntämisvaikeuksien katsottiin myös aikaisemmin johtuvan pääosin äidinkielen ja kohdekielen välisistä äänneellisistä eroista. Kielten väliset erot eivät kuitenkaan selitä kaikkia vieraan kielen ääntämisessä ilmeneviä vaikeuksia. (Tarone 2005, 492.) Jotkut tutkijoista katsovatkin, että kyvyttömyys tuottaa kohdekielen mukaisia äänneitä johtuu äänneiden havaitsemisessa olevista puutteista (Derwing 2008, 352; Ioup 2008, 44).

Kohdekielen mukaisen ääntämisen ja intonaation harjoittelun katsotaan kohentavan vieraan kielen ääntämisen havainnointia. Puheen piirteiden havaitsemisen ja tuottamisen välinen yhteys ei kuitenkaan ole täysin selvä. Vieraan kielen oppija voi esimerkiksi erottaa kuulemansa äänneet toisistaan, mutta ei välttämättä pysty tuottamaan eroa puheessaan, ja päinvastoin. (Rost 2005, 506–507.) Tieto englannin vokaaleista, konsonanteista, painosta ja intonaatiosta voi kuitenkin vaikuttaa sekä kykyyn havaita, tulkita ja arvioida puhuttua englantia että kykyyn puhua englantia ymmärrettävästi (Celce-Murcia ym. 2010, 391).

Kuten edellä jo on todettu, suprasegmentaaleihin kuuluvat sana- ja lausepaino sekä rytmi ja intonaatio (Celce-Murcia ym. 2010, 41–42). Sanapainon oppimisen katsotaan olevan osa sanan ääntämisen oppimista (Rogerson-Revell 2011, 148). Sanapainon paikka voi vaihdella englannin kielessä, kun taas suomen kielessä paino on aina ensimmäisellä tavulla, mistä saattaa aiheutua ongelmia suomalaiselle englannin puhujalle. Painolliset tavut ovat englannin kielessä myös pidempiä kuin painottomat, kun taas suomen kielessä painon vaihtelu ei muuta tavun pituutta. (Sajavaara & Dufva 2001, 251.) Lisäksi painollisissa tavuissa vokaalit äännetään englannissa yleensä täysinä, kun taas painottomissa tavuissa ne redusoituvat esimerkiksi /ə/-äänneeksi (Rogerson-Revell 2011, 138).

Sana- ja lausepaino sekä tauot luovat rytmin puhuttuun englantiin ja vaikuttavat puheen sujuvuuteen ja ymmärrettävyyteen (Sajavaara & Dufva 2001, 151; Celce-Murcia ym. 2010, 209; Rogerson-Revell 2011, 154–157). Lausepainolla (sentence stress, accentuation, nucleus, prominence) on englannin kielessä erityisasema joihinkin muihin kieliin verrattuna. Lausepainolla voidaan esimerkiksi suunnata kuulijan huomio haluttuun asiaan tai nostaa etualalle tiettyä informaatiota. Lisäksi tyypillisessä syntyperäisen englannin puhujan puheessa merkitystä välittävät sisältösanat ovat painollisia ja funktiosanat (kuten prepositiot ja artikkelit) painottomia. Tällaisia painottomina ja redusoituneina ääntyviä muotoja kutsutaan heikoiksi ja painollisina ääntyviä puolestaan vahvoiksi

muodoiksi. Heikkojen muotojen käyttö ei ole välttämätöntä ymmärrettävyyden kannalta, mutta saa puheen kuulostamaan sujuvammalta ja tehokkaammalta; pelkästään vahvojen muotojen käyttö aikaansaa rytmin, joka poikkeaa merkittävästi syntyperäisen puhumasta englannista. (Rogerson-Revell 2011, 153–173.)

Englannin kielessä intonaatiolla on useita tehtäviä, kuten puheenvuoron jatkumisen tai päättymisen osoittaminen, epävarmuuden ja tunteiden ilmaisu, huomion saaminen sekä asenteen ilmaisu kuulijaa tai puheenaihetta kohtaan (Celce-Murcia ym. 2010, 221; Rogerson-Revell 2011, 192, 201). Intonaatiolla myös ryhmitellään lauseen osia ajatuskokonaisuuksiksi ja osoitetaan kuulijalle, mikä viestissä on uutta tai vanhaa tietoa. Sanojen ryhmittely ajatuskokonaisuuksiksi intonaation avulla saa ääntämisen kuulostamaan luonnolliselta ja elävältä. Väärä intonaatio puolestaan voi harhaanjohtaa, häiritä tai ärsyttää kuulijaa, ja varsinkin monotoninen intonaatio saattaa antaa puhujasta tylsistyneen, halveksivan tai välinpitämättömän kuvan. (Rogerson-Revell 2011, 181, 192, 196, 201.) Esimerkiksi suomen kielessä intonaatio on tasainen verrattuna englannin kieleen, minkä vuoksi suomalaisen puhuman englannin intonaatio voi kuulostaa pragmaattisesti ja sosiolingvivistisesti sopimattomalta (Sajavaara & Dufva 2001, 251).

Englannin ääntämisen oppimisessa joudutaan ottamaan kantaa siihen, mikä englannin kielimuoto valitaan ääntämisen malliksi ja tavoitteeksi. Tähän näkökulmaan paneudutaan seuraavassa luvussa.

3.2.4.2 Englannin eri kielimuodot ja ääntäminen

Englanti on aikojen kuluessa saanut erilaisia kielimuotoja, joita jaotellaan sen mukaan, onko kyseessä äidinkielenä puhuttava englanti, maan virallinen, toinen kieli vai vieras kieli, jota opitaan lähinnä institutionaalisen opetuksen puitteissa (Kirkpatrick 2007, 27). Opetuksessa on ollut pitkään vallalla käsitys, jonka mukaan syntyperäisen kielenpuhujan kaltainen ääntäminen on tavoiteltava standardi englannin ääntämiselle. Esimerkiksi Suomessa britti- ja amerikanenglanti, ja brittienglannista etenkin RP (Received Pronunciation), ovat olleet kaksi käytetyintä englannin kielimallia kouluopetuksessa. (Ranta 2010, 159.) Syntyperäisten puhujien kielimuotojen valinta malleiksi on ollut opettajalle tietyllä tapaa helppo, sillä kyseisiä kielimuotoja on dokumentoitu kattavasti ja niihin on laadittu runsaasti opetusmateriaalia. Syntyperäisten puhumia kielimuotoja, kuten britti- ja amerikanenglantia, myös ymmärretään laajalti, sillä ne ovat kansainvälisesti tunnustettuja ja arvostettuja, ja niitä pidetään standardeina, joita vasten oppijoiden kielitaitoa arvioidaan. (Kirkpatrick 2007, 184–185.)

Syntyperäisen englanninpuhujan asema standardina on kuitenkin kyseenalaistettu. Ensinnäkin englantia toisena tai vieraana kielenä puhuvien määrä ylittää nykyisin englantia äidinkielenään puhuvien määrän. On siten todennäköisempää, että englantia vieraana kielenä opiskeleva käyttää kieltä toisen ei-syntyperäisen kuin syntyperäisen puhujan kanssa. (Kirkpatrick 2007, 1; Ranta 2010, 157; Kopperoinen 2011, 72.) Toiseksi laajasti käytetyn kielen, kuten englannin, kohdalla on vaikea määritellä, mikä kielimuoto tai alueellinen standardi

hyväksytään edustamaan syntyperäisen kielenpuhujan standardia (Kirkpatrick 2007, 3). Kolmanneksi hyvin harvat pystyvät saavuttamaan syntyperäisen kaltaisen ääntämisen joka suhteessa (Jenkins, Cogo & Dewey 2011, 288). Neljänneksi sosiaaliset ja psykologiset syyt saattavat vaikuttaa siihen, ettei oppija välttämättä halua tavoitella syntyperäisen puhujan kaltaista ääntämistä. Esimerkiksi vierasperäinen korostus voi olla osa identiteettiä, tai puhuja toivoo korostuksen viestivän kuulijalle ei-syntyperäisyydestä, jolloin on kenties helpompi saada ymmärrystä kulttuuria tai kohteliaisuutta koskeville virheille. (Luoma 2004, 10; ks. myös Ranta 2010, 157 ja Sung 2016.) Näistä syistä johtuen syntyperäisen puhujan kaltaisen englannin kielen taidon tilalle ehdotetaan tavoitteeksi kansainvälistä englantia (English as an International Language/International English, EIL), jota kutsutaan myös *lingua franca* -englanniksi (English as a Lingua Franca, ELF) (Jenkins 2000; Dewey & Jenkins 2010; Seidlhofer 2003, 2011; Ranta 2010, 157; Jenkins ym. 2011; Vettorel 2015).

Englannin kielestä *lingua francana* ei voida muodostaa yhtenäistä luokkaan sovellettavaa mallia, mutta se voidaan nähdä lähestymistapana, jonka tavoitteena on onnistunut kulttuurien välinen viestintä. Kansainvälistä englantia käytetään kommunikaation välineenä sellaisten puhujien kesken, joilla ei ole yhteistä äidinkieltä. (Kirkpatrick 2007, 7–8, 155, 193; Dewey & Jenkins 2010, 72, 74, 86; Jenkins ym. 2011, 305.) *Lingua franca* -englannin lähtökohta onkin sosiolingvistinen ja välineellinen (Ranta 2010, 27), mikä heijastuu myös sen keskeisissä piirteissä. Esimerkiksi äidinkielestä peräisin olevista ääntämisen piirteistä ei pyritä eroon, mikäli ne eivät häiritse ymmärrettävyyttä kansainvälisessä viestinnässä. Kansainvälisen englannin näkökulmasta puheen ymmärrettävyys ja onnistunut viestintä katsotaankin tärkeämmiksi tavoitteiksi kuin syntyperäisen puhujan kaltainen tarkkuus. (Jenkins 2000, 119–120; Dewey & Jenkins 2010; Jenkins ym. 2011; Vettorel 2015.) Kansainvälisen englannin suosiminen ei kuitenkaan tarkoita natiivikielimuotojen (native varieties) täydellistä hylkäämistä kaikissa konteksteissa (Kirkpatrick 2007, 3), mutta ääntämisessä natiivimallit (native models) ovat joskus sopimattomia (Kopperoinen 2011, 72).

Jenkins (2000) on luonut tähän asti kattavimman kuvauksen englannin kielen ääntämisestä *lingua francana*. Jenkinsin (2000) mukaan muun muassa englannin heikkojen muotojen, sidosteisen puheen, sanapainon ja intonaation hallinta ei ole välttämätöntä ymmärrettävän ääntämisen saavuttamiseksi. Jenkins ei pidä myöskään tarpeellisena oppia ääntämään esimerkiksi 'th-äännettä' käytettäessä englantia *lingua francana*. (Seidlhofer 2003, 15–16.) Jenkinsin (2000, 136) mukaan myös suprasegmentaalien oppiminen voidaan jättää oppijan oman harkinnan varaan koulun ulkopuolella tapahtuvaksi. Täysimittainen suprasegmentaalien opetus on Jenkinsin mukaan perusteltua, mikäli oppijalla on tarve kommunikoida ainoastaan syntyperäisten puhujien kanssa, aikomus muuttaa englanninkieliseen maahan tai toive samaistua syntyperäisiin puhujiin ja/tai kuulostaa itse syntyperäiseltä englannin puhujalta. Jenkinsin näkemystä on kritisoitu muun muassa sen vuoksi, että yhden mallin ei uskota kattavan eri äidinkielisten tarpeita viestiä englanniksi. Lisäksi Jenkinsin malli katsoo kansainvälisen englannin käytöksi vain ei-syntyperäisten välisen vuorovaikutuk-

sen, vaikka syntyperäisen ja ei-syntyperäisen puhujan välinen kommunikointi on myös tavallista. Jenkinsin malli myös jättää joidenkin mielestä suprasegmentaalien hallinnan liian vähälle huomiolle. (Celce-Murcia ym. 2010, 33; ks. lis. lingua franca -englannin kritiikistä Dewey & Jenkins 2010, 73–76.) Jenkinsin (2000) esittämiä lingua franca -englanti linjauksia on myöhemmin tarkennettu ja täydennetty sekä haettu vastauksia englannin opetuksen ja arvioinnin kysymyksiin lingua franca -englanti -näkökulmasta (ks. esim. Jenkins ym. 2011 ja Vettorel 2015).

Yleisellä tasolla ja virallisissa julkilausumissa kielenopetuksen tavoitteita on saatettu siirtää tarkkuudesta ymmärrettävyyteen ja sopivuuteen (ks. esim. Viitekehys 2003 ja Opetushallitus 2004, 2014), mutta käytännön tasolla toteutus horjuu (Seidlhofer 2003, 12–13; Kopperoinen 2011, 75). Esimerkiksi viitekehyksessä puheen ymmärrettävyyttä arvioidaan usein suhteessa syntyperäiseen kielen puhujaan (Viitekehys 2003, 112, 166, 171, 180; vrt. Council of Europe 2018). Syntyperäisen puhujan kaltainen kielitaito saa edelleen kannatusta myös vieraiden kielten opettajien keskuudessa, ja usein ei-syntyperäisten puhujien asenteet vieraita aksentteja kohtaan ovat kielteisempiä kuin syntyperäisten (Ranta 2010, 158; Kopperoinen 2011, 73). Esimerkiksi joissakin tutkimuksissa suomalaisten nuorten aikuisten ja opiskelijoiden on huomattu suhtautuvan kielteisesti vierasperäiseen korostukseen englannin puheessa suomalainen aksentti mukaan lukien (Pihko 2000, 161–162; Leppänen ym. 2009, 61–63, 74–76), kun taas toisissa tutkimuksissa oppilaiden ja opiskelijoiden suhtautuminen ei-syntyperäisen – kuten suomalaisen – puhumaan englantiin on ollut suvaitsevaisempaa (Ranta 2010, 158, 164, 166–167; Tergujeff 2013b, 84, 88, 92). Kansainvälisen englannin käyttäminen edellyttää myös vierasperäisen korostuksen ymmärtämistä, mikä puolestaan edellyttää altistumista ja tottumista monenlaisiin aksentteihin. Tämä muutos ei ole kuitenkaan näkynyt selkeästi kielten opetuksessa tai oppimateriaaleissa, ja muita kuin angloamerikkalaisia kielimuotoja esitellään lähinnä eksoottisina lisinä. (Seidlhofer 2003, 13, 22; Kopperoinen 2011, 72–73.) Tähän ja muihin englannin suullisen kielitaidon oppimiseen liittyviin kysymyksiin paneudutaan lähemmin seuraavassa pääluvussa.

4 SUULLISEN KIELIT AidON OPPIMINEN

Englannin suullisen kielitaidon oppimista tarkastellaan tässä toisen ja vieraan kielen oppimista käsittelevien, kaikkia kielitaidon osa-alueita koskevien teorioiden pohjalta, sillä yleisesti hyväksyttyä suullisen kielitaidon oppimisen teoriaesitystä ei ole kehitetty. Toisen kielen (L2) oppimisessa (second language acquisition/learning) kieltä opitaan ympäristössä, jossa kohdekielellä on institutionaalisesti tunnustettu asema yhteisön viestintävälineenä (esim. UK, USA) (Ellis 2008, 6). Tällöin oppijoilla on mahdollisuus puhua opittavaa kieltä päivittäin kohdekielen puhujien kanssa aidoissa viestintätilanteissa. Vieraan kielen (FL) oppimisessa (foreign language learning) kieltä opitaan sen sijaan ensisijaisesti koulussa, eikä kohdekielellä ole merkittävää asemaa yhteisön yhteisenä kielenä (emt., 6). Tutkimuskirjallisuudessa toisen kielen oppimisella (Second Language Acquisition, SLA) viitataan kuitenkin usein sekä toisen että vieraan kielen oppimiseen, koska oppimisprosessin katsotaan olevan olennaisilta osiltaan samanlainen kummassakin tilanteessa (Cook 2008, 12). Edellä sanotun perusteella englannin kieltä opitaan Suomessa ensisijaisesti vieraana kielenä, vaikka englannin oppiminen saa enenevässä määrin toisen kielen oppimisen piirteitä myös meillä (Nikula & Leppänen 2008, 426). Englanninkielisten maiden ja Suomen oppimisympäristöjen välinen ero on kuitenkin huomattava, joten tässä työssä englannin suullisen kielitaidon oppimisen katsotaan olevan ensisijaisesti vieraan kielen oppimista.

Yhtä, yhtenäistä ja kaikenkattavaa toisen kielen oppimisen teoriaa ei ole kehitetty (Mitchell & Myles 2004, 257; Järvinen 2014, 68–69). Sen sijaan teorioita on runsaasti ja ne tarjoavat eri painotuksin näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu. Merkittävin ero eri teorioiden välillä on siinä, näkevätkö ne kielen oppimisen ensisijaisesti oppijan mielessä tapahtuvana, kognitiivisena prosessointina vai ihmisten välillä tapahtuvana sosiaalisena toimintana. Teoriat voidaan jakaa tämän perusteella psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin. (Ellis 2008, 281; Järvinen 2014, 68.) Jako psyko- ja sosiolingvistisiin teorioihin ei kuitenkaan ole tarkkarajainen, sillä kummankin kategorian sisällä viitataan usein sekä kognitiivisiin että sosiaalisiin seikkoihin. Lisäksi alun perin kognitiivista teoriaa on voitu kehittää sosiaalisempaan suuntaan. Tästä esimerkkinä ovat

Swainin (2000) sosiokulttuurisen teorian suuntaan kehittämät kielen tuottamis- ja vuorovaikutusta koskevat näkemykset (Ortega 2009, 218), jotka tässä käsitellään kognitiivisten teorioiden yhteydessä (ks. luku 4.1.2.3), mutta jotka olisi voitu liittää myös osaksi sosiolingvistisiä teorioita.

Seuraavissa luvuissa vieraan kielen oppimista koskevista teorioista etsitään vastauksia siihen, miten englannin suullinen kielitaito kehittyy. Esityksessä keskitytään siten tiivistämään englannin suullisen kielitaidon oppimisen kannalta keskeiset seikat. Katsauksessa vieraan kielen oppimisesta puhutaan vaihtelevasti L2-kielen, vieraan, toisen, uuden tai kohdekielen oppimisena kullaisenkin teoriaesityksen mukaisesti.

4.1 Psykolingvistiset teoriat

Psykolingvistikissa vieraan kielen oppimista koskevissa teorioissa oppimisen nähdään tapahtuvan oppijan mielessä (Ellis 2008, 284.) Psykolingvistiset teoriat voidaan jakaa edelleen nativistisiin ja kognitiivisiin (Järvinen 2014, 69), joskin kyseessä on pikemminkin jatkumo kuin dikotomia näiden kahden suuntauksen välillä (Mitchell & Myles 2004, 97). Nativistikissa suuntauksissa ihmisellä oletetaan olevan erityinen biologisesti määrätynyt valmius omaksua kieltä (emt., 55, 60; Järvinen 2014, 69), kun taas kognitiivisissa kielenoppimisteorioissa toisen kielen oppiminen rinnastuu minkä tahansa kompleksisen kognitiivisen taidon oppimiseen (McLaughlin 1987, 133; Mitchell & Myles 2004, 95–96). Ensimmäisenä psykolingvistikista teorioista tarkastellaan nativistisia teorioita.

4.1.1 Nativistikiset teoriat

Nativistikissa näkemyksissä ensikielen omaksumisen katsotaan perustuvan ihmisen synnynnäiseen kykyyn oppia kieli (McLaughlin 1987, 91, 96–97; Mitchell & Myles 2004, 12–13, 60–61). Lapsi omaksuu kohtaamansa kielen väijäämättä samaan tapaan kuin hän havaitsee ympärillään olevia konkreetteja asioita (Chomsky 1965, 59.) Kieltä ei siten voi opettaa (emt., 51) tai opetuksesta on vain vähän hyötyä (Mitchell & Myles 2004, 61), minkä vuoksi voidaan tarjota vain olosuhteet, joissa kieli kehittyy spontaanisti ja omalla painollaan (Chomsky 1965, 51). Tämä voi tarkoittaa tietyn kielellisen aineksen tarjoamista, mutta myös kokemuksia ja mahdollisuuksia kielenkäyttöön (emt., 33).

Lapsenkaltaisen omaksumiskyvyn kestosta ja sen osallisuudesta vieraan kielen oppimisessa esitetään erilaisia näkemyksiä. Kyvyn luonnolliseen omaksumiseen katsotaan joko säilyvän, heikkenevän, muuttuvan osittaiseksi tai katoavan aikuisikään mennessä (Mitchell & Myles 2004, 24, 84–90). Joidenkin näkemysten mukaan lapsenkaltaista omaksumista rajoittaa biologinen aikaikkuna eli kriittinen tai sensitiivinen kausi, jonka sulkeuduttua luonnollinen omaksuminen ei ole enää mahdollista (emt., 84; Ioup 2008, 48; Ortega 2009, 12–13; vrt. Cook 2008, 147–149). Tämän vuoksi katsotaankin, että vieraan kielen opiskelu olisi hyvä aloittaa mahdollisimman varhain, sillä ikä vaikuttaa merkittävästi

oppijan kykyyn havainnoida ja tuottaa kohdekielen äänneitä (Celce-Murcia ym. 2010, 34–35). Etenkin syntyperäisen puhujan kaltaisen ääntämisen omaksumisessa kriittisellä kaudella näyttäisi olevan joidenkin tutkimusten mukaan merkitystä (Edwards & Zampini 2008, 5; Ioup 2008, 46–47). Toisaalta on olemassa myös esimerkkejä lahjakkaista kielenoppijoista, jotka ovat pystyneet saavuttamaan lähes syntyperäisen puhujan kaltaisen ääntämisen siitä huolimatta, että vieraan kielen oppiminen on alkanut murrosiän jälkeen (Larsen-Freeman 2001, 14–15; Ioup 2008, 51). Murrosiän jälkeen alkanutta menestyksellistä vieraan kielen oppimista ja ääntämistä selitetään vaihtelevasti aivojen kehittymisellä, hyvällä äidinkielen hallinnalla, motivaatiolla, laadukkaalla opetuksella, harjoittelulla, runsaalla ja jatkuvalla kontaktilla autenttiseen kieleen, runsaalla ja autenttisella kielenkäytöllä, puheen havainnoimisen harjoittelulla sekä sosiokulttuurisilla tekijöillä (Ioup 2008, 51). Kuten selittävien tekijöiden moninaisuudesta voi päätellä, iän vaikutus vieraan kielen oppimiseen jää edelleen monin tavoin avoimeksi kysymykseksi (Ortega 2009, 12).

Nativistisia piirteitä sisältää myös Krashenin (1982, 10) vieraan kielen oppimisteoria, jonka mukaan aikuisella kielenoppijalla on kaksi toisistaan erillään olevaa systeemiä, joiden avulla vieras kieli kehittyy: alitajuinen omaksuminen ja tietoinen oppiminen. Alitajuista oppimista kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa implisiittiseksi ja tietoista eksplisiittiseksi oppimiseksi (Ellis 2008; Ortega 2009). Kyky lapsenkaltaiseen omaksumiseen ei Krashenin (1985, 13) mukaan pääty tai edes heikkene murrosiän jälkeen vaan säilyy aikuisena. Oppija ei ole tietoinen omaksumisprosessista, ja omaksuttu tieto on alitajuista (emt., 10). Kielenkäyttäjälle muodostuukin ”tuntuma” kielenmukaisuudesta ja oikeakielisyydestä, minkä vuoksi virheiden korjaamisella tai eksplisiittisellä sääntöjen opetuksella on vähän tai ei ollenkaan vaikutusta omaksumiseen (Krashen 1981, 1; 1982, 10–11). Opettajan ei siten tarvitse opettaa erikseen esimerkiksi kielen rakenteita, vaan ne opitaan riittävän ymmärrettävän syötteen (comprehensible input) myötä (Krashen 1985, 2). Ymmärrettävän kielellisen syötteen lisäksi omaksumiseen tarvitaan merkityksellistä ja luonnollista vuorovaikutusta kohdekielellä siten, että puhujat kohdistavat huomionsa ilmauksen muodon sijaan sen merkitykseen (Krashen 1981, 1). Oppijan tulee olla myös avoin, motivoitunut ja luottaa itseensä, jotta omaksuminen olisi mahdollista. Omaksuminen onkin parasta silloin, kun omaksuja ”unohtaa” kuulevansa tai lukevansa toista kieltä. (Krashen 1985, 3–4.)

Toisin kuin omaksumisessa, tietoisessa, eksplisiittisessä oppimisessa oppija on Krashenin (1982, 10) mukaan tietoinen kielen säännöistä, pystyy puhumaan niistä ja hyötyy virheiden korjaamisesta ja säännöistä (ks. lis. eksplisiittisen ja implisiittisen oppimisen eroista Dörnyei 2009, 136–137, 143; Ortega 2009, 94). Vaikka Krashenin (1982, 20; 1985, 2, 38, 42–43) mukaan oppimalla hankitusta tiedosta tai taidosta ei koskaan voi tulla omaksuttua, oppija voi hyödyntää tietoista oppimista ja muodollista tietoa kielestä esimerkiksi parantaessaan ilmaisun tarkkuutta. Opitulla kompetenssilla voi siten täydentää omaksuttua kompetenssia. Puhumista, puhumisen tarkkuutta tai sujuvuutta ei kuitenkaan voi opettaa, vaan ne kehittyvät itsestään omaksumisen ja ymmärrettävän syöt-

teen tuloksena. Puhuminen ei myöskään ole välttämätöntä kielen omaksumiseksi, mutta voi epäsuorasti edistää sitä. (Krashen 1981, 107–108; 1982, 2, 22; 1985, 2.)

Krashenin muotoilema vieraan kielen oppimisen teoria on saanut osakseen runsaasti kritiikkiä muun muassa siksi, että sen tukena on vähän empiiristä tutkimusta. Esimerkiksi oppimisen ja omaksumisen ero tehdään joidenkin toisten näkemysten mukaan liian jyrkäksi, eikä ole mahdollista tietää, tapahtuuko oppiminen kulloinkin alitajuisesti omaksumalla vai tietoisesti oppimalla. (Mitchell & Myles 2004, 45, 165.) Lisäksi harjoittelun ja toiston avulla aluksi tiedostetusta kielen säännöstä voi ajan kanssa tulla tiedostamatonta, automaattistunutta tietoa, eli oppimalla hankittu tieto voi ajan ja harjoituksen kautta muuttua omaksutuksi tiedoksi. Tämä on käynyt ilmi sellaisissa tapauksissa, joissa oppijat ovat pystyneet sisäistämään runsaan määrän eksplisiittistä tietoa luokkaopetuksessa, vaikka viestinnällistä harjoittelua olisi ollut hyvin rajallisesti tai ei ollenkaan. (McLaughlin 1987, 29–30.) Näkemys on saanut tukea myös niistä itseoppineista ja menestyksekkäistä toisen kielen käyttäjistä, jotka ovat pystyneet muuntamaan itsenäisen, eksplisiittisen opiskelunsa kielen omaksumiseksi ilman kontaktia syntyperäisiin kielenpuhujiin (Dörnyei 2009, 161). Lisäksi erityisesti sujuvuuden ja kontrollin kehittymiseksi tarvitaan tuottamisharjoitusta. Puhuminen pakottaa oppijan kokeilemaan käytännössä kieltä koskevia oletuksiaan ja saattaa puhujan alttiiksi palautteelle, mikäli esimerkiksi viesti jää kuulijalle epäselväksi. (Mitchell & Myles 2004, 21; Ortega 2009, 62–63.)

Krashenin (1981, 1982, 1985) korostama implisiittinen oppiminen eroaa eksplisiittisestä oppimisesta siinä, että implisiittistä oppimista, sen etenemisvauhtia tai järjestystä ei tietoisesti ohjailla. Implisiittistä oppimista tapahtuu esimerkiksi autenttisisessa ja kielellisesti rikkaassa ympäristössä, missä vieraan kielen taito kehittyy itsestään ja vähitellen. Eksplisiittisessä oppimisessa – kuten opetuksessa – oppimista ohjaillaan institutionaalisesti eikä oppijoilla ole ollenkaan tai vain vähän kontaktia kohdekielen puhujiin. (Dörnyei 2009, 19–20.) Tutkimuskirjallisuudessa implisiittinen, luokan ulkopuolelle sijoittuva oppiminen ja eksplisiittinen kouluoppiminen asetetaan usein rinnakkain tarkasteluun siten, että kouluoppiminen näyttäytyy jollakin tavalla implisiittistä oppimista toisarvoisempana (Sajavaara 1999, 94; Ellis 2008, 289–290). Etenkin suullisen kielitaidon katsotaan kohentuvan kohdekielisessä maassa oleskelun myötä. On kuitenkin huomattu, että vaikka luonnollisessa ympäristössä esimerkiksi sujuvuus ja pragmaattiset taidot voivat kehittyä paremmaksi, opetuksessa saavutetaan parempi kieliopin hallinta. (Ellis 2008, 289–290.) Lisäksi muodollisessa opetuksessa opettaja voi ohjailla ja tehostaa oppimistapahtumaa. Opetuksella onkin todettu olevan vaikutusta oppimisen nopeuteen, tarkkuuteen ja saavutetun kielitaidon tasoon. (Sajavaara 1999, 96–97; Ortega 2009, 143; Ylinen ym. 2010; Peltola ym. 2014.)

Dörnyein (2009, 139) mukaan implisiittiset oppimismekanismit eivät ole erityisen tehokkaita tilanteissa, jotka sisältävät ongelmanratkaisua tai luovaa päättelyä; eksplisiittinen tieto voi olla tarpeellista ja jopa korvaamatonta tilanteissa, jossa implisiittistä tietoa ei ole saatavilla. Usein tosielämän oppimistilan-

teissa tarvitaankin sekä implisiittistä että eksplisiittistä oppimista (emt., 137, 139). Lisäksi sekä koulun sisä- että ulkopuolella oppiminen voi olla sekä implisiittistä että eksplisiittistä (Ellis 2008, 288). Eksplisiittinen ja implisiittinen vieraan kielen oppiminen tulisikin nähdä kahtiajaon sijaan jatkumona, jonka toisessa ääripäässä on luonnollinen ensikielen omaksuminen ja toisessa vieraan kielen muodollinen oppiminen opetuksessa (Sajavaara 1999, 81). Avain tehokkaaseen toisen kielen oppimiseen onkin eksplisiittisen ja implisiittisen järjestelmän onnistunut koordinointi. Eksplisiittiset oppimismekanismit voivat tukea ja nopeuttaa implisiittistä toisen kielen oppimista monella tapaa. Eksplisiittinen kielellinen tieto ja harjoitus voi hienosäätää, täydentää ja lisätä implisiittisen tiedon tarkkuutta sekä luoda mahdollisuuksia implisiittiseen oppimiseen. (Dörnyei 2009, 171.)

Nativististen kielenoppimisteorioiden jälkeen siirrytään tarkastelemaan toista psykolingvivistisesti suuntautunutta teoriakokoelmaa, jonka muodostavat kognitiiviset kielenoppimisteoriat.

4.1.2 Kognitiiviset teoriat

Kognitiiviset teoriat tarkastelevat kielen oppimista tietoisena tai tiedostamattomana prosessina, tiedon ja taidon automaattistumista sekä muistin toimintaa oppimisessa. Tiedon prosessoinnin katsotaan olevan joko automaattista, sujuvaa ja tiedostamatonta tai tahdonalaista, kontrolloitua ja tietoista. Oppimiseen katsotaan sisältyvän tiedon siirtämistä lyhytkestoisesta muistista pitkäkestoiseen muistiin kontrolloitujen prosessien avulla. Vieraan kielen oppimisen katsotaan olevan samanlaista kuin minkä tahansa muun kompleksisen kognitiivisen taidon oppiminen. Tällöin aluksi kontrolloidut prosessit ja osataidot automaattistuvat ja integroituvat vähitellen. (McLaughlin 1987, 133–135, 139.)

Esimerkkeinä kognitiivisista vieraan kielen oppimista koskevista näkemyksistä tarkastellaan huomion kiinnittämisen merkitystä oppimisessa sekä oppimista toistamalla, harjoittelemalla, puhumalla ja vuorovaikutuksessa. Ensimmäisenä näistä tarkastellaan näkemyksiä, joiden mukaan vieraan kielen oppimisessa tarvitaan huomion suuntaamista opittavaan asiaan.

4.1.2.1 Oppiminen huomiota kiinnittämällä

Joidenkin oppimisteoreetikoiden mukaan oppimista edistää huomion suuntaaminen opittaviin seikkoihin. Esimerkiksi opettaja tai puhekumppani voi suunnata huomion joihinkin kielen elementteihin. Puhuja voi myös itse havaita ja tulla tietoiseksi taidoissaan olevista aukoista ja puutteista yrittäessään ilmaista itseään vieraalla kielellä. (Ortega 2009, 63–64.) Huomion kiinnittämisen merkittävyttä oppimisessa tukevat muun muassa ne havainnot, joiden mukaan runsas altistuminen ja merkitykseen keskittyminen voivat kyllä saada aikaan sujuvan kommunikaatiotaidon, mutta puheen tarkkuus jää alemmalle tasolle (Dörnyei 2009, 165). Eksplisiittinen oppiminen ei myöskään välttämättä johda sujuvuuden katoamiseen (Roehr 2010, 18). Lisäksi on havaittu, että intensiivinen äänneiden havaitsemisen ja tuottamisen harjoittelu auttavat oppimaan tar-

kempaa ääntämistä (Piske 2007, 306–308). Tätä näkemystä tukee havainto suomalaisista englannin oppijoista: oppijoiden havaittiin tarkkailevan vokaalin pidentymistä vasta sen jälkeen kun se oli heille osoitettu (Sajavaara & Dufva 2001, 251). Myös Ylisen ym. (2010) ja Peltolan ym. (2014) suomalaisia opiskelijoita koskeneissa tutkimuksissa opetus ja harjoittelu edistivät englannin vokaalien laatu- ja kestoerojen havainnointia ja tuottamista. Lintusen ja Mäkilähteen (2018) suomalaisia englannin yliopisto-opiskelijoita koskeneessa tutkimuksessa havaittiin myös, että opiskelijat kokivat eksplisiittisen ääntämisen opetuksen lisäävän tietoisuutta englannin ääntämisseikoista ja auttavan analysoimaan sekä omaa että muiden puhetta, mutta toisaalta kasvattavan myös kriittisyyttä omaa ääntämistä kohtaan ja heikentävän ainakin väliaikaisesti varmuutta puhua englantia (vrt. Pihko 2007, 92–94, 98). Lintunen ja Mäkilähde (2018, 66–67) katsovatkin tutkimuksensa perusteella, että ääntämisen opetuksella voi olla puhujan itseluottamukseen sekä lyhyt- että pitkäaikaisia vaikutuksia, ja vaikutukset puolestaan voivat olla negatiivisia ja/tai positiivisia yksilöstä riippuen.

4.1.2.2 Oppiminen toistamalla ja harjoittelemalla

Kognitiivisen taidon oppimisen teorian/mallin (skill acquisition theory) mukaan oppiminen on suorituksen (performance) vähittäistä muuttumista kontrolloidusta automaattiseksi toistuvan harjoittelun avulla (Ortega 2009, 84). Prosesin kuluessa aluksi hidas ja virheille altis suoritus muuttuu nopeaksi, automaattiseksi, spontaaniksi, sujuvaksi, taitavaksi ja lähes vaivattomaksi ja virheettömäksi suoritukseksi (Dörnyei 2009, 151; DeKeyser 2007, 97). Vieraan kielen oppimisen oletetaan lähtevän liikkeelle eksplisiittisesti esitetystä relevantista deklaratiivisesta tiedosta, mikä opetuksen yhteydessä voi tarkoittaa turvautumista opettajan tai oppikirjan esityksiin opittavasta asiasta. Harjoitus auttaa luomaan yhteyksiä uuden tiedon ja pitkäkestoisen muistin välille; mitä useammin tietoa haetaan harjoittelun yhteydessä, sitä vaivattomammaksi tiedonhaku muuttuu. (Ortega 2009, 84–85.) Esimerkiksi puheen katsotaan muuttuvan sitä sujuvammaksi, mitä nopeammin ja tehokkaammin tieto on puhujan käytettävissä (Mitchell & Myles 2004, 104). Proseduralisaatio on taitospesifiä, joten puhumisen oppimiseksi harjoituksen tulee sisältää nimenomaan puheen tuottamista viestintäkontekstissa (Ellis 2008, 480). Harjoituksen teho on suurimmillaan oppimisen alkuvaiheissa, mutta heikkenee vähitellen (Dörnyei 2009, 153). Harjoituksen myötä automatisoituneelle taitavalle suoritukselle ominaista ovat sekä nopeus että laadulliset muutokset, toisin sanoen ei pelkästään nopeus kuten yleensä virheellisesti oletetaan (Ortega 2009, 85).

Esimerkki automatisoituneesta toiminnasta on puheen sujuvuus. Segalowitzin (2010, 23) mukaan vieraan kielen puhujan kognitiiviset ja havainnointiprosessit kehittyvät tehokkaammiksi ajan kuluessa opetuksen myötä tai altistumalla kielelle kohdekielisessä ympäristössä. Vastaavasti mikäli kielenkäyttöön tulee pidempikestoinen tauko, prosessien tehokkuus voi laskea. Segalowitzin (2010, 24) mukaan sujuvuuden kehittymiseksi olisi tärkeää, että puhuja osallistuu tilanteisiin, jotka sisältävät ennakoimattomuutta ja merkitysneuvotte-

lua. Osallistumalla aitoon vuorovaikutukseen puhuja altistuu normaalille vuorovaikutukselle luonteenomaiselle vaihtelulle ja ennakoimattomuudelle. Mikäli puhuja pystyy käsittelemään ennakoimattomuutta, sujuvassa kommunikoinnissa tarvittavat taidot vakiintuvat vähitellen (emt., 25). Sujuvuuteen kuuluu myös sosiaalisten normien ja kulttuurisidonnaisten, kiinteiden ilmausten hallinta, jotka ”poimitaan” vuorovaikutuksessa syntyperäisen puhujan kanssa (emt., 113–115). Segalowitz (2010, 110–111) katsoo kuitenkin, että luokkahuoneessa kielenoppijan sociolingvistinen kompetenssi ei välttämättä pääse kehittymään yhtä hyvin kuin aidossa vuorovaikutuksessa.

Kognitiivisen taidon oppimisen teorian yhtenä rajoituksena pidetään sen soveltuvuutta paremmin aikuisille ja kielellisesti lahjakkaille oppijoille kuin lapsille ja kielellisesti vähemmän lahjakkaille. Teorian katsotaan lisäksi soveltuvan parhaiten eksplisiittistä opetusta ja oppimista edellyttävään kontekstiin implisiittisen sijaan. (DeKeyser 2007, 103.)

Kognitiivisten vieraan kielen oppimista koskevien teorioiden tarkastelu päätetään näkemyksiin, jotka korostavat kielen tuottamisen ja vuorovaikutuksen merkitystä vieraan kielen oppimisessa.

4.1.2.3 Oppiminen kieltä tuottamalla ja vuorovaikutuksessa

Useimmat kielen tutkijat pitävät kielen ilmaisujen tuottamisen harjoittelua välttämättömänä, jotta kieltä voisi käyttää sujuvasti ja varmasti (Mitchell & Myles 2004, 174). Kielen tuottaminen saa kielenkäyttäjän prosessoimaan kieltä syvemmin verrattuna kielen vastaanottamiseen. Tuottaminen lisää myös kielenkäyttäjän tietoisuutta kielestä, saa havainnoimaan kielen ilmaisukeinoja ja sitä, mihin taidot riittävät ja eivät riitä. Tuottaessaan kieltä oppija saa tilaisuuden testata uusia muotoja ja saada palautetta koskien viestinnän onnistumista ja ilmaisujen sopivuutta. (Swain 2000, 99–102.) Optimaalisessa tilanteessa oppilaalta vaadittava tuottaminen on mielekästä ja ylittää hieman hänen senhetkisen taitotasonsa. Oppimista voidaan edistää rohkaisemalla oppijaa riskinottoon ja kompleksisten sisältöjen hallintaan kielenkäytössä. Puhujan on myös huomattava muokkaavan omaa puhettaan etenkin silloin, kun kyseessä on luonnollinen ja mielekäs kielenkäyttö mekaanisen kielenkäytön sijaan. Muokkaukset ilmenevät esimerkiksi yrityksinä korjata virheitä, hiljaisuutena tai sellaisten ilmausten kuin *I mean* tai *eh, emm* ja *er* käyttönä. (Ortega 2009, 62–63, 67–69.)

Oppimista katsotaan edistävän myös sellainen suullinen vuorovaikutus, johon sisältyy merkitysneuvottelua, toisin sanoen puhujat osoittavat toisilleen eri tavoin joko ymmärtävänsä tai kaipaavansa lisätukea ymmärtämiseen. Ymmärtämiseen liittyviä ongelmia ratkotaan tällöin esimerkiksi toiston, varmistuksen (confirmation), uudelleenmuotoilun ja selventävien kysymysten avulla. (Breen 2001b, 114.) Sen lisäksi, että edellä mainitut toimenpiteet lisäävät ymmärrettävyyttä, ne voivat nostaa esille oppimisen kannalta hyödyllisiä vieraan kielen muotoja. Vuorovaikutuksessa yhteisvoimin muokattu kieli voikin olla oppimisen kannalta hyödyllisempää kuin etukäteen muokattu tai autenttinen kieli, sillä muokkaus vuorovaikutuksessa mahdollistaa yksilölähtöisemmän

oppimisen oikea-aikaisesti oppijan senhetkisestä tarpeesta käsin. (Ortega 2009, 61–62.)

Vuorovaikutuksen tehokkuudesta vieraan kielen oppimisessa on kuitenkin niukasti todisteita, vaikka se näyttäisikin edistävän ymmärtämistä (Cook 2008, 227). Keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa on muun muassa havaittu, että suuri osa puheesta näyttää etenevän ikään kuin virheitä ei olisi olemassaakaan. Epäselvyydet saatetaan sivuuttaa luottaen siihen, että ne selviävät keskustelun edetessä. (Ortega 2009, 230–231.) Lisäksi puhujat voivat teeskennellä ymmärtävänsä vaikuttaakseen kohteliailta tai välttyäkseen vaivalloiselta neuvottelulta tai kasvojen menetykseltä (Cook 2008, 227; Ortega 2009, 77). Oppilaat eivät välttämättä myöskään käytä kaikkea kielitaitoaan vuorovaikutusta vaativissa tehtävissä, vaan saattavat turvautua yksinkertaisiin ilmaisuihin, sivuuttaa ymmärtämisiongelmat ja kiirehtiä tehtävän valmistumista. Lisäksi oppilas voi oppia jotakin, mitä ei ole näkyvästi neuvoteltu. Liika merkitysneuvottelu voi myös vaikuttaa negatiivisesti viestinnän ymmärrettävyyteen ja puhujien keskinäisiin suhteisiin. (Breen 2001b, 124–128.)

Edellä esitettyjen näkemysten valossa näyttää siltä, että englannin puhuminen vuorovaikutuksessa on englannin suullisen kielitaidon oppimisen kannalta suositeltavaa, vaikka vuorovaikutuksesta saatava hyöty ei aina kenties ole sitä mitä oletetaan. Oppimisen tehokkuuteen näyttäisi vaikuttavan muun muassa oppijan asenne. Asennetta ja muita oppijassa olevia ominaisuuksia tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa.

4.1.3 Yksilöllisten piirteiden merkitys oppimisessa

Yksilölliset erot vieraan kielen oppimisessa syntyvät niistä yksilön ominaisuuksista (characteristics) tai piirteistä (traits), jotka koskevat kaikkia ihmisiä ja joiden suhteen ihmiset eroavat toisistaan (Dörnyei 2009, 181; Dörnyei & Ryan 2015, 2–3). Yksilölliset tekijät ovat kuitenkin häilyvästi ja epämääräisesti päällekkäisiä; joissakin tilanteissa voi olla vaikea määritellä, onko kyseessä pysyvä persoonallisuuden piirre vai pikemminkin taipumus toimia tietyllä tavalla. Esimerkiksi joissakin teoriaesityksissä yksilön piirteiksi luokitellut oppimisstrategiat kuvaavat pikemminkin oppijan toimintaa ja käyttäytymistä kuin pysyvää ominaisuutta, joten niiden luokittelu yksilön pysyviksi piirteiksi voidaan kyseenalaistaa. (Dörnyei 2009, 183.) Lisäksi joissakin näkemyksissä yksilöllisiä piirteitä ei pidetä enää pelkästään staattisina, monoliittisinä ja kontekstiriippumattomina oppijan sisäisinä ominaisuuksina, vaan myös dynaamisina, tilanteisina, useammasta komponentista koostuvina ja toisten piirteiden kanssa vuorovaikutuksessa olevina (Mitchell & Myles 2004, 27–28; Dörnyei 2009, 182, 188, 194, 197, 229; Dörnyei & Ryan 2015). Tässä työssä yksilön ominaisuuksiin ja piirteisiin viitataan ilmaisulla yksilölliset piirteet.

Vieraan kielen oppimisessa yksilöllisiä eroja aiheuttavina tekijöinä pidetään muun muassa kielellistä lahjakkuutta, motivaatiota, oppimis- tai kognitiivista tyyliä, oppimisstrategioita ja kielijännitystä (Dörnyei 2009, 182; Dörnyei & Ryan 2015). Myös ikä, asenteet, persoonallisuus, oppimisvaikeudet, sosiaalinen identiteetti, käsitykset älykkyys, halu viestiä vieraalla kielellä ja (työ)muisti

mainitaan yksilöllisiä eroja aiheuttavina (Larsen-Freeman 2001, 12–24; Ellis 2008, 643–645; ks. myös O’Sullivan & Green 2011, 36–64; Dörnyei & Ryan 2015). Yksilöllisten piirteiden lähempi tarkastelu rajataan tässä työssä tarkoituksenmukaisuuden vuoksi kielelliseen lahjakkuuteen, motivaatioon ja persoonallisuuteen, joista kielellinen lahjakkuus ja motivaatio ovat parhaiten tutkitut piirteet (Ortega 2009, 145; Dörnyei & Ryan 2015, 72–73). Tarkastelussa lähdetään liikkeelle kielellisestä lahjakkuudesta.

4.1.3.1 Kielellinen lahjakkuus

Kielellinen lahjakkuus on erityistä kykyä oppia vierasta kieltä, ja sitä voidaan pitää melko pysyvänä ja kenties synnynnäisenä yksilön ominaisuutena (Ellis 2008, 652). Kielellisen lahjakkuuden ja menestyksellisen vieraan kielen oppimisen välillä katsotaan olevan yhteys riippumatta siitä, onko kielitaito hankittu formaalisti vai informaalisti (Larsen & Freeman 2001, 16; Skehan 2001, 78–79; Dörnyei & Skehan 2003, 595, 601). Tutkijat ovat sen sijaan erimielisiä kielellisen lahjakkuuden ja iän suhteesta; joidenkin mielestä kielellisellä lahjakkuudella on merkitystä kaikenikäisille oppijoille, kun taas toisten mielestä vain murrosikäisille ja aikuisille (Ortega 2009, 158–159, 166–167).

Kielellisen lahjakkuuden alakomponenteista, niiden luonteesta ja merkityksestä kielenoppimisessa esitetään tutkimuskirjallisuudessa hieman toisistaan poikkeavia näkemyksiä (ks. esim. Skehan 2002). Joissakin näkemyksissä kielelliseen lahjakkuuteen katsotaan kuuluvan foneeminen koodauskyky, kieliopillinen herkkyys, induktiivinen kielenoppimiskyky ja assosiativinen muisti (Skehan 2002, 71; Dörnyei & Skehan 2003, 592–593). Kaikki edellä mainitut neljä kielellisen lahjakkuuden alakomponenttia ovat kytköksissä toisiinsa. Foneeminen koodauskyky on kykyä käsitellä (code) tuntematonta äännettä, pitää se mielessä muutamaa sekuntia pidemmän ajan sekä kykyä tunnistaa ja palauttaa kyseinen äänne mieleen. (Dörnyei & Skehan 2003, 592.) Heikko foneeminen koodauskyky voi ilmetä esimerkiksi vieraskielisen puheen sujumattomuutena, vaikeutena jäljitellä vieraita äänneitä tai muistaa uusia sanoja (Ortega 2009, 154). Kieliopillinen herkkyys puolestaan on kykyä tunnistaa sanojen funktioita lauseissa, ja induktiivinen kielenoppimiskyky on kykyä hahmottaa syntaktisia ja morfologisia rakenteita kielellisestä materiaalista siten, että niiden avulla pystyy muodostamaan uusia lauseita (Dörnyei & Skehan 2003, 592). Muistikapasiteetin taas katsotaan vaikuttavan vieraan kielen taitoon kokonaisvaltaisesti, kuten kuulunymmärtämiseen ja kykyyn oppia vieraan kielen uusia sanoja (Ortega 2009, 155–157, 165).

Fonologinen työmuisti näyttäisi olevan merkityksellinen tekijä aikuisille englannin oppijoille riippumatta opiskeluympäristöstä, vaikka muistin rooli voi olla erilainen kielenoppimisen vaiheesta riippuen (Miettinen 2012, 66–67, 167). Hyvän fonologisen työmuistin on todettu muun muassa edistävän vieraan kielen uusien sanojen äänne-edustuksen muodostumista (Dufva 2005, 16–17; ks. myös Service 1989, 1992). Fonologiseen työmuistiin ei uskota voitavan suurommin vaikuttaa, mutta fonologisen työmuistin käyttöä voidaan auttaa tehos-

tamaan (Miettinen 2012, 166). Esimerkiksi Dufvan ja Vauraksen (2002, 32) suomalaisia alakoululaisia koskeneessa tutkimuksessa kävi ilmi, että kiinnittämällä oppilaiden huomio englannin äännejärjestelmään, fonologiseen tietoisuuteen sekä opettamalla eksplisiittisesti kirjain-äänne-vastaavuutta ja foneettisia merkkejä on mahdollista edistää englannin kielen taitoa. Myös Miettisen (2012) suomalaisia alakoulun oppilaita koskeneessa tutkimuksessa fonologisen työmuistin ja vieraan kielen taidon välillä havaittiin yhteys. Opetuksessa olisikin Miettisen (emt., 163–164) mukaan hyödyllistä suosia työtapoja, jotka eivät vaadi oppijaa tukeutumaan voimakkaasti fonologiseen työmuistiin. Myös vieraan kielen fonologiaan keskittyvästä lisäopetuksesta ja -harjoituksesta sekä altistumisesta L2-kontekstissa saattaisi tutkimusten mukaan olla hyötyä, mikäli oppijan fonologinen työmuisti on heikko.

4.1.3.2 Motivaatio

Motivaatio on keskeinen tekijä vieraan kielen oppimisessa, sillä se on liikkeelle paneva voima ja pitää yllä joskus työlästäkin oppimisprosessia. Ilman motivaatiota lahjakaskaan kielenoppija ei saavuta pitkän tähtäimen tavoitteita eikä hyvä opetus takaa oppimista. (Dörnyei & Ryan 2015, 72.) Toisaalta hyvällä motivaatiolla voi kompensoida kielellisen lahjakkuuden tai oppimisolosuhteiden puutteita (emt.). Motivaatio on vastuussa siitä, *miksi* ihmiset päättävät toimia tietyllä tavalla, *kuinka pitkään* he ovat halukkaita ylläpitämään tiettyä toimintaa ja *kuinka kovasti* he pyrkivät tavoitteeseensa. Motivaation on todettu olevan kytköksissä muun muassa selityksiin onnistumisista ja epäonnistumisista, arvioihin omista kyvyistä, odotuksiin koskien menestymistä sekä asenteisiin ja oppimissaavutuksiin. (Dörnyei & Skehan 2003, 614–616; Dörnyei & Ryan 2015, 5–6, 82–83.) Motivaation ja saavutusten suhde onkin vastavuoroinen: hyvä motivaatio kohentaa saavutuksia, ja hyvät saavutukset puolestaan motivaatiota (Cook 2008, 139). Mitä enemmän oppijat toivovat oppivansa kieltä ja oppiminen on henkilökohtaisesti merkityksellistä, kiinnostavaa ja tuottaa iloa, sitä paremmat ovat myös oppimissaavutukset (Ellis 2008, 687; Ortega 2009, 177; Ryan & Deci 2017, 14, 99).

Motivaatio ilmenee vieraan kielen oppijan toiminnassa esimerkiksi kiinnostuksena tai sen puutteena kohdekieltä, sen kulttuuria ja puhujia kohtaan (Dörnyei & Skehan 2003, 613). Oppijat saattavat esimerkiksi tavoitella maailmankansalaisuutta, johon päästäkseen he haluavat hallita kansainvälisenä kielenä pitämänsä englantia (Dörnyei & Ryan 2015, 79). Motivaatio on kytköksissä myös asenteisiin oppimistilannetta ja opettajaa kohtaan (Dörnyei & Skehan 2003, 613), sillä positiivinen asenne oppimiskontekstiin ja opetukseen voi kohentaa motivaatiota merkittävästi (Ortega 2009, 190; Ryan & Deci 2017, 354–361). Positiivisen asenteen on muun muassa havaittu vaikuttavan siihen, miten oppilaat panostavat suullisiin tehtäviin. Esimerkiksi vähemmän motivoitunut oppilas tuottaa enemmän puhetta, mikäli hän suhtautuu myönteisesti annettuun tehtävään tai hänen parinaan on motivoitunut oppilas. Oppimista edistää myös se, mikäli oppijalle merkittävät ihmiset toivovat menestystä vieraan kie-

len oppimisessa. Myös todelliset tai potentiaaliset kontaktit ja kokemukset kohdekielisistä puhujista muokkaavat motivaatiota. (Ortega 2009, 172, 185.) Tutkimuksissa on lisäksi todettu, että oppijan motivaatiota voidaan kohentaa tietoisesti (Ellis 2008, 690) ja merkittävästi opetuksella (Ortega 2009, 190; Ryan & Deci 2017, 354–361).

Motivaatiotutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja teorioita ovat jatkokehilleet muun muassa Dörnyei ja Ryan (2015, 72–105) sekä Ryan ja Deci (2017). Esimerkiksi toisin kuin aikaisemmissa, staattisissa motivaationäkemyksissä, uudemmissa esityksissä motivaatio nähdään dynaamisena, oppimistilanteesta, ajankohdasta, oppijan kokemuksista ja henkilökohtaisista ominaisuuksista riippuvana tekijänä (vieraan kielen) oppimisessa (Dörnyei & Skehan 2003, 617–618; Dörnyei & Ryan 2015, 6–9, 84–85; Ryan & Deci 2017, 11, 13–14, 16). Motivaatiotutkimuksen keskiöön on noussut Ryanin ja Decin (2017) itsesäätelyteoria (self-determination theory), jonka mukaan ihmisellä on perustavanlaatuisen psykologinen tarve kokea autonomiaa (autonomy), pätevyyttä (competence) ja osallisuutta (relatedness). Itsesäätelyteorian mukaan sisäinen motivaatio (intrinsic motivation) on ratkaisevaa autonomian, optimaalisen tilanteen ja optimaalisten tulosten saavuttamisessa. Kun toiminta on sisäisesti motivoitunutta, yksilö kokee toiminnan kumpuavan hänestä itsestään, ilmaisevan häntä, olevan mielenkiintoista ja tuottavan iloa. Englannin suullisen kielitaidon oppimisessa itsesäätely voisi todentua esimerkiksi siten, että oppilas kokee voivansa itse vaikuttaa tavoitteiden asetteluun ja opiskelumenetelmien valintaan (autonomy), tehtävien suorittaminen synnyttää tunteen onnistumisesta ja pätevyydestä (competence) ja oppilas tuntee kuuluvansa arvostamiensa ihmisten joukkoon ja voivansa myös itse antaa heille jotakin (relatedness).

Henkilökohtaisten ominaisuuksien tarkastelu päätetään suuntaamalla huomio vielä persoonallisuuden osuuteen vieraan kielen oppimisessa.

4.1.3.3 Persoonallisuus

Kuten motivaation myös persoonallisuuden piirteiden vaikutus vieraan kielen oppimiseen ja käyttöön voi vaihdella tilanteesta riippuen (Ellis 2008, 676). Persoonallisuudessa nähdään viisi ulottuvuutta, jotka ovat emotionaalinen stabiilius, ekstroverttiys–introverttiys, mukautuvuus (agreeableness), tunnollisuus (conscientiousness) ja avoimuus kokemuksille (Larsen-Freeman 2001, 17; Ellis 2008, 676). Tietyillä persoonallisuuden piirteillä, kuten itsevarmuudella, on todettu olevan yhteys suulliseen kielitaitoon (Ockey 2011, 983). Myös ekstroverttiys ja avoimuus kokemuksille ovat kytköksissä kommunikatiiviseen kielenkäyttöön ja etenkin sujuvuuteen. Ekstroverttiys ja introverttiys tulisi kuitenkin nähdä pikemminkin jatkumona kuin toisensa poissulkevinä piirteinä. (Ellis 2008, 673, 676.) Sosiaalisten ekstroverttien voidaan olettaa etsivän ja saavan introverttejä useammin mahdollisuuksia monipuoliseen kielenkäyttöön, mikä saattaa puolestaan edesauttaa parempien oppimistulosten saavuttamista pitkällä aikavälillä (Ortega 2009, 197, 199–200). Ekstroverttien ja introverttien välillä on havaittu myös eroja suuntautumisessa joko viestintään tai tarkkuuteen pu-

heen tuottamisessa. Etenkin paineen alla riskejä ottavat ekstrovertit saattavat valita tarkkuuden sijaan nopeuden, kun taas introvertit saattavat virheiden pelossa hidastaa puhettaan. (Ellis 2008, 672–677.) Persoonallisuuden piirteiden voidaankin katsoa vaikuttavan tavoitteisiin ja toimintaan, mikä puolestaan heijastuu lopullisiin saavutuksiin oppimisessa (Ortega 2009, 199).

Kuten edellä on käynyt ilmi, monet aikaisemmin kontekstiriippumattomina pidetyt yksilölliset piirteet nähdään uudemmissa esityksissä tilanteisina ja toisten piirteiden kanssa vuorovaikutuksessa olevina (Mitchell & Myles 2004, 27–28; Dörnyei 2009, 180–198; Dörnyei & Ryan 2015). Kontekstin merkitys on keskeinen myös seuraavaksi tarkasteltavissa vieraan kielen oppimista koskevis- sa sosiolingvivistisissä teorioissa.

4.2 Sosiolingvistiset teorit

Sosiolingvivistisissä teorioissa oppimisympäristöllä ja siihen liittyvillä tekijöillä on keskeinen sija vieraan kielen oppimisessa. Yksi varhaisimpia ympäristön merkitystä korostavia teorioita on behaviorismi, jonka mukaan kielen oppiminen ei eroa muusta oppimisesta ja on kiteytettynä tavan (habit) oppimista. Behaviorismissa kielen oppimisen katsotaan perustuvan ympäristössä oleviin ärsykkeisiin ja oppijan reaktioihin niihin. (Mitchell & Myles 2004, 30; Ellis 2008, 955.) Opetuksessa samanlaisena toistuvaan ärsykkeeseen pyritään luomaan pysyvä reaktio vahvistamalla haluttuja reaktioita. Kahden kielen välisten samankaltaisten rakenteiden katsotaan vaativan vähemmän ärsyke-reaktioharjoittelua kuin toisistaan poikkeavien rakenteiden. (Mitchell & Myles 2004, 30–31.) Tästä johtuen vaikeana pidettyä kohdekielen rakennetta tulee jäljitellä ja toistaa useasti, jotta se voitaisiin oppia. Behaviorismin piirissä uskotaankin harjoituksen tekevän mestarin. (Emt., 31–32.) Behaviorismin suosimia mekaanisista drilliharjoituksista kritisoidaan kuitenkin siitä, että ne eivät vaadi oppijaa muodostamaan yhteyksiä muodon ja merkityksen välillä. Toisissa näkemyksissä katsotaan, että harjoituksen tulee tarjota mahdollisuuksia merkitykselliseen kielen käyttöön vastaanottamisen ja tuottamisen muodossa sekä sisältää ponnistelua vaikeiden kielenpiirteiden hallitsemiseksi, jotta harjoituksesta olisi hyötyä. (Ellis 2008, 808.)

Vastareaktion behaviorismin näkemyksille oppimisesta tavan muodostumisena syntyi useita muita teorioita, joista tunnetuin ja kenties laajimmin hyväksytty näkemys on sosiokulttuurinen (vieraan kielen oppimisen) teoria (Ortega 2009, 218). Sosiokulttuurisen ajattelun pohjalta puolestaan on kehitetty edelleen uusia näkemyksiä, joista tässä esitellään toimintateoriaa ja ekologista näkökulmaa.

4.2.1 Sosiokulttuurinen teoria

Sosiokulttuurista vieraan kielen oppimisen teoriaa voidaan luonnehtia sosiokognitiiviseksi (Ellis 2008, 405–406), sillä yksilön mielen ja ympäristön välille ei

tehdä jyrkkää eroa psykolingvististen suuntauksien tapaan (Lantolf & Thorne 2007, 217–218). Toisin kuin psykolingvistikissa teorioissa, vuorovaikutus ei ole vain kielellistä syötettä oppijan sisäisille mekanismeille, vaan oppiminen rakentuu kielenkäytössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Vygotsky 1978, 37–38; Donato 2000, 46; Lantolf & Thorne 2007, 211). Sosiokulttuurinen vieraan kielen oppimisen teoria eroaa joistakin psykolingvistikista teorioista myös siinä, että omaksumisen (acquisition) sijaan puhutaan osallistumisesta (participation) (Donato 2000, 40–41, 45). Oppimisen katsotaan siten olevan aina aktiivista toimintaa ja oppijan vastaavasti aktiivinen toimija. Insidentaalista oppimista ei siten ole olemassa, vaan oppiminen on aina intentionaalista, tavoitesuuntautunutta ja merkityksellistä toimintaa. (Lantolf & Thorne 2007, 218.) Ratkaisevinta oppimisessa ja toiminnassa onkin se, mitä tavoitteita oppija asettaa itselleen ja miten hän sitoutuu toimintaan (Lantolf 2000, 13).

Sosiokulttuurisen teorian mukaan vieras kieli opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa oppija siirtyy vähitellen toisten tuella oppimisesta (other-regulation) itsesäätelyyn (self-regulation) (Vygotsky 1978, 38–40; Lantolf 2000, 6). Oppiminen tapahtuu siten aina ensin sosiaalisella tasolla ja vasta sen jälkeen yksilöllisellä tasolla. Oppijat käyttävät uusia kielellisiä muotoja ensin vuorovaikutuksessa toisten kanssa, sen jälkeen sisäistävät ne ja voivat lopuksi käyttää muotoja itsenäisesti (Mitchell & Myles 2004, 195). Oppimisen katsotaan etenevän suotuisimmin lähikehityksen vyöhykkeellä (the Zone of Proximal Development), jossa oppija ei vielä selviydy yksin, mutta kylläkin tuettuna voi saavuttaa toivotun päämäärän (Vygotsky 1978, 38; Lantolf 2000, 17; Lantolf & Thorne 2007, 210). Oppimisen kannalta hyödyllinen tuki herättää mielenkiinnon tehtävää kohtaan, yksinkertaistaa tehtävää, ylläpitää tavoitehakuisuutta ja vähentää turhautumista. Tuki nostaa esille aikaansaadun tuotoksen ja päämäärän välisiä eroavaisuuksia ja keskeisiä piirteitä sekä antaa malliesimerkin toivosta toiminnasta. (Mitchell & Myles 2004, 197.)

Sosiokulttuurista teoriaa kritisoidaan muun muassa siitä, että sillä ei ole teoriaa kielestä (Mitchell & Myles 2004, 220; Ellis 2008, 518). Ollakseen uskottava, vieraan kielen oppimisen teorian tulisi kuitenkin määritellä myös oppimisen kohde eksplisiittisesti. Sosiokulttuurisen teorian piirissä tehdyissä tutkimuksissa on myös keskitytty pitkälti luokkahuoneoppimisen tutkimiseen, mikä tuo kyllä lisävalaistusta esimerkiksi oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutuksen ymmärtämiseen, mutta kertoo vähän tai ei ollenkaan luokan ulkopuolisesta vieraan kielen oppimisesta. (Mitchell & Myles 2004, 220, 222.) Lisäksi koska sosiokulttuurisessa teoriassa kiinnostuksen kohde alun perin oli lapsen ensikielen oppiminen (Cook 2008, 228), jotkin väitteet oppimisen vaiheista ja etenemisestä eivät vaikuta uskottavilta aikuisen vieraan kielen oppimisen selittämisessä. Esimerkiksi sosiokulttuurisessa teoriassa oletetaan, että oppimisen ensimmäisessä vaiheessa oppija ohjautuu konkreeteista objekteista käsin, mitä abstraktiin ajatteluun kykenevän aikuisen kohdalla ei kuitenkaan voida pitää joka tilanteessa uskottavana. Kenties juuri edellä mainituista syistä sosiokulttuurista teoriaa on jatkokehitetty muun muassa seuraavaksi esiteltävien toimintateorian ja ekologisen näkökulman suuntaan.

4.2.2 Toimintateoria ja ekologinen näkökulma vieraan kielen oppimiseen

Nykyversio sosiokulttuurisesta oppimisesta on toimintateoria (activity theory) (Lantolf 2000, 8), jonka mukaan kielenoppija muokkaa aktiivisesti oman oppimisensa ehtoja ja olosuhteita (Donato 2000, 45; Lantolf & Pavlenko 2001, 145). Ratkaisevaa vieraan kielen oppimisen kannalta on toiminnan kokeminen merkitykselliseksi. Oppijan toimijuus (agency) muotoutuu yhä uudestaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja on samalla kertaa sekä ainutlaatuista ja yksilöllistä että yhdessä rakennettua. Vieraan kielen oppimisessa toiminnan kaikilla aspekteilla, kuten mitä oppija tekee, miten, missä, milloin ja miksi, katsotaan olevan merkitystä. Oppijan toimintaa tarkastellaan siten yksilön motiiveista ja päämääristä käsin. (Lantolf & Pavlenko 2001, 144–145, 148.) Toimintateorian mukaan kieli opitaan suorissa tai epäsuorissa kontakteissa toisiin ihmisiin. Epäsuoria kontakteja ovat esimerkiksi lukeminen sekä television ja elokuvien katseilu. (Luoma 2004, 102–103; ks. myös van Lier 1989, 496; 1998, 128–130, 140.) Taitavaksi vieraan kielen käyttäjäksi kehittyminen tarkoittaa toimintateorian näkökulmasta sitä, että yksilö ja kieli muodostavat erottamattoman ja toimivan kokonaisuuden; kieleen puuttuminen tarkoittaa myös yksilön persoonaan puuttumista (Lantolf & Pavlenko 2001, 145).

Ekologinen näkökulma vieraan kielen oppimiseen korostaa muun muassa sitä, että oppimiskokemuksen tulee olla vangitseva ja relevantti niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin (van Lier 1998, 138). Ekologisesta näkökulmasta katsottuna vieraan kielen oppimista voi tapahtua kielellisiltä taidoiltaan yhtä taitavien tai heikompien kanssa, eikä ainoastaan taitavampien tai syntyperäisten puhujien tukemana, kuten esimerkiksi lähikehityksen vyöhykkeen yhteydessä oletetaan (emt., 140; van Lier 2000, 248). Toisaalta katsotaan myös, että vertaisen kanssa voi oppia tehokkaasti jokapäiväistä kieltä, kun taas akateemisen kielen oppimisessa taitavasta kielenkäyttäjistä on luultavasti enemmän apua (Ellis 2008, 541). Ekologisessa lähestymistavassa ei puhuta kielellisestä syötteestä (input), vaan affordanssista (affordance) eli tarjoumasta, joka on oppijan kannalta relevanttia kieliainesta. Aktiiviselle ja osallistuvalla oppijalle ympäristön katsotaan olevan täynnä tilaisuuksia kielen oppimiseen. Ekologisessa lähestymistavassa haastetaan myös käytänteet, joissa menestys nähdään yksilösuorituksena ja opetus 'jakelusysteeminä' ('instructional delivery systems'). (van Lier 2000, 252–253, 259.)

Edellä on käsitelty eri teorioiden näkemyksiä vieraan kielen oppimisesta ja sivuttu lyhyesti muun muassa ekologisen lähestymistavan näkemystä opetuksesta. Seuraavassa luvussa opetuksen näkökulmaa laajennetaan luomalla katseus vieraiden kielten opetusta ohjaaviin virallisiin dokumentteihin Suomessa.

4.3 Suullisen kielitaidon oppiminen ja opetus opetusta ohjaavissa dokumenteissa

Suomessa vieraiden kielten kouluopetusta ohjaa kaksi virallista dokumenttia, jotka ovat viitekehys (2003) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014). Viralliset dokumentit näyttäytyvät merkittävinä käsitystutkimuksen kannalta, sillä dokumenttien linjausten voidaan olettaa ainakin jossakin määrin heijastuvan englannin opettajien ja oppimateriaalien laatijoiden tekemissä ratkaisuisa. Opettajien ja oppimateriaalien laatijoiden ratkaisut puolestaan mitä todennäköisimmin heijastuvat edelleen oppilaisiin ja heidän käsityksiinsä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Virallisia dokumentteja tutkimalla voidaan siten saada viitteitä siitä, mihin ajattelumaailmaan oppilaat koulussa kenties sosiaalistuvat (Luukka ym. 2008). Koska edelliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 olivat voimassa tutkimuksen aineistonkeruun aikaan, niitä tarkastellaan seuraavaksi lähemmin.

Kuten aikaisemmin on jo käynyt ilmi (ks. luku 3.1.4), viitekehysten näkemys kielitaidosta on funktionaalinen ja holistinen, toisin sanoen kielitaito nähdään taitona viestiä kielellä. Vieraan kielen oppiminen puolestaan nähdään kielenkäyttönä viestintätarkoituksiin sekä tietojen ja taitojen kartuttamisena, jossa korostuu oppijan aktiivinen toiminta. Viitekehys ei tarkemmin määrittele oppimisprosesseja eikä ota kantaa omaksumisen ja oppimisen väliseen suhteeseen, joten tässä suhteessa se jättää käytäntöä koskevat ratkaisut opettajalle. Oppimisen tavoitteena on monikielinen ja monikulttuurinen kompetenssi, jossa yhdistyvät äidinkielen ja yhden tai useamman vieraan kielen kielimuotojen hallinta. (Viitekehys 2003, 23–24, 28, 40, 189.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (tästä eteenpäin vuoden 2004 perusteet) vieras kieli määritellään taito- ja kulttuurialineeksi sekä kommunikaation välineeksi. Kielitaito nähdään taidoksi toimia vieraalla kielellä viestintätilanteissa ja sen osa-alueita ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, tekstin ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Oppimisen tavoitteena englannin kielessä ovat kielitaidon, kulttuuritaitojen ja opiskelustrategioiden oppiminen, ja keskeisinä opiskeltavina sisältöinä erilaiset tilanteet, aihepiirit, rakenteet ja viestintästrategiat. (Opetushallitus 2004, 16, 136–140.)

Vuoden 2004 perusteiden oppimiskäsitys on sosiokonstruktivistinen (Luukka ym. 2008, 26, 55). Oppiminen ymmärretään ”tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi”, joka tapahtuu sekä yksin että yhdessä muiden kanssa aktiivisena ja tavoitteellisena opiskeluna ja toimintana. Oppimiseen katsotaan vaikuttavan oppijan aikaisemmat tiedot, motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat, ja sen katsotaan olevan kaikissa muodoissaan aktiivista ja päämääräsuuntautunutta ongelmanratkaisua. (Opetushallitus 2004, 16–17.) Oppimisen tavoitteellisuus ja tietoinen luonne näyttäytyvät painollisempina verrattuna näkemyksiin, joiden mukaan vieraan kielen oppimista voi tapahtua myös toisen toiminnan ohessa ilman tietoista tavoitteiden asettelua tai ongelmanratkaisua (Chomsky

1965; Krashen 1981, 1982, 1985). Oppimisen katsotaan olevan tilannesidonnaista, jonka vuoksi opetuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota oppimisympäristön monipuolisuuteen. Tavoitteena on tukea oppilaan motivaatiota, uteliaisuutta, aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta. (Opetushallitus 2004, 16–17.)

Viitekehys ja vuoden 2004 perusteet jakavat toiminnallisen ja holistisen kielitaitokäsityksen (Salo 2006, 241). Molemmat dokumentit kertovat myös oppimisen ja opetuksen tavoitteet, mutta eivät eksplisiittisesti sitä, miten niihin päästään (ks. esim. Viitekehys 2003, 40). Koulun ulkopuolisen kielenkäytön ja informaalin oppimisen merkitystä institutionaalisen ja formaalin oppimisen rinnalla ei tuoda viitekehyksessä eikä vuoden 2004 perusteissa painollisesti esille, lukuun ottamatta viitekehysten suositusta huomioida ”oheisoppiminen ja koulun ulkopuoliset kokemukset” kielitaidon arvioinnissa (Viitekehys 2003, 38). Molemmissa dokumenteissa voidaan kenties kuitenkin nähdä epäsuoria viittauksia kielitaidon karttumiseen informaalisti koulun ulkopuolella, sillä viitekehysten taitotasoasteikoissa (liitteet 1 ja 2) ja niiden suomalaisessa sovelluksessa (Opetushallitus 2004; liite 3) mainitaan syntyperäisen kielenpuhujan kanssa kommunikointi tai kielialueella selviytyminen (esim. Viitekehys 2003, 50–51; Opetushallitus 2004, 286, 290).

5 SUULLISEN KIELIT AidON ARVIOINTI

5.1 Kielitaidon arvioinnin tehtävät

Arviointi voidaan määritellä toiminnaksi, jonka tavoitteena on kerätä systemaattisesti relevanttia ja luotettavaa tietoa päätöksentekoa varten (Bachman 1990, 22; Bachman & Palmer 2010, 1, 19–20, 22). Kielitaidon arvioinnissa ”hankitaan näytteitä kielitaidosta jotakin tarkoitusta varten”. Arvioinnin avulla pyritään myös ymmärtämään arvioinnin kohdetta ja tämän ominaisuuksia. (Huhta & Takala 1999, 179, 182.) Arviointia koskevat valinnat ovat ensisijaisesti riippuvaisia arvioinnin tarkoituksesta, ja yhtä tarkoitusta varten hankittua ja silloin luotettavaksi todettu tietoa ei välttämättä pystytä hyödyntämään muissa tarkoituksissa (emt., 189, 223; Bachman & Palmer 2010, 6–11). Kielitaitoa arvioidaan muun muassa opiskelu- tai työpaikan saamiseksi, diagnosoitaessa oppijoiden vahvuuksia, heikkouksia ja oppimistarpeita, sijoitettaessa oppijoita kursseille sekä mitattaessa edistymistä kurssin aikana ja saavutuksia opintojen päättyessä. Kielitaidon arviointiin liittyykin usein vallankäyttöä, kuten arvosanojen antamista ja päätöksiä opiskelu- tai työpaikan saamisesta. (Huhta & Takala 1999, 180; Bachman & Palmer 2010, 22–26; Brown 2013.) Arvioinnin ja palautteen tiedetään myös muokkaavan oppijan kuvaa itsestään oppijana ja osajana sekä vaikuttavan opiskelumotivaatioon (Tarnanen 2002, 16, 57).

Arviointia ja testaamista koskevissa valinnoissa heijastuvat näkemykset tiedosta ja oppimisesta, ideologiat, sosiaaliset odotukset, asenteet ja arvot (Douglas 2010, 11; Inbar-Lourie 2013, 1), sillä arvioinnilla osoitetaan, millaista tietoa ja osaamista arvostetaan (Tarnanen ym. 2007, 382). Kielitaidon arvioinnin tulisi koulukontekstissa ”tukea oppimista, antaa realistinen kuva oppijalle hänen taitonsa tasosta ja kehittämishaasteista sekä motivoida häntä kehittämään kielitaitoaan edelleen” (emt., 381). Kielitaidon arvioinnissa painopiste on siirtynyt testauksesta luokka-arvioinnin vahvuuksien tunnustamiseen (Inbar-Lourie 2013, 2), oppimisen edistämiseen (assessment for learning) ja oppijakeskeisyyteen (Chen 2008, 235–236, 238; Inbar-Lourie 2013, 1–2; Oscarson 2014, 2–3). Arvioinnin roolin muuttumiseen on vaikuttanut arvioinnin sosiaalisen roolin ja

vallan tunnustaminen, siirtyminen vaihtoehtoisiin arviointitapoihin sekä formaatiivisen arvioinnin tärkeyden tunnustaminen oppimisen edistämässä (Inbar-Lourie 2013, 1). Koska kielitaidon arvioinnilla ja sen pohjalta tehdyillä päätöksillä voi olla merkittävä vaikutus yksilön elämään, kielitaidon arvioinnille asetetaan laatuvaatimuksia (Bachman 1990, 78; Tarnanen 2002, 52–65; Bachman & Palmer 2010, 25–26).

5.2 Laadukas suullisen kielitaidon arviointi

Kielitaidon arvioinnin keskeisimpiä laatukriteereitä ovat reliaabelius ja validius (Bachman & Palmer 1996, 19–23), joista validius on tärkein (Bachman 1990, 24–25). Validiuden perinteisen määritelmän mukaan testi (arviointi) on validi, mikäli se kohdistuu siihen asiaan, mitä on tarkoituskin arvioida; validius on tällöin itse testin ominaisuus (Kane 2016, 199). Validiuden käsitettä on sittemmin laajennettu koskemaan testituloksista tehtäviä tulkintoja ja testitulosten käyttöä (Kane 2011, 2012, 2013, 2016; ks. myös Bachman & Palmer 2010), joskin testitulosten käytön sisällyttämisestä validointiin esitetään eriäviä näkemyksiä (Kane 2016, 198, 202–209). Validissa arvioinnissa arvioinnin tulosten perusteella tehtävät johtopäätökset ja tulkinnat ovat perusteltuja ja niitä käytetään arvioitavan kannalta sopivasti, järkevästi ja mielekkäästi (Bachman & Palmer 1996, 21–23; 2010; Fulcher 2003, 86; Kane 2011, 2012, 2013, 2016). Validiuteen kuuluu myös arviointitilanteen ja sen ulkopuolisen, todellisen elämän kielenkäytön vastavuus (Bachman & Palmer 1996, 10–11, 21; 2010, 33). Validius jaetaan joissakin esityksissä eri lajeihin (cognitive, context, scoring, consequential, criterion-related) (Taylor 2011), kun taas toisissa näkemyksissä eri näkökulmat kootaan yhden viitekehyksen alle (Kane 2013, 451; ks. myös Kane 2011, 7). Keskeisiä ko koavia esityksiä laadukkaana kielitaidon arvioinnin ja testaamisen tueksi ovat laatineet Kane (2011, 2012, 2013, 2016; argument-based approach to validation) sekä Bachman ja Palmer (2010; Assessment Use Argument, AUA). Esitykset ovat laajoja ja yksityiskohtaisia, joten niihin on mahdollista vain viitata tässä.

Edellä esitettyjen validiusnäkemysten mukaisesti suullisen kielitaidon arviointitulosten validius määrittyy arvioinnin tarkoituksesta ja arvioinnin kohteen määrittelystä käsin eli siitä, miksi ja mitä halutaan arvioida. Vastaukset kysymyksiin miksi ja mitä konkretisoituvat arvioijan määrittellessä arvioinnin kohdetta eli konstruktia (Bachman & Palmer 2010, 33–34; Taylor 2011, 34). Kielellinen lähestymistapa suullisen kielitaidon arviointiin ja konstruktin määrittelyyn keskittyy kielen muotoihin, kuten sanastoon, kielioppiin, ääntämiseen ja sujuvuuteen, riippumatta siitä, mitä puhujan odotetaan tekevän kielellä. Kommunikatiivinen lähestymistapa keskittyy toimintoihin ja toiminnan vaatimiin taitoihin ja strategioihin, mutta siihen voi yhdistyä myös kielellisten piirteiden arviointia. (Luoma 2004, 185.) Tehtäväpohjaisessa lähestymistavassa puolestaan arvioidavat taidot määritellään tilanteesta ja simuloituista rooleista käsin ja tulokset ilmoitetaan testattavan kykyinä selviytyä tehtävistä (emt., 185).

Reliaabeliudella tarkoitetaan arvioinnin johdonmukaisuutta eli arvioinnin tulosten pysyvyyttä ajankohdasta, arvioijista tai muista arviointikontekstin piirteistä huolimatta (Bachman 1990, 24; Bachman & Palmer 1996, 38; ks. myös Bachman & Palmer 2010, 20). Kielellisen suorituksen laatu voi kuitenkin vaihdella tilanteen ja ajankohdan mukaan esimerkiksi riippuen arvioitavan senhetkisestä fyysisestä ja psyykkisestä tilasta, joten arvioinnin luotettavuutta voivat vähentää paitsi ulkoiset arviointiolosuhteet, arviointimenetelmän piirteet tai arvioijien epäsystemaattisuus myös testattavan sisäiset tekijät (Bachman 1990, 24; Hildén & Takala 2005, 319; Bachman & Palmer 2010, 125; O'Sullivan & Green 2011, 36–64). Arvioinnin luotettavuutta voidaan parantaa selkeillä ja yhteisesti sovitulla arviointikriteereillä (Oscarson 2014, 3, 15), käyttämällä useampaa arvioijaa ja kouluttamalla arvioijia (Fulcher 2003, 140–142; Bachman & Palmer 2010, 353–354) sekä tarkastelemalla saman arvioijan eri aikoina antamien arvioiden johdonmukaisuutta (Bachman & Palmer 2010, 124–125). Reliaabeliutta vahvistaa myös useamman suorituksen arvioiminen samalta testattavalta (Tarnanen 2002, 77).

Nykykäsitysten mukaan kielitaidossa on kyse sekä kielitiedosta että kyvystä käyttää kieltä (Canale & Swain 1980; Canale 1983; Viitekehys 2003; Tarnanen ym. 2007, 385), joten kielitaidon arvioinnissa tulee huomioida kielitiedon ohella kyky käyttää kieltä sosiaalisessa ja diskurssikontekstissa (Huhta & Takala 1999, 223). Tätä tarkoitusta varten suullisen kielitaidon arviointi- ja testaustilanteet pyritään laatimaan todellista kielenkäyttöä vastaaviksi edellyttämällä suullista vuorovaikutusta kasvotusten (Oscarson 2014, 4). Tämän vuoksi taitoa on kuitenkin myös vaikea arvioida luotettavasti, sillä suulliseen, kasvotusten tapahtuvaan viestintään vaikuttavat paitsi kielelliset myös monet muut seikat, kuten puhujien persoonallisuus ja non-verbaalinen viestintä (Alderson & Bachman 2004, ix–x; O'Sullivan & Green 2011, 36–64). Suullisen kielitaidon arviointiin liittyykin usein epäily siitä, että arvioija tulee arvioineeksi muutakin kuin pelkästään puhujan kielitaitoa (Huhta 1993a, 191). Kohosen, Lehtovaaran ja Jaatisen (2005, 328) mukaan kielitaidon arviointia ei edes tulisi rajoittaa kielellisen kapasiteetin mittaamiseen, vaan yksilölle pitäisi suoda mahdollisuus osoittaa oma inhimillinen ja viestinnällinen kapasiteettinsa kokonaisuudessaan. Kohosen ym. (2005, 342) mukaan ”oppijan havainnot, tiedot, tunteet, intuitio, käsitykset, uskomukset ja asenteet ovat erotettavissa toisistaan vain teoreettisesti”, minkä vuoksi tätä kokonaisuutta ei tulisi rikkoa myöskään arviointitilanteessa. Kohonen ym. (2005, 342–344) kehottavatkin kielitaidon arvioijaa pohtimaan, mille inhimillisen kapasiteetin alueille kielitaidon arviointi on eettisesti perusteltua ulottaa. Toisin sanoen arvioitaessa tulee määritellä, arvioidaanko vain yksiselitteisesti mitattavia ja havaittavia kielellisiä taitoja vai ulotetaanko arviointi koskemaan myös eksistentiaalisia taitoja, kuten persoonallisuuden piirteitä (esim. introverttiyttä ja ekstroverttiyttä) ja sosiaalisia taitoja. Kohosen ym. (2005, 344) mukaan tulee edelleen pohtia, mitä ”hyvä kielitaito” on sekä millaisiin seikkoihin voidaan vaikuttaa ja pyritään vaikuttamaan. Persoonallisuuden vaikutusta ei aina pyritäkään sivuuttamaan, sillä esimerkiksi eloisan ja vilkkaan kielenkäyttäjän oletetaan menestyvän suullisessa viestinnässä passiivista ja vä-

häpuheista paremmin (Huhta 1993a, 192; Saleva 1997, 77; Hildén 2000, 96; Myller 2004, 289; O’Sullivan & Green 2011, 62). Puhekielen voidaan myös katsoa olevan osa puhujan persoonaa (Lantolf & Pavlenko 2001, 145; Hughes 2011, 8), joten on kenties hyväksyttävä se, ettei arvioinnista voida täysin sulkea pois puhujan persoonallisuuden osuutta, mutta voidaan pyrkiä välttämään persoonallisuuden piirteiden tai sosiaalisten taitojen korostamista (Tiittula 1993, 69; Luoma 2004, 22–23).

Kuten edellä validiuden yhteydessä todettiin, arviointitilanteessa vaadittavan kielenkäytön tulisi vastata todellisen elämän kielenkäyttöä (Bachman & Palmer 1996, 9–12; 2010). Luonnollista kielenkäyttöä ja kielenkäyttötilannetta kutsutaan autenttisiksi. Tällöin sekä testitilanne että testattavan sisäiset, kielenkäyttöön liittyvät prosessit ovat autenttisia. (Luoma 2004, 184.) Testitilanne on kuitenkin aina jonkin verran keinotekoinen (Tarnanen 2002, 109; Luk 2010; Sandlund, Sundqvist & Nyroos 2016, 23), ja sen autenttisuus rajallista (McNamara 2000, 8–9). Lisäksi testausmetodia ja testattavaa taitoa voi olla vaikea pitää erillään toisistaan. Pyrkimyksenä kuitenkin on, että arvosana perustuisi kielitaitoon eikä esimerkiksi testitekniikan hallintaan. (Huhta & Suontausta 1993, 228.) Autenttisuuden vaatimus on myös siinä mielessä ongelmallinen, että todellinen kielenkäyttö on moninaista, joten ei-todellisen kielenkäytön erottaminen todellisesta voi olla haasteellista. Autenttisuuden huomioiminen on kuitenkin perusteltua, sillä autenttisuuden tiedetään vaikuttavan testattavan suhtautumiseen testitilanteeseen ja suoriutumiseen siinä; parhaimmillaan autenttisuus edistää positiivista suhtautumista testiin ja auttaa testattavaa tekemään parhaansa. (Bachman & Palmer 1996, 23–25, 44–45, 58–59.) Esimerkiksi eri taitoja integroivisesti testaamalla ja tietokoneiden multimediaominaisuuksia hyödyntämällä voidaan lisätä arvioinnin autenttisuutta (Huhta & Takala 1999, 211; Douglas 2010, 118–119; Isaacs 2017, 140).

Arvioinnin autenttisuutta voidaan siis lisätä kiinnittämällä huomiota arviointimenetelmään. Suullisen kielitaidon arvioinnissa käytetyt menetelmät ovat yleensä laadullisia (Huhta 1993b, 84, 150), mutta monipuolisin kuva kielitaidosta saadaan yhdistämällä määrällistä, testiperustaista, systemaattista ja täsmällistä arviointia tulkintaan perustuvaan laadulliseen arviointiin (Tarnanen 2002, 51; Hildén & Takala 2005, 320, 324). Arviointimenetelmien valintaan keskitytään seuraavaksi tarkastelemalla suullisen kielitaidon arviointityyppejä.

5.3 Kielitaidon arviointityyppejä

Kielitaidon arviointi jakautuu kahteen päätyyppiin, jotka ovat oppimistulosten ja taitotason arviointi (Huhta & Takala 1999, 189). Oppimistulosten arvioinnissa arvioidaan pääasiassa sitä, miten hyvin opetussuunnitelmassa, kursseille tai oppitunneille asetetut tavoitteet on saavutettu (Kohonen ym. 2005, 331), kun taas kielitaitotason arvioinnissa arvioidaan ”oppijan senhetkinen, absoluuttinen osaamisen taso ja usein samalla taitojen riittävyys johonkin tiettyyn tarkoitukseen”, jolloin taidon hankintatavalla ei ole merkitystä (Kohonen ym. 2005, 331–

332). Oppimistulosten arviointi toteutetaan usein tietyssä aikana suoritettavana kielikokeena, summatiivisena arviointina ja arvosanan antamisena (emt., 330; Huhta 2010, 40). Summatiivisen arvioinnin tukena voi kuitenkin olla myös jatkuva arviointia (Huhta & Takala 1999, 199). Viitekehyksen (2003, 250) mukaan ”kielitaidon tason arviointi on sen arviointia, mitä joku osaa tehdä tai mitä hän tietää, kun opittua sovelletaan todellisessa elämässä”. Testin sisältö perustuu tällöin pääosin kielitaitoteorioihin tai näkemyksiin siitä, millaista kielitaitoa annettujen tehtävien suorittaminen vaatii (Luoma 2004, 3; Huhta 2010, 40). Tätä tarkoitusta varten testaustilanne pyritään rakentamaan mahdollisimman pitkälle luonnollista kielenkäyttötilannetta vastaavaksi. Taitotasoarviointia toteutetaan useimmiten kriteeriviitteisenä arviointina (Huhta & Takala 1999, 221).

5.3.1 Normi- ja kriteeriviitteinen arviointi

Normiviitteisessä arvioinnissa yksilön suoritusta verrataan toisten suoritukseen (Bachman 1990, 7–8, 72) ja arvosanat jaetaan normaalijakauman mukaan, jolloin saadaan selville yksilön asema suhteessa toisiin, mutta ei juurikaan tietoa yksilön osaamisesta. Normiviitteistä arviointia pidetäänkin epäoikeudenmukaisena yksilöiden vertailun ja niukan informaation vuoksi (Huhta & Takala 1999, 219). Kriteeriviitteisessä arvioinnissa suoritusta verrataan ennalta määriteltäviin ja yhdessä sovittuihin kriteereihin sekä tavoitteiden saavuttamiseen (Tarnanen ym. 2007, 384). Arviointi kohdistuu tällöin kykyyn soveltaa opittuja tietoja ja taitoja todellisessa elämässä (Kohonen ym. 2005, 331–332). Suullisen kielitaidon arviointi on tietyllä tapaa luonnostaan kriteeriviitteistä, sillä puhuminen on toimintaa, jota voidaan havainnoida suoremmin kuin ymmärtämistä. Ymmärtämisen arvioinnissa joudutaan turvautumaan epäsuoriin menetelmiin, kuten ymmärtämistä mittaaviin kysymyksiin. Puhumisen arvioija voi sen sijaan vertailla reaaliaikaista tai tallennettua suoritusta arviointiasteikkoon, jossa kielitaidon laatua kuvataan sanallisesti. (Huhta & Takala 1999, 205–206.)

Kriteeriviitteiseen arviointiin liittyy usein taidon kuvaaminen jatkumolla taitotasoasteikkojen avulla, jotka kootaan yleensä sanallisista kuvauksista ja niitä vastaavista numeroista tai yksittäisistä sanoista (Huhta & Takala 1999, 221). Asteikkojen ääripäitä määrittävät usein syntyperäinen kielenpuhuja ja kieltä täysin taitamaton henkilö, joskin syntyperäinen puhuja käsitteenä on selkiytymätön (Huhta 1993a, 181). Tasojen erottelussa nojaututaan usein määrällisiin (*monia, vähän*) ja laadullisiin (*riittävästi, hyvin*) kuvauksiin, joita arvioijat saattavat tulkita hieman eri tavoin (Luoma 2004, 62, 82). Hyvä kriteerikuvaus on lyhyt, selkeä, tarkka, ilmaisultaan konkreettinen ja ymmärrettävissä irrallaan muista kuvauksista. Konkreettiset tasokuvaukset auttavat arvioijia muun muassa pitämään johdonmukaisesti tasot erillään toisistaan. (Emt., 82; Council of Europe 2018, 40–42.)

Kriteeriviitteisen arvioinnin ja kielitaitoasteikkojen kehittymisen myötä arvioinnin läpinäkyvyys, ymmärrettävyys ja luotettavuus ovat lisääntyneet samoin kuin mahdollisuus vertailla erilaisia arviointitapoja. Taitotasoasteikkojen käyttöön liittyy kuitenkin myös lukuisia ongelmia, kuten tasokuvausten kyky vastata kielenoppimista ja osaamista aidoissa kielenkäyttötilanteissa. (Huhta &

Takala 1999, 222.) Kriteerien painottaminen saattaa myös vaihdella arvioijien kesken täysin mekaanisesta keskiarvon määrittämisestä vaikutelmanvaraiseen määrittelyyn. Kriteereitä ei välttämättä myöskään pystytä arvioimaan toisistaan erillään, vaan jokin piirre voi määrittää haloefektin tavoin muiden seikkojen arviointia. (Huhta 1993a, 146, 154; Taylor & Galaczi 2011, 180–181.) Lisäksi on kritisoitu kuvausten monitulkintaisuutta (Tarnanen 2002, 76), päällekkäisyyttä, epämääräisyyttä (Huhta 1993a, 155) ja sitä, että asteikot ohjaavat arvioijan keskittymään joihinkin piirteisiin ja jättämään toiset vähemmälle huomiolle, mikä voi pahimmassa tapauksessa kaventaa kielitaidosta syntyvää kuvaa (Kohonen ym. 2005, 331–332, 343–344). Taitotasoasteikkojen käyttöön liittyviä ongelmia voidaan kuitenkin ratkaista esimerkiksi kouluttamalla arvioijia ja hyödyntämällä maamerkkisuorituksia arvioinnin tukena (Huhta 1993a, 185, 188–189; Taylor & Galaczi 2011, 176, 188–189).

5.3.2 Vaikutelmaan perustuva, holistinen ja analyttinen arviointi

Vaikutelmaan perustuvassa arvioinnissa nojaututaan suoritustasosta saatuun tuntuun ja muistikuviin, mutta ilman kytköstä erityisiin arviointikriteereihin. Kokonaisvaikutelmaan perustuvaa arviointia voidaan pyrkiä terävöittämään havainnoimalla puhujaa tietoisesti. (Viitekehys 2003, 258–259.) Holistisessa suullisen kielitaidon arvioinnissa taito arvioidaan yhtenä kokonaisuutena ja kuvataan yhdellä arvosanalla (Luoma 2004, 60–61; Taylor & Galaczi 2011, 177). Arvio perustuu intuitiiviseen, suorituksen eri puolia syntetisoivaan kokonaisarvioon (Taylor & Galaczi 2011, 177), joka saatetaan muodostaa jo ensivaikutelman perusteella (Huhta 1993a, 190). Analyttinen arviointi edellyttää taidon yksityiskohtaista analysointia ja määrittelyä eli taidon purkamista kriteereiksi, jotka voidaan valita sen mukaan, millaisia komponentteja taitoon katsotaan kuuluvan. Kunkin kriteerin mukainen taidon eteneminen kuvataan asteikolla. (Bachman & Palmer 1996, 211; 2010, 341–342.)

Yleensä analyttisessä arvioinnissa käytetään 3–6 kategorian tai kriteerin muodostamaan taitotasotaulukkoa, jonka tasokuvauksiin suoritusta verrataan (Viitekehys 2003, 260). Koska testitilanteessa arvioija voi keskittyä vain rajalliseen määrään piirteitä ja kategorioita, kriteerien määrää joudutaan rajoittamaan viiteen (5) tai kuuteen (6) (Luoma 2004, 80). Tämän vuoksi analyttisetkin kriteerit ovat laajoja ja moniulotteisia kokonaisuuksia (Huhta 1993a, 153–154; ks. suullisen kielitaidon arviointikriteereistä luku 5.5). Analyttistä suullisen kielitaidon arviointia puoltaa kuitenkin taidon koostuminen osataitojen oppimisesta (Saleva 1999, 14). Lisäksi siinä missä holistinen arvio tarjoaa vähän informaatiota tai palautetta osaamisesta, analyttisessä arvioinnissa kielitaidon eri puolia tarkastellaan kutakin erikseen, tehdään tarkkoja ja yksityiskohtaisia havaintoja sekä tarvittaessa eritellään suorituksen vahvoja ja heikkoja puolia. Kukin kielitaidon osa-alue voi siten saada oman arvosanan, minkä pohjalta puolestaan voidaan muodostaa taitoprofiili kuvaamaan osaamista alueittain. (Tarnanen 2002, 81, 87; Bachman & Palmer 2010, 341–342; Taylor & Galaczi 2011, 179–181.)

Suullisen kielitaidon arvioinnissa voidaan yhdistää analyttistä ja holistista arviointia, jolloin eri piirteiden, kriteereiden ja kategorioiden huomioimisen

kautta päädytään kokonaisvaltaiseen arvioon (Tarnanen 2002, 89; Taylor & Galaczi 2011, 177). Yksityiskohtaisessa tarkastelussa taito pilkkotaan kuitenkin niin pieniin osiin, ettei taidon hahmottaminen kokonaisuutena ole aina mahdollista (Tarnanen 2002, 83). Lisäksi kielitaidon katsotaan olevan enemmän kuin osiensa summa, joten yksittäisiä piirteitä yhteen kokoamalla ei välttämättä tavoiteta taidon moniulotteisuutta. Voidaan toisaalta myös pohtia, perustuuko holistinen arviointi pohjimmitaan aina analyyttisiin havaintoihin, sillä taidon kuvaaminen yleisellä tasolla pakottaa arvioijan ottamaan kantaa myös taidon koostumiseen. (Huhta 1993a, 151–152; Tarnanen 2002, 87; Taylor & Galaczi 2011, 177.)

Analyyttinen ote on keskeinen myös seuraavaksi käsiteltävissä diagnostiikassa, formatiivisessa ja dynaamisessa arvioinnissa sekä palautteen annossa.

5.3.3 Diagnostinen, formatiivinen ja dynaaminen arviointi

Diagnostisella ja formatiivisella arvioinnilla on sama päämäärä, joka on oppimisen parantaminen oppijan vahvuuksia, heikkouksia ja kehitettäviä alueita erittelemällä. Näin saatua tietoa hyödynnetään oppimisen ja opetuksen parantamisessa sekä sijoitettaessa oppilaita kursseille. (Bachman & Palmer 1996, 8; 2010, 12, 21, 196–197; Brown 2013.) Diagnostista arviointia käytetään yleensä kurssin alussa sijoitettaessa oppilaita kursseille ja arvioitaessa lisäopetuksen tarvetta. Formatiiivinen arviointi on oppimisen edistymisen seuranta opetuksen aikana, jolloin edistymistä verrataan suhteessa opetukselle ja kurssille asetettuihin tavoitteisiin. Formatiiivinen arviointi kontrastoituu tässä mielessä summatiivisen kanssa, joka tapahtuu oppimisen lopussa. (Poehner & Lantolf 2005, 233, 250; Brown 2013.)

Formatiivista arviointia toteutetaan tyypillisesti siten, että opettaja observoi jatkuvasti ja epämuodollisesti oppilaiden toimintaa sekä keskustelee oppilaiden kanssa luokkatyöskentelyn aikana (Poehner & Lantolf 2005, 252). Luoman (2004, 189) mukaan epämuodollinen palaute suullisesta kielitaidosta onkin hyvin tavallista opetuksen yhteydessä, mutta organisoidummat palautteenantotavat vaativat kehittämistä. Formatiiiviseen arviointiin viitataan myös jatkuvana arviointina, jonka puitteissa on mahdollista hyödyntää monipuolisia tehtäviä sekä saada esille oppijoiden luovuus ja erilaiset vahvuudet, mutta jonka onnistuminen riippuu merkittävästi opettajan kyvystä olla tasapuolinen (Huhta & Takala 1999, 209). Esimerkiksi Poehner ja Lantolf (2005, 260) katsovat formatiivisen arvioinnin pohjautuvan pikemminkin opettajan intuitiivisiin luokkahuonekäytänteisiin kuin kehitysteoriaan. Systemaattisen ja säännöllisen formatiivisen arvioinnin onkin todettu johtavan parempiin tuloksiin kuin satunnaisen ja epäsäännöllisen (Huhta 2008, 474).

Diagnostisen palautteen tehtävä ei ole ainoastaan korjata virheitä, vaan osoittaa nykyisen ja toivotun suoriutumisen tai tavoitteen välillä vallitseva kuilu (Jang & Wagner 2014, 6). Palautteen tulisi myös avata uusia mahdollisuuksia ja tarjota neuvoja, mutta myös haastaa oppija itse pohtimaan ja toimimaan (Atjonen 2007, 90–91). Spesifi, selkeästi ilmaistu ja muutamiin oleellisiin seikkoihin keskittyvä suullinen tai kirjallinen palaute auttaa oppijaa hahmottamaan etäisyyttä tavoitteisiin ja tekee arviointiprosessista ymmärrettävämmän (Jang &

Wagner 2014, 6). Verrattuna kirjalliseen palautteeseen, suullinen palaute voidaan antaa välittömästi oppimisprosessin aikana. Suullinen palaute myös mahdollistaa vastavuoroisen viestinnän palautteen antajan ja saajan välillä. (Atjonen 2007, 89–90.) Palautteella voi kuitenkin olla oppimista edistävä tai heikentävä vaikutus johtuen monista eri seikoista (Ryan & Deci 2017, 128–129, 137, 155). Yksilölliset erot, kuten oppimistavoitteet ja motivaatio sekä oppimisen ja arvioinnin konteksti, voivat vaikuttaa siihen, miten oppija suhtautuu palautteeseen ja hyödyntää sitä. Esimerkiksi kilpailu- ja suorituskeskeisessä opiskeluilmapiirissä voi olla vaikeaa ottaa vastaan palautetta omista heikkouksista. (Jang & Wagner 2014, 3, 13–14.)

Epämuodollisen ja ei-systemaattisen formatiivisen arvioinnin seurauksena voi olla oppijan taidon tai edistymisen yli- tai aliarviointi, sopimaton opetus tai ei opetusta ollenkaan, vaikka sille olisi tarvetta (Poehner & Lantolf 2005, 252). Poehner ja Lantolf (2005, 252) katsovat, että dynaaminen arviointi pienentää tällaisen virheellisen arvioinnin riskiä. Toisin kuin perinteisessä, psykometriaan ja tilastoihin perustuvassa arvioinnissa, dynaamisessa arvioinnissa ei oleteta, että yksilön kyvyistä saataisiin kokonaiskuva yhden yksilösuorituksen perusteella. Dynaamisessa arvioinnissa pyritään muokkaamaan oppijan suoritusta arvioinnin aikana, kun taas perinteisissä arviointimenetelmissä puuttumisen koetaan vaarantavan arvioinnin ja testin luotettavuuden. Lisäksi päinvastoin kuin yleisesti oletetaan, luokkahuonearviointi ei välttämättä ole painoarvoltaan vähäistä, sillä yksilön kannalta merkittäviä päätöksiä tehdään usein oppijan oppitunneilla suoriutumisen perusteella. (Emt., 233–235, 251–252.)

Dynaamisen arvioinnin keskeinen tavoite on saada selville, miten hyvin oppija suoriutuu tuettuna, koska vain tuettu suoritus (mediated performance) antaa tietoa oppijan oppimispotentiaalista. Itsenäinen suoritus kertoo vain puolet tilanteesta eikä anna viitteitä tulevasta, potentiaalisesta oppimisesta. (Jang & Wagner 2014, 11.) Dynaamisen arvioinnin lähtökohtien mukaisesti opettaja ja oppilas muodostavat kokonaisuuden ja työskentelevät yhdessä oppilaan menestymisen eteen. Samaan tapaan sekä testaja että testattava osallistuvat yhdessä annetun tehtävän ratkaisemiseen. Dynaamisen arvioinnin tavoite on yhdistää arviointi ja opetus yhdeksi toiminnaksi, jonka tavoite on oppijan kehittyminen. (Poehner & Lantolf 2005, 240, 254.) Tällöin arviointi ei vain tue oppimista ulkoa käsin, vaan oppimista tapahtuu arviointiprosessin aikana (Brown 2013). Arvioinnin aikaista vuorovaikutusta pidetään korvaamattomana, ja kokonaiskuva yksilön tai ryhmän taidoista syntyy tarkkailemalla sekä itsenäistä että interventiota ja vuorovaikutusta sisältävää suoritusta (Poehner & Lantolf 2005, 261).

Arvioinnin oppimista tukeva lähtökohta on löydettävissä myös itse- ja vertaisarvioinneista, jotka on nostettu muiden suorittaman kielitaidon arvioinnin rinnalle.

5.3.4 Muiden suorittama sekä itse- ja vertaisarviointi

Suullista kielitaitoa voi arvioida opettaja tai joku muu ulkopuolinen arvioija (muiden suorittama arviointi), oppija itse (itsearviointi) tai toinen oppija (ver-

taisarviointi) (Tarnanen 2002, 11; Viitekehys 2003, 261), joista kukin voi tuoda erilaisen, täydentävän näkökulmansa arviointiin (Luoma 2004, 189).

Opettaja on kielenoppimisen asiantuntija ja tuntee kouluoppimiselle asetetut tavoitteet, joten tässä suhteessa hänen näkökulmansa poikkeaa oppilaiden näkökulmasta (Luoma 2004, 189). Opettajan vahvuutena suullisen kielitaidon arvioinnissa on oppilaantuntemus ja usein pitkältä ajalta kertynyt kokemus ja tuntuma oppilaan taidoista. Jangin ja Wagnerin (2014, 5) mukaan oppilaat haluavatkin ensisijaisesti palautetta opettajalta. Oman opettajan seurassa oppilas saattaa kokea vähemmän painetta osoittaa osaamista kertaluontoisesti, koska oppitunnit tarjoavat mahdollisuuden täydentää kuvaa osaamisesta. Samasta syystä opettaja saattaa testitilanteessa myös sivuuttaa joitakin vähäisiä puutteita, mikäli katsoo niiden johtuvan pikemminkin testitilanteesta kuin oppilaan suullisista taidoista. Tutkimukset antavat kuitenkin ristiriitaista tietoa siitä, arvioiko oma opettaja oppilaansa taidon ankarammin ulkopuoliseen arvioijaan verrattuna. Yhtä oppilasta koskevaan arvioon saattaa vaikuttaa muun muassa muun ryhmän taso; jos ryhmä koostuu pääosin edistyneistä englannin oppijoista, yksittäinen oppilas saatetaan arvioida ankarammin verrattuna taidoiltaan heterogeenisempaan ryhmään. (Sandlund & Sundqvist 2016, 129–130.)

Itsearviointi on noussut tarpeesta monipuolistaa ja kehittää vaihtoehtoisia ja oppimista tukevia arviointitapoja sekä korostaa oppijan aktiivista roolia opetuksen ja arvioinnin eri vaiheissa (McNamara 2000, 7; Huhta 2003, 20, 27). Itsearvioinnin taustalla vaikuttavat konstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppijan autonomiaa korostava ajattelu, samoin kuin uudenlainen näkemys luokkahuonearvioinnista, jossa painopiste on siirtynyt summatiivisesta formatiiviseen, palautetta antavaan ja oppimista tukevaan arviointiin (Inbar-Lourie 2013, 1–2; Oscarson 2014, 1–5). Samalla näkemys arvioinnista vain opettajan tehtävänä on uudistunut. Itsearvioinnin kautta arvioinnin demokraattisuus lisääntyy, koska oppilas ja opettaja voivat neuvotella arviointikriteereistä ja standardeista. (Chen 2008, 235, 237–238.) Itsearvioinnin katsotaankin vaikuttavan positiivisesti oppijan vastuunottoon, itsetuntoon, motivaatioon, oppimistuloksiin, opiskelutaitoihin sekä oppilaiden ja opettajan väliseen yhteistyöhön sekä elinikäisen oppimisen taitoihin (Oscarson 1997, 176; 2014, 6–7; Atjonen 2007, 84; Chen 2008, 236). Itsearviointi voi lisätä tietoisuutta omista vahvuuksista ja heikkouksista (Chen 2008, 237) sekä syventää oppilaan ymmärrystä kielitaidosta ja tehtävistä, joista hänen tulee pystyä suoriutumaan kielitaidon eri tasoilla, ja tukea näin oppimistavoitteiden asettamista ja niiden toteutumisen itsearviointia (Kohonen ym. 2005, 331). Tavoitteista tietoisena oppijan on muun muassa havaittu saavan parempia testituloksia (Oscarson 2014, 3, 6).

Kun tietoa omasta kielitaidosta on mahdollista saada useammasta lähteestä, on todennäköistä, että myös kyky arvioida omaa taitoa monipuolistuu ja muuttuu realistisemmaksi (Huhta 2003, 32; Oscarson 2014, 6). Tämän vuoksi itsearviointi tulisi kytkeä kitkattomasti ulkoiseen ja välttämättömään, toisten suorittamaan arviointiin (Oscarson 2014, 16). Itsearviointi toimiikin parhaiten rinnan opettajan suorittaman ja vertaisarvioinnin kanssa, sillä muiden palaute on korvaamatonta arvioinnin tarkkuuden parantamiseksi (Patri 2002, 111; Chen

2008, 255). Itsearviointi voi kattaa koko siihenastisen kielenoppimis- ja käyttöhistorian, kun taas ulkopuolinen arviointi kuvaa osaamista yleensä tiettyinä ajankohtana. Itsearvioinnilla voidaan tavoittaa myös sellaisia kielenoppijan sisäisiä prosesseja, kuten kokemuksia tai jonkin asian ymmärtämistä, joita ulkopuolelta voidaan havainnoida vain epäsuorasti. (Huhta 2003, 23, 29.)

Oppijakeskeinen arviointi tulisi Oscarsonin (1997, 184) mukaan nähdä prosessorientoituneena, integratiivisena ja jatkuvana toimintana pikemminkin kuin satunnaisena summatiivisena harjoituksena. Huhdan (2003, 22) mukaan itsearviointi voi ”olla lähes huomaamatonta, oppimiseen integroitua toimintaa tai erillisiä toimenpiteitä, jotka muistuttavat enemmän testejä”. Itsearviointia tehdään esimerkiksi raportoimalla omaa toimintaa, testaamalla itse itseään, molemminpuolisella vertaisarvioinnilla, päiväkirjoilla, kyselyillä, taitotasoteikoilla ja osaan tehdä -väittämiin vastaamalla. Itsearvioinnin tekemistä kirjallisesti ei aina voi pitää parhaana mahdollisena tapana, vaan tulisi harkita myös keskustelujen käyttämistä. (Oscarson 2014, 12, 175.) Eräs tapa toteuttaa itsearviointia on oman kuvitellun tai oikean suorituksen vertaaminen puhenäytteisiin, jotka edustavat Euroopan neuvoston kuutta taitotasoa. Tällöin oppija tulee epäsuorasti arvioineeksi taitonsa taitotasojen avulla. (Huhta 2003, 33–34; ks. lis. puhenäytteisiin pohjaavasta suullisen kielitaidon arvioinnista Leblay 2013.) Portfolioarvioinnissa puolestaan oppilas kerää erilaisia näytteitä suullisesta kielitaidostaan ja arvioi niiden pohjalta oppimistaan ja saavutuksiaan (Oscarson 2014, 9; ks. myös Kohonen 2005).

Jotta itsearviointi olisi merkityksellistä, oppilaan tulee ymmärtää mistä itsearvioinnissa on kyse (Kohonen ym. 2005, 340), joten oppijan katsotaan tarvitsevan harjoitusta, ohjausta ja perehdytystä itsearviointiin (Patri 2002, 111; Chen 2008, 255; Oscarson 2014, 6, 15–16). Esimerkiksi arviointiasteikkojen yleisyys voi muodostua ongelmaksi tai oppilaan voi olla vaikea arvioida selviytymistä jostakin kielenkäyttötilanteesta (Huhta 2003, 24). Arviointikriteereiden ja tasokuvausten tarkkuus, konkreettisuus, äidinkieliyys ja selkeä raja- jaus helpottavat arviointia (Oscarson 1997, 183; 2014, 2–3; Huhta 2003, 32), samoin kuin arviointitehtävien kytkeytyminen oppijan todennäköisiin kielenkäyttötilanteisiin, konkreettiseen toimintaan ja eksplisiittisesti kuvattuun käyttäytymiseen. Mitä eksplisiittisemmin tavoitteet esitetään, sitä suuremmalla todennäköisyydellä oppija pystyy arvioimaan oppimistaan mielekkäällä tavalla. (Oscarson 1997, 183; 2014, 3, 6.) Opastuksen ja harjoituksen lisäksi tarvitaan keskustelua arviointikriteereistä, jotta sekä ulkopuolisella arvioijalla että oppijalla on mahdollisimman yhtenevä näkemys oppimisen tavoitteista ja arviointiperusteista. Mikäli oppijan ja kasvattajan tavoitteet eivät kohtaa, tulee neuvotella oppilaiden kannalta mielekkäistä arviointikriteereistä ja pyrkiä sovittamaan ne yhteen ulkopuolisten vaatimusten kanssa. (Oscarson 1997, 183; 2014, 3; Huhta 2003, 29.)

Kuten itsearvioinnin, myös vertaisarvioinnin katsotaan vaikuttavan myönteisesti oppijan ajattelun kehittymiseen, edistävän oppijalähtöistä, aktiivista ja joustavaa oppimista sekä syventävän oppimista (Cheng & Warren 2005, 94). Vertaisarvioinnin erityisenä vahvuutena nähdään sen perustuminen yhteis-

toiminnallisuuteen ja tasa-arvoiseen asetelmaan arvioijan ja arvioitavan välillä (Atjonen 2007, 81, 85). Vertaisarvioinnissa oppijoille tarjoutuu mahdollisuus ottaa vastuuta toisen oppijan oppimisprosessin ja tuotosten analysoimisesta, ohjaamisesta ja arvioinnista (Cheng & Warren 2005, 94; Atjonen 2007, 85). Oppija saa tällöin kuvaa arviointityöstä, oppii toisilta ja voi sen kautta ymmärtää paremmin myös omaa oppimista ja oppimiselle asetettuja tavoitteita (Luoma 2004, 189).

Vertaisarviointi voi parhaimmillaan toimia sosiaalisena voimana, edistää relevantteja taitoja ja kohentaa oppijaryhmien keskinäisiä suhteita (Cheng & Warren 2005, 94), mutta asettaa myös oppilaan eettisesti hankalaan tai epämiellyttävään tilanteeseen, sillä vertaiselleen voi olla vaikeaa antaa kriittistä palautetta (Patri 2002, 110; Cheng & Warren 2005, 96, 101–102; Atjonen 2007, 87). Atjosen (2007, 88) mukaan onkin syytä pohtia, voidaanko oppilaita vaatia arvioimaan toisiaan tai suostua toisten arvioitaviksi, mikäli oppilas ei tunne kuuluvansa ryhmään tai tuntee toisia oppilaita vain huonosti. Esimerkiksi Chengin ja Warrenin (2005, 102) tutkimuksessa läheisempien opiskelutoverien arviointi reilusti ja vastuullisesti oli heikompaa, koska arvioijat halusivat välttää nolaamisen ja tunteiden loukkaamisen. Vertaisarviointi koettiin hankalaksi myös siksi, ettei opiskelijoilla mielestään ollut tietoa kielitaidon arvioinnista tai mistä hyvä ja huono kielitaito koostuu. Opiskelijat katsoivat tarvitsevansa harjoitusta vertaisarvioinnissa, ja jotkut kokivat kielitaitonsa riittämättömäksi toisten arviointiin. Kaikista vaivattomimmin opiskelijoilta onnistui sujumuuden, ääntämisen ja tauotuksen arviointi (ks. myös Myller 2004). Syyksi tähän Cheng ja Warren (2005, 102) arvelevat, ettei sujumuuden arviointi vaadi samalla tavalla kielellistä kompetenssia kuin esimerkiksi kieliopillisen tarkkuuden arviointi. Chengin ja Warrenin tutkimuksessa opettajien arvioinnit ja opiskelijoiden vertaisarvioinnit olivat kuitenkin samansuuntaisia, joskin opiskelijoiden antamien arvosanojen skaala oli kapeampi kuin opettajien (emt., 109–110).

Vertaisarviointi voi täydentää opettajan suorittamaa arviointia, mutta ei korvata sitä, sillä tutkimuksissa on havaittu, etteivät opiskelijat pysty arvioimaan toistensa suorituksia samalla tavalla kuin opettaja (Cheng & Warren 2005, 96–97). Kuten itsearviointin kohdalla, vertaisarvioinninkin haasteena on määrittellä arviointikriteerit siten, että oppilaat pystyvät käyttämään niitä (Luoma 2004, 189). Luoman (2004, 189) mukaan kielelliset kriteerit eivät ehkä sovellu yhtä hyvin kuin tehtäväpohjaiset, sillä oppilaat eivät pysty opettajien tapaan analysoimaan kieltä (ks. myös Taylor & Galaczi 2011, 178). Kriteerit olisi myös hyvä laatia yhdessä oppilaiden kanssa, koska keskustelu hyvän suorituksen piirteistä voi selkiyttää oppimistavoitteita sekä opettajalle että oppilaille.

Tässä luvussa on käsitelty joitakin suullisen kielitaidon arviointityyppejä. Kunkin arviointityypin osaksi voidaan tarvittaessa sisällyttää myös suullisen kielitaidon testaamista.

5.4 Suullisen kielitaidon testaaminen

Kuten edellä jo todettiin, kielitaidon arvioinnissa ”hankitaan näytteitä kielitaidosta jotakin tarkoitusta varten” (Huhta & Takala 1999, 179). Näytteitä voidaan hankkia monin eri tavoin, esimerkiksi (jatkuvalle) observoinnilla, itsearviointeilla tai testeillä (Viitekehys 2003, 342). Kielitestissä houkutellaan esiin näytteitä kielenkäytöstä (Bachman & Palmer 1996, 23, 45) ja todisteita yleisistä tai spesifeistä kielellisistä kyvyistä (McNamara 2000, 11), joita tarvitaan testin simuloimassa, todellisessa tilanteessa (Bachman 1990, 11; McNamara 2000, 9–10). Testi voidaan nähdä myös keinona kontrolloida kontekstia, jossa kielellinen suoritus tapahtuu (Bachman 1990, 111–112). Testien tulisi olla riittävän lyhyitä ollakseen käytännöllisiä ja taloudellisia, mutta myös riittävän pitkiä ollakseen luotettavia ja tarjotakseen näyttöä, jonka pohjalta voidaan tehdä valideja päätelmiä. Lisäksi testin piirteiden ja testiolosuhteiden tulisi kohdella kaikkia testin suorittajia tasapuolisesti. (Fulcher 2003, 86.)

Testausmenetelmällä on merkittävä vaikutus suoritukseen, minkä vuoksi tulee pyrkiä minimoimaan menetelmän vaikutukset (Bachman 1990, 12, 113; Bachman & Palmer 2010, 125). Käytännössä ei ole olemassa sellaista testimenetelmää, joka tuottaisi tietoa ainoastaan kielitaidosta, joten testin piirteiden vaikutusta ei pystytä täysin eliminoimaan (Bachman & Palmer 1996, 46; 2010, 64, 125). Kaikista testitilanteeseen liittyvistä muuttujista kielitaito vaikuttaa kuitenkin eniten testistä suoriutumiseen (Bachman 1990, 31; Csépes 2009, 19). Testituloksessa saattavat heijastua kielitaidon lisäksi testitehtävän piirteet ja suoritusolosuhteet (Bachman & Palmer 1996, 49–50; 2010, 125), testattavan ja puhekumppanin persoona, arvioijista ja arviointiasteikoista johtuvat tekijät sekä testitilanteen vuorovaikutuksen piirteet, kuten testattavan ja testaajan asema suhteessa toisiinsa (Bachman 1990, 119, 350; Csépes 2009, 16; O’Sullivan & Green 2011, 36–64). Kielitaidon mittaamisessa ei pystytä koskaan observoimaan tai saamaan esille yksilön koko performanssia (Bachman 1990, 33), eikä haluttuja kielenkäytön piirteitä myöskään välttämättä saada esille yhden ja saman testitilanteen aikana (Saleva 1997, 77; Skehan 2001, 168). Tästä johtuen tulisikin käyttää mahdollisimman monenlaisia menetelmiä ja tehtäviä (Csépes 2009, 59–60) ja määritellä kulloinkin relevantit kielenkäytön piirteet ja kielitaidon komponentit (Bachman 1990, 34; Bachman & Palmer 2010, 43).

Missä tahansa testissä tärkeää on tehtävien valikoima ja määrä. Tämän vuoksi testin laatijoiden tulee pohtia, mikä tehtävätyyppien yhdistelmä soveltuu parhaiten testin tarkoitukseen ja miten tehtäväkokoelmaa voidaan arvioida. (Fulcher 2003, 86.) Erilaiset tehtävät voivat vaikuttaa sekä kielellisen tuotoksen laatuun että määrään (Wigglesworth 2001, 186, 189; Csépes 2009, 59). Testitehtävä voi edellyttää esimerkiksi juttelua ystävien kesken, jolloin ensisijaisena tarkoituksena on sosiaalisen kontaktin ja myönteisen ilmapiirin luominen pikemminkin kuin itsensä ilmaiseminen tarkasti tai täysin totuudenmukaisesti (Luoma 2004, 22–23). Valittiinpa mikä tehtävä tahansa, arvioijan tulee varautua sekä systemaattisiin että kontrolloimattomiin ja odottamattomiin, tehtävästä

johtuviin vaikutuksiin; jokin tehtävä voi suosia yhtä testattavaa, mutta olla epäedullinen toiselle (Skehan 2001, 182; Csépes 2009, 56; O’Sullivan & Green 2011, 36). Tehtävään liittyvien muuttujien ja piirteiden vaikutusta suoriutumiseen ovat lähemmin tutkineet muun muassa Bachman (1990), Wigglesworth (2001), Skehan (2001) sekä Bachman ja Palmer (2010).

Tehtävien vaikutuksesta tuotetun kielen kompleksisuuteen, tarkkuuteen ja sujuvuuteen (complexity, accuracy, fluency; CAF) esitetään tutkimuskirjallisuudessa toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Esimerkiksi Skehanin (2009, 511) mukaan ihmisen tiedonkäsittelykapasiteetti on rajallinen, joten mikäli kielenkäyttö- tai testitehtävä vaatii keskittymistä johonkin CAF-kolmikosta, jokin toinen CAF-ulottuvuuksista kärsii väistämättä. Erityisesti muodon (tarkkuuden ja kompleksisuuden) ja sujuvuuden välillä vallitsee tällainen jännite. Toisen näkemyksen mukaan taas monimutkaisia lingvistisiä ja kognitiivisia prosesseja vaativa tilanne tai tehtävä myös aikaansaa tarkempaa ja kompleksisempaa kieltä (Robinson, Cadierno & Shirai 2009, 533). Kumpikaan näkemyksistä ei saa yksimielistä tukea tutkimuksista, mikä voi toisaalta olla myös seurausta käsitteiden erilaisista tulkinnoista ja tutkimustulosten heikosta vertailtavuudesta (Housen ym. 2012, 4, 6, 8). Esimerkiksi Pallotti (2009, 595) kyseenalaistaa oletuksen, jonka mukaan mikä tahansa lisäys tehtävän kompleksisuudessa lisäisi minkä tahansa kielellisen piirteen kompleksisuutta. Tarkkuus, sujuvuus ja kompleksisuus voidaankin sen sijaan nähdä moniulotteisina, keskenään vuorovaikutuksessa olevina sekä ajan myötä ja kontekstista riippuen muuttuvina piirteinä (Larsen-Freeman 2009, 582–583; Housen ym. 2012, 7). Kyse ei ole siten vain kilpailuasetelmasta tarkkuuden, sujuvuuden ja kompleksisuuden kesken, vaan kenties myös keskinäisestä riippuvuudesta; yhden ulottuvuuden kehittyessä myös toinen kehittyy. (Ks. lis. kompleksisuudesta, tarkkuudesta ja sujuvuudesta (CAF) Ellis 2009; Housen & Kuiken 2009; Larsen-Freeman 2009; Pallotti 2009; Robinson ym. 2009; Skehan 2009; Housen ym. 2012.)

Suullisen kielitaidon testejä voidaan ryhmitellä esimerkiksi epäsuoriin ja suoriin (Fulcher 2003) ja testitehtäviä strukturoituneisiin, puolistrukturoituneisiin ja avoimiin (Luoma 2004, 47–51). Ensimmäisenä näistä tarkastellaan epäsuoria suullisen kielitaidon testejä.

5.4.1 Epäsuorat testit

Epäsuorassa suullisen kielitaidon testissä ei ole vuorovaikutusta kasvotusten (Fulcher 2003, 190). Perinteinen tapa toteuttaa epäsuoraa suullisen kielitaidon testausta on monivalintatehtäviä sisältävä kynä- ja -paperi-testi (McNamara 2000, 5). Epäsuorien ja kirjallisesti vastattavien testien etuna voidaan pitää arvioinnin objektiivisuutta ja vertailtavuutta, mikäli tehtäviin on olemassa vain yksi oikea vastaus, kuten aukko- tai monivalintatehtävissä (Luoma 2004, 50). Kirjallista vastaamista edellyttävät testit soveltuvat suullisen kielitaidon arviointiin kuitenkin vain rajoitetusti (McNamara 2000, 5–6), sillä puheen tuottamisessa ja vuorovaikutuksessa vaadittavien fonologisten, sosiolingvististen ja pragmaattisten taitojen arviointia ei voida pitää validina ja luotettavana ilman kuulemalla havainnoitavaa puhenäytettä. Käytännön toimintakyvyn ja kielen tuottami-

sen arviointia varten testattavan onkin annettava puhenäyte suorassa testissä (Viitekehys 2003, 255–256).

Epäsuorana suullisen kielitaidon testinä pidetään myös kasvokkaista vuorovaikutusta simuloivaa testiä (Fulcher 2003, 190). Aitoa kasvokkaista vuorovaikutusta edellyttävä testitilanne ja simuloitu testitilanne tuottavat erilaista diskurssia, minkä vuoksi niiden katsotaan mittaavan eri asioita (Fulcher 2003, 193–194; Csépes 2009, 38–39). Simuloidun testin käyttöön päädytään usein käytännön syistä esimerkiksi silloin, kun suurten ryhmien testaus kasvokkain ei ole mahdollista. Simuloidussa testissä, kuten haastattelua simuloivassa kielistudio-testissä, reagoidaan nauhoitetun puhekumppanin vuoroihin vastaamalla mikrofoniiin. (Fulcher 2003, 190.) Epäsuorassa nauhoitetussa testauksessa vuorovaikutus on yksisuuntaista verrattuna kommunikointiin kasvotusten, puhetehtävät ovat monologisempia ja pääpaino on puheen tarkassa tuottamisessa vuorovaikutuksen sijaan eikä non-verbaalista viestintää hyödynnetä. Testattavien onkin havaittu puhuvan simuloiduissa testeissä kirjakielisemmin ja jännittävän enemmän kuin kasvotusten suoritettavissa testeissä. (Emt., 192–193; Luoma 2004, 44–45.) Kasvotusten viestiessään puhujat puolestaan osoittavat enemmän henkilökohtaista sitoutumista sekä ilmaisevat useammin näkemyksiään ja tunteitaan kuin epäsuorassa testitilanteessa (Fulcher 2003, 193; ks. myös Saleva 1997 ja Csépes 2009).

Joidenkin tutkijoiden mielestä simuloitu testaus on kasvotusten suoritettua luotettavampaa, sillä simuloidusta tilanteesta voidaan sulkea pois toisesta osapuolesta johtuva inhimillinen vaihtelu. Toisten näkemysten mukaan taas vuorovaikutus on suullisen kielitaidon ydinaluetta eikä sen testaamista voida pitää valinnanvaraisena. (Fulcher 2003, 190, 192–193; Csépes 2009, 37, 40.) Suoraa ja epäsuoraa testausta voidaan kuitenkin yhdistää hyödyntämällä molempien tapojen parhaat puolet. Näin tulisi menetellä etenkin silloin, kun suullisen kielitaidon testillä on yksilön kannalta suuri painoarvo. (Saleva 1997, 70; Luoma 2004, 45.)

Tietokonepohjaisten testien kehittymisen myötä suullisen kielitaidon epäsuoraan testiin voidaan lisätä multimediaominaisuuksia kuten videoita, mikä lisää testin autenttisuutta (Douglas 2010, 118–119). Internetissä on suullisen kielitaidon testejä, harjoitustehtäviä ja joitakin puhetta tunnistavia ohjelmia (ks. esim. Douglas 2010, 115–143), joten oppilaat voivat halutessaan saada palautetta englannin suullisesta kielitaidostaan ajasta ja paikasta riippumatta. Esimerkiksi tietokonepohjaiseen suullisen kielitaidon testaamiseen tarkoitettu COPI-ohjelmassa (Computerized Oral Proficiency Instrument) testattava voi vaikuttaa tehtävien valikoimaan ja vaikeustasoon sekä valmistautumis- ja vastaamisaikaan, minkä on huomattu muun muassa vähentävän koejännitystä (Kenyon & Malabonga 2001, 60, 62). Toisaalta voidaan myös pohtia, miten hyvin ajankäytöltään joustava testitilanne vastaa reaaliaikaista kommunikointia, jossa puhuja ja kuulija toimivat aikapaineen alla (ks. esim. Saleva 1997, 77). Teknologian ja erityisesti puheentunnistusteknologian täytyy myös kehittyä vielä, jotta tietokonevälitteinen arviointi olisi tarpeeksi luotettavaa (Douglas 2010, 119) ja jotta se tavoittaisi myös vuorovaikutukseen liittyvät suullisen kielitaidon piirteet

(Kenyon & Malabonga 2001, 81–82). Norris (2001, 99) kyseenalaistaakin tietokoneiden puheentunnistusteknologian kyvyn tavoittaa puhumisen ja vuorovaikutuksen yksilökohtaista kompleksisuutta (ks. lis. COPI-testin kritiikistä Norris 2001 ja teknologian hyödyntämisestä suullisen kielitaidon testauksessa Kenyon & Malabonga 2001; Douglas 2010, 115–143; Huhta & Hildén 2016, 14; Kang & Johnson 2018).

5.4.2 Suorat testit

Tyypillisin tapa testata suullista kielitaitoa on edellyttää testattavilta reaaliaikaista vuorovaikutusta kasvotusten (Luoma 2004, 44). Tällaisissa suorissa suoritustesteissä pyritään jäljittelemään testitilanteen ulkopuolisia, aitoja kielenkäyttötilanteita (McNamara 2000, 6). Tyypillisiä testausmenetelmiä ovat tällöin haastattelu, roolileikki (Viitekehys 2003, 255), pari- tai ryhmäkeskustelu sekä puuttuvan tiedon täydennystehtävä (Huhta & Takala 1999, 209; Saleva 1999, 16; Luoma 2004, 37).

Haastattelu on ollut eniten käytetty puhumisen testaustapa osittain siksi, että kysymykset voidaan standardoida ja esittää samanlaisina, mikä puolestaan parantaa testattavien keskinäistä vertailtavuutta. Haastattelua on kuitenkin kritisoitu sen tuottaman diskurssin ja epätasaisen valta-asetelman vuoksi. (Fulcher 2003, 79; Csépes 2009, 33–36; Sandlund ym. 2016, 20–21, 24.) Haastattelusta puuttuu esimerkiksi luonnolliselle keskustelulle tyypillinen ennakoimattomuus (van Lier 1989, 495–496), ja yleensä haastattelijalla on paljon valtaa johdatella tilannetta, mikä ei edistä testattavan aloitteellisuutta tai anna mahdollisuutta vaikuttaa puheenaiheisiin. Testattava saattaa puhua paljonkin, mutta kenties siksi, että hän kokee sen enemmän velvollisuudekseen kuin oikeudekseen. (Csépes 2009, 33–34.) Fulcher (2003, 43) puhuu myös 'testigenrestä', joka syntyy valtasuhteista haastattelijan ja haastateltavan välillä; tilanteeseen osallistujat omaksuvat tilanteen mukaiset roolit ja aseman ja käyttävät kieltä sen mukaisesti (ks. myös Luk 2010). Esimerkiksi Salevan (1999, 16) mielestä opettajan suorittamalle haastattelulle ei juuri löydy vastinetta todellisuudesta, eikä asetelma ole sosiaalisesti tasa-arvoinen. Tämän vuoksi monet sosiolingvistiset piirteet jäävät testaamatta, eikä menetelmä ole kovin luotettava henkilökemiaan liittyvien seikkojen vuoksi. Luoman (2004, 38) mukaan voikin olla epäreilua arvioida testattavan suullista kielitaitoa ainoastaan testaajan kanssa yhteistyössä rakentuneen diskurssin perusteella. Toisaalta Luoma (emt., 35) myös katsoo, että haastattelijalla voi mukauttaa kysymystenasettelua testattavan mukaan, mikä tekee menetelmästä joustavan.

Pari- ja ryhmätilannetta käyttämällä voidaan välttää joitakin testattava-arvioija -asetelmasta syntyviä ongelmia (Skehan 2001, 168; Csépes 2009, 49). Haastatteluun verrattuna kahden testattavan vuorovaikutukseen perustuvassa testauksessa saadaan esille enemmän puhetta ja erilaisia funktioita, vuorovaikutus on moninaisempaa ja puhenäyte rikkaampi (Csépes 2009, 49–50). Pareittain tapahtuva testaus on myös linjassa kommunikatiivisessa opetuksessa käytetyn parityöskentelyn kanssa (Fulcher 2003, 186), ja sillä uskotaan olevan positiivinen takaistusvaikutus luokkahuoneopetukseen (Csépes 2009, 49). Paritehtävissä valtasuhde on tasa-arvoisempi ja viestintä realistisempaa, mutta testat-

tavat saavat myös enemmän vastuuta kielitaitonsa osoittamisesta (Fulcher 2003, 186; Luoma 2004, 187–188). Esimerkiksi Fulcherin (1996) tutkimuksessa ryhmätilanne sai opiskelijoiden mielestä aikaan kaikista luonnollisinta diskurssia ja aiheutti vähiten jännitystä verrattuna muihin tehtävätyyppeihin (Fulcher 2003, 188). Pari- ja ryhmätestauksesta on kuitenkin olemassa vähemmän tutkimustietoa kuin yksilötestauksesta (Sandlund ym. 2016, 19). Lisäksi erilaiset tutkimusasetelmat eivät aina mahdollista tulosten vertailtavuutta, joten kuva kunkin tavan eduista ja ongelmakohtista jää epäselväksi.

Joidenkin näkemysten mukaan kahden tai useamman testattavan vuorovaikutukseen perustuva suullisen kielitaidon arviointi voi olla ongelmallista. Esimerkiksi puhekuumppani(e)n rooli pari- tai ryhmätestauksessa on merkittävä ja voi vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti testattavan suoritukseen. (Sandlund & Sundqvist 2016, 115.) Arvioinnissa tulisikin huomioida osapuolten toisiltaan saama tuki ja mahdollisuus osoittaa paras taitonsa (Fulcher 2003, 187–188; Luoma 2004, 37–38; Csépes 2009, 50–51). Pari- tai ryhmätestauksessa joudutaankin ottamaan kantaa siihen, voidaanko arvosana antaa yksittäiselle puhujalle, vaikka vuorovaikutus rakentuu yhteistoimintana (McNamara 2000, 84–85; Fulcher 2003, 86; Sandlund ym. 2016, 18, 21; Isaacs 2017, 141).

Ongelmana pareittain tai ryhmissä järjestettävässä suullisen kielitaidon testauksessa voi olla myös sopivien pari- tai ryhmien muodostaminen (Saleva 1999, 17). Parien muodostamisessa tulee pohtia muun muassa sitä, tuleeko osapuolien tuntee toisensa, onko osapuolten äidinkielellä, kielitaidolla, sukupuolella, iällä ja persoonallisuuden piirteillä kuten ekstroverttiydellä tai introverttiydellä merkitystä. (Fulcher 2003, 187–188; Csépes 2009, 50–51.) Tutkimukset antavat ristiriitaisia tuloksia testattavien henkilökohtaisten piirteiden ja taustan merkityksestä suullisen kielitaidon paritestauksessa. Tutkimuksissa on todettu sekä testiparin tuttuuden että vierauden edistävän hyvien tulosten saavuttamista. (Csépes 2009, 43–54.) On myös havaittu, että kaksi ei-syntyperäistä ja kielitaidoltaan samantasoista testattavaa suoriutuu paremmin verrattuna tilanteeseen, jossa toinen osapuoli on syntyperäinen kielenpuhija tai opettaja (Wigglesworth 2001, 186–187, 199, 204). Joidenkin tutkimusten mukaan kielitaidoltaan vahva puhuja näyttäisi saavuttavan parempia tuloksia toisen yhtä taitavan kanssa, kun taas kielitaidoltaan heikko näyttäisi hyötyvän taitavamman seurasta, mutta tässäkin suhteessa tutkimustulokset ovat ristiriitaisia (Csépes 2009, 53–53, 153). Csépes (2009) tarkasteli vertaisen (peer-to-peer) ja testaajan (examiner-to-examinee) kanssa suoritettujen roolileikin vaikutusta diskurssiin ja testituloksiin ja havaitsi, että vertaisuutta merkittävämpää oli testattavan keskustelukyky ja testaajan saama koulutus. Csépesin (2009, 148) mukaan vertaisen kanssa saadaan kenties esille hieman eri puolia testattavan keskustelukyvystä, mutta tutkimuksen perusteella vertainen–vertainen -asetelmaa ei voida pitää testaaja–testattava -asetelmaa validimpana.

Joidenkin tutkimusten mukaan sekä ekstrovertit että introvertit suoriutuvat paremmin persoonaltaan samankaltaisen kanssa, kun taas sekapareissa introvertit eivät menesty yhtä hyvin (Fulcher 2003, 188–189; Hildén 2000, 96). Eri tutkimukset antavat kuitenkin tässä suhteessa ristiriitaisia tuloksia (Csépes 2009,

52–53). Luoman (2004, 37) mukaan pareja koskevien tutkimusten tuloksiin tulee suhtautua varauksella, sillä vuorovaikutustilanteen moninaisten muuttujien vaikutusta yksittäiseen testattavaan on vaikea ennustaa samoin kuin sitä, mihin seikkoihin arvioijat kulloinkin kiinnittävät huomiota. Csépesin (2009, 52, 59) mukaan useimmista paritestausta koskevista tutkimuksista puuttuu empiirinen todistusvoima, eikä pari- ja ryhmätestauksen validiudesta, niiden synnyttämästä diskurssista tai vaikutuksesta testituloksiin tiedetä riittävästi (ks. myös Sandlund ym. 2016). Eri persoonallisuuden piirteiden vaikutusta testituloksiin voidaan kuitenkin pyrkiä tasapainottamaan vaihtamalla esimerkiksi pareja ja toistamalla sama testi (Luoma 2004, 37).

Suullisen kielitaidon testaamisessa käytettävillä roolileikeillä pyritään simuloimaan todellisuutta (Luoma 2004, 49). Rooleja käytettäessä tulisi varmistua, että testattavat ovat valmiita hyväksymään roolinsa ja unohtamaan hetkeksi roolin epäuskottavuuden (Fulcher 2003, 83). Roolit sopivat Fulcherin (2003, 83) mielestä erityisen hyvin työelämään liittyvän puhumisen ja diskurssikompetenssin testaamiseen. Roolileikkien käytössä ongelmana voi olla niiden perustuminen osittain testattavan näyttelijäntaitoihin (Luoma 2004, 153). Puuttuvan tiedon täydennystehtävä puolestaan synnyttää tarpeen aitoon viestintään vertaisten kesken (emt., 37), joskin kysymys–vastaus-rakenne saattaa rajoittaa joidenkin piirteiden arviointia (Fulcher 2003, 80). Keskustelutehtävien käytöllä pyritään siihen, ettei vuorovaikutuksessa olisi testitilanteelle tyypillistä diskurssia, mutta tilanteessa pystyttäisiin testaamaan useimpia kompetensseja (Fulcher 2003, 85–86; ks. myös van Lier 1989, 495–496.) Vertaisten välistä keskustelua pidetäänkin parhaimpana kontekstina erityisesti vuorovaikutustaitojen testaamisessa. Esimerkiksi Sandlund ym. (2016, 24) toteavat, että mitä keskustelunomaisempi konteksti on, sitä dynaamisempaa on myös vuorovaikutus ja sitä enemmän puhujilla on tilaisuuksia osoittaa vuorovaikutuksellinen kompetenssinsa. Keskustelutehtävän yhtenä rajoituksena voidaan kuitenkin pitää sitä, että testattavilta odotetaan halukkuutta 'jutella' keskenään arvioijan läsnä ollessa (Fulcher 2003, 85–86; ks. myös Sandlund & Sundqvist 2016).

5.4.3 Strukturoidut, puolistrukturoidut ja avoimet tehtävät

Strukturoiduissa tehtävissä testajat pystyvät tarkasti ennakoimaan mitä testattava sanoo ja laatimaan listoja hyväksyttävistä vastauksista. Strukturoituja puhe-tehtäviä käytetään tyypillisesti kielellisten piirteiden, kuten ääntämisen ja kieliopin arvioimiseen. (Luoma 2004, 50–51, 159.) Esimerkkejä strukturoiduista tehtävistä ovat ääneenluku ja lauseiden toistotehtävät. Ääneenluvussa keskitytään yleensä ääntämiseen, kuten rytmiin, painoon, intonaatioon, yksittäisten äänteiden tarkkuuteen ja sujuvuuteen (Saleva 1999, 19; Luoma 2004, 50, 159; Segalowitz 2010, 43). Ääneenluku on arkielämän kielenkäytölle jokseenkin vierasta, mutta sen etu on kontrolloitavuus ja kyky lisätä puhevalmiutta seuraaviin tehtäviin. Äänenluku testin aluksi antaa myös arvioijalle aikaa tottua testattavan äänenkäyttöön ja ääntämiseen. (Saleva 1997, 81.) Lauseiden toistotehtävissä painopiste on ääntämisen, painon ja intonaation arvioinnissa, ja ne mittaavat

pitkälti auditiivista kykyä, prosessointia ja muistia (Saleva 1999, 18–19; Fulcher 2003, 68; Luoma 2004, 50, 159).

Puolistrukturoiduissa tehtävissä reagoidaan kysymyksiin tai fraaseihin, täydennetään lauseita tai kerrotaan kuvasta. Puolistrukturoidut tehtävät sopivat ymmärtämisen, ymmärrettävyyden ja sosiaalisesti hyväksyttävän kielenkäytön kuten kohteliaisuusfraasien testaukseen. (Luoma 2004, 49–51, 159–161.) Avoimet suullisen kielitaiton testaamiseen tarkoitetut tehtävät puolestaan antavat enemmän vapautta kielenkäyttöön. Avoimia tehtäviä ovat esimerkiksi esitelmän pitäminen, keskustelu ja roolileikki (emt., 48–49), joista esitelmän pitämistä suositellaan käytettäväksi vasta pidemmälle ehtineiden oppijoiden testaamisessa (Saleva 1999, 19).

Kuten aikaisemmin on todettu, suullisen kielitaidon arvioija tekee valintoja koskien arvioinnin tarkoitusta, arvioitavaa konstruktia ja arviointimenetelmää. Arvioijan on myös ratkaistava, millä kriteereillä suullista kielitaitoa arvioidaan. (Luoma 2004, 29, 113–114, 185–186.)

5.5 Suullisen kielitaidon arviointikriteerit

Suullisen kielitaidon arviointikriteerien valinta pohjautuu näkemykseen kielitaidon luonteesta, koostumuksesta ja siitä, mitä seikkoja kulloinkin pidetään relevantteina,ärkevinä ja hyödyllisinä arvioinnin ja testaamisen kohteina (Huhta 1993a, 155–156; Luoma 2004, 43, 59–60, 107–109, 139; ks. myös Bachman & Palmer 2010 ja Kane 2011, 2012, 2013, 2016). Suullisen kielitaidon arviointikriteeristöt sisältävät usein kaksi toisiaan täydentävää näkökulmaa – perinteisen ja kommunikatiivisen (Huhta 1993a, 156). Perinteisiä kielellisiin piirteisiin keskittyviä arviointikriteerejä ovat ääntäminen, sanaston ja kieliopin/rakenteiden hallinta sekä sujuvuus, ja kommunikaatioon keskittyviä esimerkiksi viestinnän onnistuminen, tehokkuus, kielen sopivuus tilanteeseen ja joustavuus (Huhta 1993a, 156; Luoma 2004, 185, 187; Iwashita, Brown, McNamara & O'Hagan ym. 2008; Taylor & Galaczi 2011, 179). Mikäli suullisen kielitaidon arvioinnin lähtökohdaksi otetaan suoriutuminen jostakin tilanteesta tai tehtävästä, arviointikriteerit määrittävät tilanteen vaatimista toiminnoista ja rooleista käsin (Luoma 2004, 185).

Suullista kielitaitoa arvioitaessa tulee huomioida puhutun kielen sanaston ja kieliopin erityispiirteet (Luoma 2004, 27). Kyseisiä piirteitä on käsitelty jo luvussa 3.2.3, joten tässä luvussa keskitytään muihin tyypillisiin suullisen kielitaidon arvioinnissa käytettyihin kriteereihin, joita ovat ääntäminen, tarkkuus, sujuvuus ja vuorovaikutus. Lisäksi tarkastellaan kompleksisuutta ja riittävyyttä, jotka joissakin näkemyksissä nostetaan sujuvuuden ja tarkkuuden rinnalle arviointikriteereiksi.

Ääntäminen

Ääntäminen on yleisimpiä suullisen kielitaidon arvioinnin kriteerejä. Ääntämiinseen lasketaan kuuluvaksi sekä yksittäiset äänteet että äännettä suuremmat yksi-

köt (Viitekehys 2003, 165–166; Celce-Murcia ym. 2010; Council of Europe 2018). Ääntämisen arvioinnissa kiinnitetään huomioita yksittäisten äänteiden, intonaation, rytmin sekä lause- ja sanapainon tuottamisen tarkkuuteen ja sujuvuuteen (Huhta 1993a, 163; Council of Europe 2018). Joissakin kansainvälisissä kielikokeissa äänteet ja prosodia saatetaan kuitenkin arvioida omina kategorioinaan (ks. esim. Cambridgen kielikokeet www.cambridgeenglish.org/exams/first/ ja www.cambridgeenglish.org/exams/proficiency/).

Ääntämisen arvioinnin yksi erityispiirre on taidon henkilökohtaisuus; arvioitava voi suhtautua ääntämistä koskevaan palautteeseen hyvin henkilökohtaisesti, mikä arvioijan ja palautteenantajan on syytä tiedostaa (Lintunen 2014, 184). Lisäksi tutkimuksissa on havaittu, että vieraan kielen puhujan koko kielitaito saatetaan arvioida pelkän ääntämisen perusteella (Iwashita ym. 2008, 44; Lintunen 2014, 167). Arvioijan tulee siis olla tietoinen ääntämisen merkittävästä roolista kokonaisarviota tehdessään.

Natiivipuhujan kaltaista englannin kielen ääntämistä ei pidetä ainoana hyväksyttävänä oikean ääntämisen kriteerinä (Seidlhofer 2011; Opetushallitus 2014; Council of Europe 2018), vaan ääntämisessä saa kuulua äidinkielestä peräisin oleva vaikutus. Tärkeintä on ääntämisen riittävä selkeys ja ymmärrettävyys (Celce-Murcia ym. 2010, 9). Ääntämisen ymmärrettävyys on kuitenkin käsitteenä tilanteinen ja tulkinnallinen, koska ymmärtämiseen vaikuttavat testattavan kielitaidon ohella muun muassa kuulijan ominaisuudet, tottuminen aksentteihin ja asennoituminen puhujaan (Kokkonen 2009, 107). Celce-Murcian ym. (2010, 8) mukaan englannin ääntämisessä on kuitenkin olemassa kynnyistaso, joka ei-syntyperäisen englannin puhujan tulee ylittää voidakseen selviytyä kommunikoinnista, riippumatta siitä, miten erinomaisesti tai kattavasti puhuja hallitsee englannin kieliopin ja sanaston. Ääntäminen näyttäytyy siten merkittävänä arviointikriteerinä muiden kriteerien joukossa.

Tarkkuus

Kieliopin hallintaa arvioidaan usein tarkkuuden näkökulmasta, joka ymmärretään virheettömyydeksi ja kielenkäytön sääntöjen hallinnaksi jonkin normin mukaan. Virheiden tai normin määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä normiksi voidaan valita vakiintunut standardikielimuoto tai ei-syntyperäisten puhujien käyttämä kielimuoto sekä sen mukainen näkökulma virheisiin ja poikkeamiin. (Housen & Kuiken 2009, 462–463.) Kieliopillisen virheettömyyden vaatimus puhutussa kielessä on myös kyseenalaistettu, mikä johtuu puhutun kielen ominaispiirteistä (ks. luku 3.2.3). Esimerkiksi Fulcher (2003, 27–30) katsoo, ettei englannin verbin yksikön kolmannen persoonan s-päätteen poisjättö, väärä pronomini, prepositio tai aikamuoto vaikeuta tai häiritse ymmärrettävyyttä samalla tavoin kuin sanajärjestysvirhe tai subjektin poisjättö. Fulcherin (2003, 29) mukaan virheet voivat sen sijaan olla merkki oppimisen edistymisestä. Kielenoppija pyrkii esimerkiksi ottamaan haltuunsa aikaisempaa monimutkaisempia lauserakenteita ja tekee virheitä kokeillessaan niiden käyttöä. Virheistä ei siten pitäisi aina rangaista puhumista arvioitaessa (emt., 29). Housen ym. (2012,

4) ehdottavatkin tarkkuuden käsitteen laajentamista siten, että käsitteeseen sisällytetään ajatus sopivuudesta (appropriateness) ja hyväksyttävyydestä (acceptability), sillä kontekstista ja puhujayhteisöstä riippuen virhe tai poikkeama normista saatetaan hyväksyä tai torjua.

Pyrkimykset luokitella kieliopillisia virheitä ja poikkeamia niiden vakavuuden mukaan kytkevät tarkkuuden ja ymmärrettävyyden kaksi eri ulottuvuutta toisiinsa, mikä ei ole ongelmattonta. Puhuja voi esimerkiksi muodostaa täysin tarkan mutta kommunikatiivisesti toimimattoman (colorless green ideas) tai täysin ymmärrettävän mutta kieliopillisia normeja rikkovan viestin (me no likes go dance), mikä osoittaa, että kyseessä on kaksi erillistä ominaisuutta eikä saman ominaisuuden asteittainen vaihtelu (Pallotti 2009, 592). Lisäksi ymmärrettävyyttä voidaan pitää tulkinnallisempänä piirteenä verrattuna tarkkuuteen. Tarkkuudesta vallitsee arvioijien kesken suurempi yksimielisyys, joten keskittyminen tarkkuuteen saattaisi lisätä kieliopin arvioinnin luotettavuutta. (Huhta 1993a, 157–158.)

Tarkkuus näyttäytyy monisyydenä ja osittain tulkinnallisena englannin suullisen kielitaidon kriteerinä, vaikka joihinkin muihin kriteereihin verrattuna siitä vallitsee arvioijien kesken suurempi yksimielisyys. Tarkkuuttakin vaikeammin määriteltäväksi suullisen kielitaidon kriteeriksi on osoittautunut sujuvuus.

Sujuvuus

Ääntämisen, sanaston ja kieliopin ohella sujuvuus on yksi keskeinen käsite puhumisen arvioinnissa (Iwashita ym. 2008, 24, 26, 41–42; Taylor & Galaczi 2011, 179). Sujuvuus ja tarkkuus nähdään usein ääripäinä jatkumossa, jonka yhdessä päässä puhe on sujuvaa mutta epätarkkaa, kun taas toisessa päässä tarkkaa mutta ei-sujuvaa. Tarkkuus ja sujuvuus ovat kuitenkin sekä toisistaan erottuvia että toisiinsa kytköksissä olevia puhumisen piirteitä (Fulcher 2003, 26–27; Housen ym. 2012, 7), joiden keskinäiset suhteet voivat muuttua ajan myötä ja kielitaidon kehittyessä (Larsen-Freeman 2009, 582).

Sujuvuudesta ei ole olemassa aukotonta ja systemaattista määritelmää, koska määrittely on osoittanut haasteelliseksi (Segalowitz 2010, 7, 39; Field 2011, 82; Götz 2013, 1). Laajimmissa määritelmässä ja arkipäivän kielenkäytössä sujuvuus rinnastuu tarkoittamaan samaa kuin suullinen kielitaito (Huhta 1993a, 158; Housen & Kuiken 2009, 463; Götz 2013, 6). Sujuvuuden puutetta kuvataan usein metaforisesti; puhe on 'nykivää', siinä on 'väärä rytmi' tai puhuja 'hapuilee sanoja' tai 'kompuroi' puhuessaan (Fulcher 2003, 30). Virallisemmissä määritelmässä viitataan tasaisuuteen, puhenopeuteen, taukojen määrään ja sijaintiin, epäröinnin ilmauksiin, toistoihin, korjauksiin, ilmausten pituuteen ja sidosteisuuteen. Sujuvuutta kuvaavat piirteet ovat kuitenkin kompleksisia, koska kyse on kuulijan tekemistä havainnoista. (Luoma 2004, 88–89; Götz 2013.) Toisin sanoen jokaisella on oma käsityksensä siitä, miltä sujuva puhe kuulostaa (Hasselgren 1998, 139–140). Sajavaaran (1999, 95) mukaan sujuvuudelle ei voidakaan antaa vakioitavissa olevaa mittausta, vaan sujuvan puheen käypä kriteeri on kuulijan siitä antama arvio, joka vaihtelee tilanteen mukaisesti. Lisäksi puhujan kulloinenkin kognitiivinen ja emotionaalinen tila, kehityshistoria ja nykytilanne

heijastuvat puheessa ja siten myös sujuvuudessa. Sujuvuus saattaakin viestiä kuulijalle tärkeää tietoa sen lisäksi, mitä puhuja ilmaisee semanttisin ja syntaktisin keinoin. (Segalowitz 2010, 6–7.)

Kun sujuvuus lisääntyy, puhenopeus kasvaa ja puhevirrassa on vähemmän taukoja ja epäröintejä. Puhe tulkitaan sujuvaksi myös silloin, kun tauot sijoittuvat informaation välittymisen kannalta järkeviin kohtiin ja kuulija voi tulkita puhujan suunnittelevan tauon aikana sanottavansa sisältöä pikemminkin kuin kielellistä muotoa. (Segalowitz 2010, 5.) Tauon täyttämistä *er*, *erm*, *uh* ja *um* -vokalisaatioilla on pidetty osoituksena sujumattomuudesta, mutta tutkimuksissa vokalisaatioilla on havaittu olevan erilaisia funktioita puheen ja vuorovaikutuksen etenemisessä. Täytetyt tauot saattavat olla hiljaisia taukoja parempi sujuvuutta lisäävä strategia, mutta toistaiseksi tiedetään liian vähän siitä, tulkitseeko kuulija toistuvat täytetyt tauot sujumattomuudeksi vai sujuvuudeksi. (Götz 2013, 36–37.) Lisäksi tauot ja puheen katkeaminen ovat luonnollinen osa myös syntyperäisen tai sujuvan puhujan puhetta (Fulcher 2003, 30–31; Segalowitz 2010, 49; Götz 2013, 37). Monet sujuvuuteen liitettävät ilmiöt, kuten epäröinti ja puhenopeus, voivatkin olla yksilön puhettavan yleisempiä piirteitä, eivätkä liity ainoastaan vieraan kielen puhumiseen. Lisäksi on havaittu, että sujuvuuden ja kielitaidon kehittyessä myös korjaamisesta johtuvat keskeytykset lisääntyvät. (Segalowitz 2010, 32, 35.) Myös kielenkäyttötilanne tai testattavan tulkinta tehtävän vaatimuksista voivat sanella sen, asetetaanko tarkkuus vai sujuvuus etusijalle (Larsen-Freeman 2009, 581). Joissakin olosuhteissa puhujan tulee kenties osoittaa optimaalista kielitaitoa vieraassa kielessä, jolloin puheen maksimaalinen tarkkuus on ensisijaista (Segalowitz 2010, 16). Edellä olevat havainnot tiivistäen voi todeta, ettei taukojen olemassaoloa voida suoraviivaisesti tulkita osoitukseksi sujumattomuudesta.

Sujuvien puhujien keskeytymättömät puhejaksot ovat pidempiä verrattuna ei-sujuviin puhujiin. Sujuva puhuja myös huomaa omat virheensä ja pystyy korjaamaan ne. (Götz 2013, 17–18, 38.) Kykyä käsitellä sujumattomuutta ja korjata omia virheitä ei kuitenkaan välttämättä huomioida riittävästi suullista kielitaitoa arvioitaessa (Field 2011, 86; Hughes 2011, 84, 88). Sujuvuuteen vaikuttaa myös se, miten laaja-alaisesti, idiomaattisesti ja syntyperäisen kielenpuhujan tavoin puhuja käyttää modifioivia ja vakiintuneita ilmaisuja (ks. modifioivat ja vakiintuneet ilmaisut luku 3.2.1). Esimerkiksi modifioivat ilmaisut *you know*, *like* ja *well* jäsentävät diskurssia, pitävät keskustelua yllä, auttavat luomaan suhteen puhelukumppanien välille, pehmentävät viestiä ja saavat puheen kuulostamaan luontevalta ja idiomaattiselta. Modifioivat ilmaisut voivatkin tarjota elegantin tavan suunnitella puhetta sen sijaan että puhuja joutuisi turvautumaan hiljaiseen tai täytettyyn taukoon. (Götz 2013, 38–39, 40.) Luoma (2004, 16–17) katsookin, että näiden ilmaisujen käytöstä tulisi palkita myös arvioinnissa.

Kompleksisuus ja riittävyys

Vieraan kielen taidon ominaisuutena kompleksisuus viittaa kielellisten piirteiden (esim. muotojen ja rakenteiden) ja niiden alakomponenttien (esim. fonolo-

gian, morfologian) laajuuteen, yksityiskohtaisuuteen, rikkauteen ja moninaisuuteen (Housen & Kuiken 2009, 463–464; Pallotti 2009, 593). Kun kompleksisuutta halutaan mitata psykometrisin ja määrällisin keinoin, suorituksessa kiinnitetään huomioita esimerkiksi ilmaisujen pituuteen sekä alisteisten, rinnasteisten ja upotettujen lauserakenteiden määrään (Housen ym. 2012, 3–4, 10). Kompleksisuus yhdistetään usein ajatukseen taidon kehittymisestä ajan myötä, mutta nämä kaksi ilmiötä tulisi kuitenkin pitää erillään toisistaan; kompleksisuuden ei voida olettaa automaattisesti lisääntyvän kielitaidon kehittyessä. Esimerkiksi jokin kompleksinen kielen rakenne saatetaan oppia myöhään siksi, että rakenne esiintyy harvoin kielessä tai ei ole viestinnän kannalta relevantti – ei siksi, että rakenne on kompleksinen tai kognitiivisesti haastava. (Pallotti 2009, 593–594.)

Pallotti (2009, 596–597) ehdottaa tarkkuuden, sujuvuuden ja kompleksisuuden rinnalle neljättä ulottuvuutta, riittävyttä (adequacy), joka viittaa viestinnän onnistumiseen, tehokkuuteen ja sopivuuteen suhteessa viestinnällisiin tavoitteisiin ja tilanteeseen. Riittävyys on Pallottin mukaan sekä erillinen ulottuvuus että keino tulkita kolmea muuta ulottuvuutta. Monet tutkimukset näyttävät implisiittisesti oletettavan, että 'mitä enemmän, sen parempi' tarkkuuden, sujuvuuden ja kompleksisuuden ollessa kyseessä. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole, sillä esimerkiksi liika kieliopillinen tarkkuus puhemielessä voi olla luonnotonta ja tehotonta sekä antaa vaikutelman heikoista sosiolingvivistisistä taidoista. Myöskään puhenopeuden lisäys ei aina johda parempaan sujuvuuteen tai ymmärrettävyyteen, ja tauoilla ja katkoksilla voi olla sekä viestinnällisiä että vuorovaikutuksellisia funktioita. Kompleksisuudessakin saattaa olla kyse tietoisesta (tyyli)valinnasta eikä kielitaidon riittävydestä. (Emt., 597, 599.) Tästä johtuen esimerkiksi sanaston laajuutta arvioitaessa tulisi huomioida paitsi harvinaisten sanojen hallinta, myös tavallisten ja yksinkertaisten sanojen luonteva käyttö, jota voidaan pitää myös osoituksena pitkälle kehittyneestä suullisesta kielitaidosta (Luoma 2004, 16–17).

Tarkkuuden, sujuvuuden ja kompleksisuuden arvioinnissa parhaimpana menettelynä ei pidetä yhden arvioijan tekemää subjektiivista ja holistista arviointia samanaikaisesti testisuoritusta havainnoimalla. Sen tilalle suositellaan useamman arvioijan käyttämistä tai yhden arvioijan toistamia, samaa puhenäytettä koskevia arviointeja, joissa pyritään saamaan esille kompleksisuuden, tarkkuuden ja sujuvuuden erityispiirteitä. (Housen ym. 2012, 15.)

Vuorovaikutus

Kognitiivisesti suuntautuneissa vieraan kielen teorioissa vuorovaikutuskompetenssi katsotaan yksilön kognitiiviseksi kyvyksi (McNamara 1997, 449–450). Sosiaalisesti orientoituneissa teorioissa sen sijaan vuorovaikutuskompetenssia ei pidetä yksilön ominaisuutena, vaan vuorovaikutukseen osallistujilla katsotaan olevan jaettu vastuu viestinnän onnistumisesta, mikä ilmenee esimerkiksi yhteistyönä ja avunantona puhujien kesken (Fulcher 2003, 45–46; Fulcher & Davidson 2007, 49). Esimerkiksi pareittain suoritettavassa suullisen kielitaidon testissä vuorovaikutus ja tilanne rakentuvat ja etenevät osallistujien yhteistoi-

mintana (McNamara 2000, 83–85; Fulcher & Davidson 2007, 49–50; Sandlund & Sundqvist 2016, 115; Sandlund ym. 2016, 18, 21–23), joten arvioinnissa tulisi huomioida puhekumppanilta saadun tuen määrä ja laatu (McNamara 1997, 455; Fulcher 2003, 19; Sandlund ym. 2016, 18, 22, 23). Samalla joudutaan ottamaan kantaa siihen, voidaanko arvosana pareittain suoritettavasta testistä antaa yksilölle vai tulisiko arvosana pikemminkin osoittaa testattavalle parille (McNamara 2000, 84–85; Fulcher 2003, 46, 86; Sandlund ym. 2016, 18, 21–22; Isaacs 2017, 141).

Vuorovaikutusta arvioitaessa tulee pohtia, mitkä seikat suorituksessa viittaavat yksilön kompetensseihin ja mitkä kontekstisidonnaiseen vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan. Yksilöllisten seikkojen voidaan katsoa kytkeytyvän yksilön kykyyn *mukautua* keskustelukumppanin mukaan. (Fulcher & Davidson 2007, 50.) Esimerkiksi taitavampi osapuoli sovittaa puhettaan keskustelukumppanin kielitaitoon nähden ja tekee viestinnän siten hänelle helpommaksi (emt., 50). Lisäksi taitavan puhujan katsotaan hallitsevan vuorojen vaihtumista ja jakavan puheenvuoroja myös vähäpuheisille osapuolille (Greer & Potter 2008, 306–307, 313–317). Liika puheliaisuus sen sijaan saatetaan katsoa ei-toivotuksi piirteeksi (Sandlund & Sundqvist 2016, 129). Luoman (2004, 27–28) mukaan arvioinnissa tulisikin palkita siitä, mikäli puhuja toistaa tai muotoilee puhekumppanin fraaseja ja rakenteita uudelleen tai kehittää puheenaiheita viittaamalla edellisiin vuoroihin, koska nämä osoittavat kykyä toimia vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutuksen yhteydessä arvioidaan usein kohteliaisuutta. Kohteliaisuuden arviointi voi olla kuitenkin hankalaa, sillä kohteliaisuutta ohjaavat pikemminkin periaatteet kuin selkeät ja tarkkarajaiset lait (Luoma 2004, 27). Kohteliaisuutta koskevat säännöt ovat myös kulttuurisidonnaisia, mikä tulee huomioida eri kulttuurin edustajien keskinäistä vuorovaikutusta arvioitaessa (Fulcher 2003, 41). Lisäksi testitilanteessa sosiaaliset suhteet ovat keinotekoisia (Luoma 2004, 27) ja valtasuhde testajan ja testattavan välillä voi olla epätasainen, mikä vaikuttaa (luontevaan) kohteliaisuuden osoittamiseen (Fulcher 2003, 41).

Luoman (2004, 190–191) mukaan vuorovaikutuksen arvioinnissa ulkopuolista arviota tulisi täydentää tai korvata kuvauksilla siitä, mitä testattavat itse asiassa sanovat tai tekevät, sillä vain konkreettiset testisuoritusten analyysit yhdistettynä diskurssikompetenssin arviointiin voivat antaa riittävää tietoa esimerkiksi fraasien ja rakenteiden kierrättämisestä tai teeman kehittelystä. Sandlund ja Sundqvist (2016) hyödynsivätkin testisuoritusten litterointia ja keskusteluanalyysiä tutkiessaan syitä erilaisiin arvioihin oppilaan englannin suullisesta kielitaidosta Ruotsin pakollisessa yhdeksännen luokan kansallisessa kokeessa. Kokeen puhumista koskevat arviointikriteerit olivat pääosin linjassa viitekehityksen (2003) kuvaamien viestinnällisten kykyjen kanssa, ja testin hyväksytyyn suorittamiseen vaadittiin vähintään B1.1-tasoinen suoritus. Tutkijat analysoivat kahden CLIL-oppilaan parisuoritusta keskusteluanalyysin keinoin saadakseen esille vuorovaikutuksen piirteitä, kuten vuorojen vaihtumista. Oppilaiden tuli muun muassa nostaa vuorollaan korttipinosta puheenaihe ja esit-

tää kantansa sitä koskeviin kysymyksiin. Tutkijat havaitsivat, että vuorovaikutuksesta puuttui lähes kokonaan normaalille keskustelulle tyypillinen päällekkäispuhunta. Sen sijaan puheenaiheen poiminut oppilas saattoi esittää näkemysensä minimonologin tavoin ennen vuoron vaihtumista. (Emt., 120–122, 128.) Sandlundin ja Sundqvistin (2016) tutkimus osoittaa, että tarkalla, analyyttisellä otteella vuorovaikutuksesta voidaan saada esille suullisen kielitaidon piirteitä, joita holistisessa arvioinnissa ei kenties pystyttäisi huomioimaan. Litterointi myös lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta, mutta on metodina työläs ja aikaavievä. Suullisten vuorovaikutustaitojen arvioinnissa joudutaan siten jatkossakin mitä todennäköisimmin turvautumaan pääosin vaikutelmanvaraiseen ja/tai holistiseen arvioon, jota tarkennetaan analyyttisesti joihinkin piirteisiin keskittymällä.

Sandlundin ja Sundqvistin (2016) tutkimuksessa myös puheenaihe näytti vaikuttavan oppilaan osallistumismahdollisuuksiin. Toisen, paremman arvostuksen saaneen oppilaan omakohtaiset kokemukset aiheesta mahdollistivat henkilökohtaisemman asian käsittelyn, mikä saatettiin tulkita eduksi verrattuna toisen oppilaan ulkokohtaisempaan käsittelyyn. Lisäksi tutkijat katsoivat moraalisten kysymysten pohdinnan oman opettajan läsnä ollessa voivan olla riskialtista oppilaan kannalta, sillä yleisesti hyväksytystä näkökannasta poikkeaminen edellyttää lisää vuorovaikutuksellista panostusta oppilaalta ja saattaa vaikuttaa myös arvioitsijan näkemyksiin puhujasta. Sandlundin ja Sundqvistin mukaan on myös mahdollista, että testattaessa vuorovaikutuksessa kahta kielitaidoltaan hieman eritasoisia puhujaa, puhujia verrataan arviointikriteerien sijaan toisiinsa, jolloin erot taidoissa voivat korostua. Tutkijat päätyvätkin tutkimustulostensa pohjalta kysymään, onko kriteereihin perustuva ja oikeudenmukainen arviointi kansallisessa kokeessa pikemminkin fiktiota kuin faktaa. (Emt., 122, 125, 128, 130.)

Edellä on käsitelty englannin suullisen kielitaidon arvioinnissa yleisesti käytettyjä kriteerejä. Näitä arviointikriteereitä on löydettävissä myös englannin suullisen kielitaidon kouluarviointia ohjaavista dokumenteista Suomessa.

5.6 Suullisen kielitaidon arviointi kouluarviointia ohjaavissa dokumenteissa

Tutkimusaineiston keräämisen aikana englannin suullisen kielitaidon arviointi pohjautui viitekehykseen ja sen pohjalta laadittuun vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liitteenä olleeseen suomalaiseen sovellukseen (liite 3). Viitekehyksessä suullinen kielitaito jaetaan puheen tuottamiseen ja suulliseen vuorovaikutukseen, kun taas suomalaisessa sovelluksessa vuorovaikutusta arvioidaan puhumisen yhtenä näkökulmana muiden näkökulmien joukossa. Molemmissa dokumenteissa suullista kielitaitoa arvioidaan suullista kielikäyttöä vaativien toimintojen avulla kriteeriviitteisesti ja taitotasoihin verraten. Arvioitavana ovat kielelliset, sosiolingvistiset ja pragmaattiset kompetens-

sit. Kielitaidon kehittymistä kuvataan sekä viitekehyksessä että suomalaisessa sovelluksessa jatkumon ja kolmen päätason avulla, joita ovat perustason (A1–A2), itsenäisen (B1–B2) ja taitavan kielenkäyttäjän tasot (C1–C2), joskin suomalaisesta sovelluksesta ylin C2-taso puuttuu ja alin A1-taso on jaettu kahden sijasta kolmeen alatasoon. Viitekehys tarjoaa suullisen kielitaidon arviointiin hollistisia ja analyttisiä asteikkoja, suomalainen sovellus sen sijaan yhdistää analyttisen ja hollistisen arvioinnin yhteen ja samaan asteikkoon.

Suomalaisessa sovelluksessa puhumista arvioidaan viidestä eri näkökulmasta, joita ovat kerronta ja vuorovaikutus, sujuvuus, ääntäminen, kielen laajuus ja kielen virheettömyys (Hildén & Takala 2007, 294). Kriteerit ovat viitekehysten puhumisen laadullisten kriteereiden kanssa pitkälti samat, joskin viitekehyksessä mainitaan koherenssi omana arviointikriteerinään. Vaikka molempien kriteerit keskittyvät kieleen, niiden lähtökohta on vuorovaikutteisessa viestinnässä (Luoma 2004, 71).

Koska kriteerit itsessään ovat laajoja, niihin sisältyy monia hienojakoisempia piirteitä. Esimerkiksi puhumisen laajuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota ilmaisuvaramon monipuolisuuteen ja kompleksisuuteen, kuten idiomaattisten ja puhekielenomaisten ilmausten sekä fraasien hallintaan. Kielellisten keinojen laajuutta ja hallintaa hahmotetaan jatkumolla, jonka toisessa päässä ovat keskeiset, perus-, jokapäiväiset, yksinkertaiset ja tavalliset ilmaisukeinot sekä ennakoitava kielenkäyttö. Jatkumon toisessa päässä rakenteiden ja lauseiden mutkikkuus ja monipuolisuus lisääntyvät ja sanasto muuttuu käsitteellisemmäksi ja idiomaattisemmaksi. Kolmella ylimmällä tasolla arvioidaan myös puhujan kyky huomioida tilanteen muodollisuus ja sen mukainen kohtelias kielenkäyttö.

Kieliopillinen virheettömyys arvioidaan muun muassa virheiden määrän ja viestin ymmärrettävyyden avulla. Suomalainen sovellus on hieman yksityiskohtaisempi mainitessaan erikseen artikkeleiden ja päätteiden hallinnan tässä yhteydessä. Myös kykyyn korjata itse omat virheet kiinnitetään huomiota. Sujuvuuden arvioinnissa huomio on puhujan kyvyssä ilmaista itseään ymmärrettävästi, epäröimättä, luontevasti ja spontaanisti. Tällöin mainitaan puheessa esiintyvät epäröinnit, tauot, väärät aloitukset, uudelleenmuotoilut sekä ilmausten etsintä ja vähemmän tuttujen sanojen ääntäminen. Vuorovaikutuksen arvioinnissa puolestaan kiinnitetään huomiota kykyyn aloittaa, pitää yllä ja lopettaa keskustelu sekä kykyyn hyödyntää intonaatioon perustuvaa viestintää. Suomalaisesta sovelluksesta poiketen viitekehys mainitsee myös ei-sanallisen viestinnän osana vuorovaikutuksen arviointia. Koherenssi arvioidaan viitekehyksessä sen perusteella, miten puhuja pystyy käyttämään eri sidos- ja jäsennyskeinoja viestinsä muotoilussa.

Ääntämisen arvioinnissa huomioidaan vierasperäinen korostus, ääntämisvirheet ja niiden vaikutus ymmärrettävyyteen. Suomalaisessa sovelluksessa ymmärrettävyys, vieras korostus ja ääntämisvirheet mainitaan toistuvasti, lisäksi ymmärrettävyys selkeästi muita piirteitä useammin. Molemmissa dokumenteissa ylimmillä taitotasoilla mainitaan selvä ja luonnollinen ääntäminen ja intonaatio, intonaation variointi ja oikean lausepainon hallinta. Vaikka oppimis-

tavoitteeksi ei eksplisiittisesti aseteta syntyperäisen kaltaista kielitaitoa tai ääntämistä, B2-tasolla ääntämisen arvioinnissa viitataan kykyyn viestiä syntyperäisen puhujan kanssa ja B1.1-tasolla selviytymiseen kielialueella ilman että viestintä muodostuu kummallekaan osapuolelle vaivalloiseksi – tai kuten suomalainen sovellus asian ilmaisee – puhuja ei tahattomasti huvita tai ärsytä kuulijaa.

Sekä viitekehyksessä että vuoden 2004 perusteissa viitataan opintojen aikaiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin, joskin vuoden 2004 perusteissa näitä termejä ei käytetä (Luukka ym. 2008, 55). Molemmissa dokumenteissa huomioidaan myös opettajan antama sanallinen ja kirjallinen palaute osana jatkuvaa, formatiivista arviointia sekä sen merkitys oppimisen edistäjänä. Itsearviointin katsotaan vaikuttavan oppijan motivaatioon sekä tietoisuuteen omasta oppimisesta, vahvuuksista ja kehittämisen kohteista. Viitekehyksessä (2003, 261) toisen oppilaan katsotaan voivan osallistua moniin arviointikäytäntöihin. Viitekehyksessä (2003, 38) on myös eksplisiittinen suositus koulun ulkopuolella hankitun kielitaidon huomioimisesta arvioinnissa, mikä vuoden 2004 perusteista ja suomalaisen sovelluksen taitotasokuvauksista kuitenkin puuttuu.

Vuoden 2004 perusteissa englannin kielen päättöarvioinnin kriteerit kielitaidolle ja englannin hyvälle osaamiselle eli arvosanalle 8 esitetään suomalaisen sovelluksen pohjalta laaditussa taulukossa, jossa puhumisen hyvän osaamisen taitotasoksi määritellään A2.2. (Opetushallitus 2004, 140.) A2.2-tasolla oppilaan katsotaan suoriutuvan välittömästi sosiaalisesta kanssakäymisestä ja lyhyestä kerronnasta (liite 3).

6 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusote

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten käsityksistä koskien englannin suullista kielitaitoa, englannin suullisen kielitaidon oppimista ja englannin suullisen kielitaidon arviointia. Tutkimuksessa halutaan saada esille oppilaiden näkökulma tutkittaviin ilmiöihin oppilaiden omin sanoin ilmaistuna.

Laadullisen tutkimusotteen katsotaan soveltuvan määrällistä paremmin tutkittavien näkökulman tutkimiseen ja antavan tietoa ihmisten toiminnalleen antamasta tarkoituksesta ja merkityksestä, mikä puolestaan auttaa ymmärtämään ihmisen käyttäytymistä (Guba ja Lincoln 1994, 106; Barcelos 2003a, 20). Laadullisessa tutkimuksessa ja tiedonhankinnassa keskitytään tyypillisesti tutkimaan syvällisesti pientä näytettä, joka on valittu tarkoituksenmukaisesti tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen. Tällaisella harkinnanvaraisesti kootulla näytteellä on tarkoitus saada paljon tietoa tutkimuksen tarkoitusta ja keskeisiä kysymyksiä silmällä pitäen, jolloin tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärrykseen pikemminkin kuin yleistettävyyteen. (Patton 2002, 230; Miles ym. 2014, 31–32.)

Käsillä oleva tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa yhdeksän peruskoulun yhdeksännen luokan oppilasta muodostavat yhdessä tapauksen (Syrjälä ym. 1994, 15; Miles ym. 2014, 29). Tutkimuksen aineisto koostuu yhdeksästä suomenkielisestä teemahaastattelusta ja arviointiaineistosta. Teemahaastattelun ja arviointiaineiston avointen kysymysten lomassa esitetään myös strukturoituja kysymyksiä. Fenomenografisen käsitystutkimuksen mukaisesti käsityksiä kuvataan ensisijaisesti kollektiivisella tasolla (Marton 1994, 4428), jolloin kokonaiskuva käsityksistä hahmottuu oppilaiden näkemyksiä keskenään vertailemalla.

Tapaustutkimuksen valinta tutkimusotteeksi pohjaa siihen havaintoon, ettei yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista ole juurikaan aikaisemmin tutkittu Suomessa pienen

tutkimusjoukon ja haastattelun keinoin. Tapaustutkimuksella ja haastattelulla haetaan uutta tietoa lähinnä laajoissa kansallisissa kyselytutkimuksissa saatujen tulosten rinnalle. Lisäksi haastattelun kohdistamista pian peruskoulun päättävälle yhdeksäsluokkalaistalle motivoi näkemys siitä, että yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tutkimalla saadaan kuvaa opetuksen vaikuttavuudesta ja perusopetuksen aikana muodostuneista käsityksistä. Oletuksena on, että pienen oppilasjoukon käsityksissä on aineksia myös laajemman yhteisön ajattelusta (Dufva 2003, 141; Alasuutari 2007, 248; Miles ym. 2014, 101). Siten tämän tutkimuksen tuloksia katsotaan voitavan hyödyntää englannin suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin kehittämisessä perusasteella.

Laadullinen tutkimus on tulkinnallista tutkimusta, jossa tutkija itse on keskeinen tutkimusinstrumentti (Guba & Lincoln 1994, 107, 110–111; Patton 2002, 14, 50–51, 64; Creswell 2009, 175; Miles ym. 2014, 42, 293). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tausta, elämäkokemus ja käsitykset vaikuttavat väistämättä tutkimusta koskeviin valintoihin ja ratkaisuihin kaikissa tutkimuksen vaiheissa, sillä tutkija kerää, analysoi ja tulkitsee aineistoa omien tietojensa, ymmärryksensä ja käsitystensä ohjaamana (Kvale 1996, 201; Creswell 2009, 8–9, 176). Laadullisen tutkimuksen tulkinnallisuuteen ja tutkijan rooliin palataan luvussa 8.3, jossa kuvataan tarkemmin käsillä olevan työn tutkimuseettiset näkökohdat sekä pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

Tutkimuksessa on monia fenomenografisen käsitystutkimuksen piirteitä (Marton 1994, 2005; Marton & Booth 1997), sillä fenomenografisen otteen katsotaan soveltuvan käsillä olevan tutkimuksen tutkimustehtävään. Seuraavassa luvussa esitetään tutkimuskysymykset, joihin haetaan vastausta pääosin fenomenografisen käsitystutkimuksen keinoin.

6.2 Tutkimuskysymykset

Käsillä olevassa tutkimuksessa haetaan vastausta neljään tutkimuskysymykseen, jotka ovat alakysymyksineen seuraavat:

1. Mitä englannin suullinen kielitaito on oppilaiden käsitysten mukaan?

Mitä englannin suullinen kielitaito on? Mistä englannin suullinen kielitaito koostuu? Mitkä ovat tärkeimmät englannin suullisessa kielitaidossa hallittavat seikat?

2. Miten englannin suullista kielitaitoa opitaan ja miten sitä tulisi opiskella oppilaiden käsitysten mukaan?

Onko englannin suullisen kielitaidon oppiminen mahdollista, ja jos on, miten? Mitä englannin suullisen kielitaitoon liittyviä asioita tulisi opiskella? Miten ja missä englannin suullista kielitaitoa tulisi opiskella?

3. Tuleeko englannin suullista kielitaitoa arvioida, ja miksi oppilaiden käsitysten mukaan? Miten englannin suullista kielitaitoa tulisi arvioida

oppilaiden käsitysten mukaan? Mihin seikkoihin arviointi tulisi kohdistaa? Miten arviointi tulisi suorittaa?

4. Muuttuvatko käsitykset eri kysymyskonteksteissa, ja jos muuttuvat, miten?

6.3 Tutkimukseen osallistujat

Hankin kirjallisen luvan tutkimuksen suorittamiseen kunkin koulun rehtorilta ja luvan saatuani kävin kouluilla kertomassa tutkimuksesta oppilaille sekä jakamassa haastattelulupalomakkeita (liite 5) koteihin vietäväksi ja allekirjoitettavaksi. Osoitin haastattelupyynnön yhteensä 88 oppilaalle, joista 15 palautti vanhemman ja oppilaan allekirjoittaman suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Haastattelusuostumukset saatuani käännyin oppilaita opettaneiden opettajien puoleen saadakseni tietooni oppilaiden viimeisimmät englannin kouluarvosanat. Tavoitteena oli saada mukaan englannin taidoiltaan eritasoisia poikia ja tyttöjä kolmesta eri yläkoulusta, jotta käsityksiä voitaisiin tutkia erilaisten oppilaiden kuvaamina. Suostumuksensa antaneiden oppilaiden joukossa ei ollut yhtään heikon (4), välttävän (5) tai kohtalaisen (6) englannin kouluarvosanan saanutta oppilasta, joten tältä osin tutkimusjoukon kokoamiselle asetetut tavoitteet eivät täyttyneet. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat siten englannin kielen taidoiltaan kouluarvosanoin mitattuna tyydyttävän (7), hyvän (8), kiitettävän (9) tai erinomaisen (10) tason oppilaita. Tutkimusjoukossa on lähes yhtä monta poikaa (4) kuin tyttöä (5), joskin yhdestä koulusta mukaan ilmoittautui vain tyttöjä, mitä kompensoitiin ottamalla kahdesta muusta koulusta mukaan haastatteluun enemmän poikia.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ensimmäinen opiskeltava vieras kieli oli englanti, oppilaiden opettajat olivat yläkoulun englannin ja jonkin toisen vieraan kielen opettajia, ja heidän opiskelemansa kirjasarjat edustivat kahta laajalti koulujen käytössä ollutta yläkoulun englannin kirjasarjaa. Voidaan siis olettaa, että heillä oli tältä osin suhteellisen samanlainen kokemustausta ja tietoa englannin suullisen kielitaiton oppimisesta, opiskelusta ja arvioinnista. Oppilaat myös osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta oppilailla oli siten riittävän samanlainen kokemustausta, tietoa tutkimuksen kohteesta, ja mikäli vapaaehtoinen osallistuminen on tulkittavissa niin, mielenkiintoa itse tutkimusta kohtaan (Patton 2002, 234; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Lisäksi mukaan tutkimukseen pyrittiin ottamaan molempien sukupuolien edustajia eri kouluista erilaisin englannin kielen taidoin. Tutkimusjoukkoa voitaneen siten pitää harkinnanvaraisesti valittuna näytteenä suuremmasta joukosta (Eskola & Suoranta 1998, 18; Tuomi & Sarajärvi 2009, 87; Creswell 2009, 178; Miles ym. 2014, 31–32).

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kolmesta eri yläkoulusta, joista kaksi sijaitsee keskisuudessa ja yksi pienessä kaupungissa. Anonymiteetin turvaamiseksi oppilaisiin viitataan tässä työssä peitenimillä Aino, Paula, Silja, Tiia,

Eero, Ville, Kai, Hannu ja Iiris, ja kouluihin kirjaimilla A, B ja C. Taulukossa 3 esitetään tutkimukseen osallistuneet oppilaat, koulu, käytössä ollut oppikirja ja englannin kaksi viimeisintä kouluarvosanaa.

TAULUKKO 3 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat, oppilaiden koulu, englannin oppikirja ja viimeisimmät englannin arvosanat.

Oppilas	Koulu	Oppikirja	Arvosanat
Aino	A	Key English 9	8 ja 8
Paula	A	Key English 9	7 ja 8
Silja	A	Key English 9	9 ja 10
Tiia	B	Key English 9	10 ja 10
Eero	B	Key English 9	10 ja 10
Ville	B	Key English 9	9 ja 9
Kai	C	This Way Up 3	7 ja 7
Hannu	C	This Way Up 3	7 ja 7
Iiris	C	This Way Up 3	7 ja 7

Tutkimukseen osallistuneita oppilaita luonnehditaan seuraavaksi lyhyesti taustakysymysten ja sen perusteella, mitä oppilaat vastasivat englannin käyttöä ja kohtaamista koskevaan kysymykseen (liite 6: kysymys 1) sekä mitä havaintoja tutkija-haastattelija teki heistä tutkimuksen ja analyysin aikana. Tämän lisäksi tuodaan esille tutkijan ennakkotiedot oppilaiden taustoista ja kielitaidosta. Lopuksi todetaan, millaiseksi oppilas oli kokenut haastattelun. Suorat lainaukset oppilaiden vastauksista on kursivoitu.

Aino on keskisuuren kaupungin yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät arvosanat englannissa ovat 8. Aino kirjoittaa laulunsanoja ja runoja englanniksi sekä puhuu yksin ollessaan kotona englantia, missä suhteessa hän poikkeaa muista vastaajista. Hän kuuntelee radiosta musiikkia, katselee englanninkielisiä televisio-ohjelmia ja uutishaastatteluja. Aino tarvitsee haastattelijalta lisäselvityksiä, ja ajoittain vastauksista on vaikea tehdä tulkintoja. Aino on hyväntuulisen ja vilpittömän oloinen vastatessaan kysymyksiin. Hän toteaaakin haastattelun olleen *ihan kiva*.

Paula on keskisuuren kaupungin yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät arvosanat englannissa ovat olleet 7 ja 8. Paulan kontaktit englannin kieleen syntyvät koulun oppitunneilla ja ulkomailla, joissa hän kertoo käyvänsä *aika paljon*. Paulan vastauksia joutuu välillä houkuttelemaan esiin tai antamaan lisäselvityksiä kysymyksiin; Paula aloittaa vastauksensa usein sanomalla, ettei tiedä. Paulan osuus on taltioitu kahdessa osassa, koska ensimmäisellä tapaamiskerralla toinen vertaisarviointitilanne unohtui toteuttaa. Viive ei näytä vaikuttaneen Paulan vastauksiin, eikä myöskään se, että toisen tapaamisen alussa tutkija kyseli kesäloman kuulumisista, harrastuksista ja peruskoulun jälkeisistä suunnitelmista. Vastaustyyli ja olemus pysyivät viiveestä huolimatta samoina. Paulan kokemus haastattelutilanteesta jää haastattelijalle epäselväksi.

Silja on keskisuuren kaupungin suuren yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät arvosanat englannissa ovat olleet 9 ja 10. Siljaa kohtaa englannin kieltä musiikissa ja internetissä. Lisäksi englanti on Siljan jokapäiväinen käyttökieli sukulaisten kanssa. Siljan monikulttuurinen ja -kielinen tausta on tutkijan tie-

dossa ennen tapaamista, mutta tutkija ja Silja eivät tunne toisiaan entuudestaan. Silja on tutkimuksen aikana puhelias, kohtelias, hyväntuulinen ja motivoitunut oloinen. Silja näyttää kokevan vastaamisen ajoittain hankalaksi ja saa siksi tukea haastattelijalta. Silja piti haastattelusta ja piti kysymyksiä *aika tärkeinä*.

Tiia on keskisuuren kaupungin yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät englannin arvosanat ovat olleet 10. Tiia kertoo kohtaavansa englantia *vähän kaikkialla*, esimerkiksi ulkomailla ja Suomessa turistica neuvoessa, mutta etenkin televisio-ohjelmissa. Tutkija on opettanut Tiia yhden yläkoulun englannin kurssin ajan, joten Tiian erittäin vahva englannin kielen taito on tiedossa ennen haastattelua. Lisäksi haastattelun aikana paljastuu Tiian kaksikielisyys, joskaan kumpikaan kielistä ei ole englantia. Tiia on perusteellinen ja runsas vastauksissaan ja käyttää kielenoppimiseen liittyviä käsitteitä tottuneesti. Tiia on rehellisen ja avoimen oloinen ja suhtautuu haastatteluun luontevasti, vaikka aloittaakin muutaman vastauksen sanomalla *apua*. Tiia huokaisee väsyneesti haastattelun lopussa, mutta toteaa haastattelun olleen *ihan kiva*.

Eero on keskisuuren kaupungin yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät englannin arvosanat ovat olleet 10. Eero kertoo kohtaavansa englantia tietokonepeleissä ja lomaillessaan ulkomailla. Eero on asunut maassa, jonka toinen virallinen kieli on englantia. Eero kävi kyseisessä maassa englanninkielistä koulua ja kommunikoi vapaa-ajalla ystävien kanssa englanniksi. Eero suhtautuu vastauksissaan ymmärtävästi erilaisiin näkemyksiin ja korostaa usein, että kyseessä on hänen oma näkemyksensä. Eero on hyväntuulisen, avoimen ja kohteliaan oloinen (*jos saa kommentoida*). Eero piti haastattelua *ihan mukavana* ja kysymyksiä tarpeeksi erilaisina, mutta piti vaikeana sitä, että joutui koko ajan keskittymään ymmärtääkseen kysymykset oikealla tavalla.

Ville on keskisuuren kaupungin yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät englannin arvosanat ovat olleet 9. Villen kontaktit englannin kielen syntyvät koulun, internetin, television ja ulkomailla matkustelun kautta. Tutkija on opettanut Villeä koko yläkouluajan, joten hänellä on tiedossa Villen englannin taidon taso ja koulumyönteisyys. Ville on melko rennon oloinen, vaikka vastaaminen vaikuttaa välillä työläältä. Syynä työläyteen voi olla se, että Ville osallistui tutkimukseen iltapäivän toiseksi viimeisen oppitunnin aikana. Myös haastattelijan keskittyminen herpaantuu, minkä vuoksi Ville joutuu vastaamaan kahteen otteeseen samaan kysymykseen (kysymys 15). Ville piti haastattelua *ihan hyvänä* ja melko monipuolisena, ja katsoi sen sisältäneen *kaikenlaisia kysymyksiä*.

Kai on pienen kaupungin yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät englannin arvosanat ovat olleet 7. Kai kertoo käyttäneensä englantia nuorempaan tietokone- ja playstation-peleissä ja nykyään vaihto-oppilaiden sekä Suomeen tulevien turistien kanssa. Kai saattaa *huvukseen* puhua englantia myös kavereiden kanssa. Kai kertoo olevansa perheessään ainoa, joka osaa englantia ja siksi hänen kielitaitoonsa turvaudutaan ulkomailla matkustellessa. Kai on levollisen ja luontevan oloinen, vaikka kaipaakin välillä tukea vastaamiseen. Kain mielestä haastattelu oli *ihan kiva*.

Hannu on pienen kaupungin yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät englannin arvosanat ovat olleet 7. Vastaukseksi kysymykseen siitä, missä Hannu

tarvitsee, käyttää tai kuulee englantia, Hannu arvelee kuulevansa englantia matkustaessaan ulkomaille tai käydessään suuremmassa kaupungissa kuten Helsingissä. Myöhemmistä vastauksista käy ilmi, että Hannu katselee englanninkielisiä ohjelmia televisiosta ja on puhunut englantia koulun ulkopuolella. Hannulla on vaikeuksia kysymyksen hahmottamisessa ja ajatusten muotoilemisessa varsinkin haastattelun alussa. Alun epävarmuuden jälkeen hän näyttää löytävän omia tapoja kuvata asioita. Hannu toteaa haastattelun *ihan kivaksi ja mukavaksi*.

Iiris on pienen kaupungin yläkoulun oppilas, jonka viimeisimmät englannin arvosanat ovat olleet 7. Iiris kertoo tarvinneensa englannin kieltä videopeleissä, elokuvissa ja musiikin kuuntelussa, mutta ei ole joutunut mielestään käyttämään englantia *käytännössä*. Iiris on haastattelun alussa pidättyvän olinen, mutta osoittautuu teräväksi havainnoijaksi myöhemmissä vastauksissaan. Iiris muun muassa käyttää kielenoppimisen termistöä enemmän kuin monet muut tutkimukseen osallistuneet oppilaat. Iiris toteaa haastattelun olleen *ihan kiva*.

6.4 Tutkimusaineisto ja sen käsittely

Tutkimusaineisto koostuu suomenkielisestä temahaastattelu- ja arviointiaineistosta. Pääosan aineistosta muodostaa suomenkielinen temahaastattelu. Sekä temahaastattelun että arviointiaineiston yhteydessä esitetään muutamia strukturoituja kysymyksiä. Temahaastattelun valinta pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi pohjaa tutkimuksen tavoitteeseen saada oppilaiden ääni kuuluviin heitä koskevissa asioissa. Myös tutkimuksessa omaksutun kontekstuaalisen käsitysnäkemyksen (Dufva 2003; Woods 2003; Barcelos & Kalaja 2011) mukaan käsitysten prosessiluonne ja dynaamisuus saadaan parhaiten esille puhutussa aineistossa, jossa haastateltava vastaa omin sanoin esitettyihin kysymyksiin (Barcelos 2003a, 19; Dufva 2003, 143–144). Esimerkiksi kyselyissä vastaaja joutuu valitsemaan tutkijan ennalta muotoilemista vaihtoehdoista sopivimman. Tutkijan esille nostamat käsitykset eivät välttämättä myöskään ole niitä, joita vastaajat pitävät merkittävimpiä. (Barcelos 2003a, 11–12, 15.)

Temahaastattelussa etukäteen päätetyistä teemoista esitetään avoimia kysymyksiä, joiden esittämisjärjestys ja sanallinen muotoilu eivät ole tiukasti edeltä määrättyjä (Kvale 1996, 129). Temahaastattelu sallii myös uusien ja odottamattomien puheenaiheiden esille oton. Etukäteen muotoilluilla ja järjestetyillä kysymyksillä voidaan puolestaan varmistaa, että kaikki teemat tulevat käsitellyiksi samansisältöisinä kaikkien vastaajien kanssa (Kvale & Brinkman 2009, 27–28, 30–31), mikä taas lisää vastausten keskinäistä vertailtavuutta (Miles ym. 2014, 38). Etukäteen päätetyt kysymykset ja teemat auttavat myös organisoimaan aineistoa tulevaa analyysia varten (Patton 2002, 349, 440). Temahaastattelun vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että sekä haastattelija että haastateltava voivat kysyä lisäselvitystä tarvittaessa. Haastattelijalla on myös mahdollisuus havainnoida haastateltavia ja haastattelutilannetta, mikä voi antaa arvokasta tietoa aineiston analyysiin ja tulkintaan.

Ennen varsinaisia käsityksiä koskevia kysymyksiä oppilaille esitetään muutamia taustakysymyksiä liittyen englannin kouluoppimiseen, englannin kielen kohtaamiseen ja käyttöön sekä asenteeseen englannin kielen osaamista kohtaan. Näillä taustakysymyksillä hahmotetaan kouluoppimisen puitteita ja menestystä sekä kontakteja ja asennetta englannin kieleen. Varsinaiset käsityksiä kartoittavat kysymykset koskevat tutkimuksen kolmea pääteemaa, jotka ovat oppilaiden käsitykset englannin suullisen kielitaidon luonteesta ja koostumuksesta, englannin suullisen kielitaidon oppimisesta sekä englannin suullisen kielitaidon arvioinnista. Englannin suullisen kielitaidon luonnetta ja koostumusta koskevia käsityksiä kartoitetaan kysymällä mitä englannin suullinen kielitaito on ja mitkä ovat tärkeimmät hallittavat seikat suullisessa kielitaidossa. Oppimista koskevat kysymykset käsittelevät oppimisen ja opiskelun kohteita englannin suullisessa kielitaidossa sekä näkemyksiä ja kokemuksia hyvistä ja huonoista tavoista oppia englannin suullista kielitaitoa. Englannin suullisen kielitaidon arviointia koskien kysytään itse- ja vertaisarviointikokemuksista, arvioinnin tarpeellisuudesta sekä siitä, miten arviointi tulisi toteuttaa.

Avoimien kysymysten sanallista muotoilua muunnellaan esittämällä kysymyksiä sekä yleisesti että henkilökohtaisesti ja/tai lisäämällä tarkentava käsite muutoin samansisältöiseen kysymykseen (*Tuleeko suullista kielitaitoa arvioida?/Miten haluaisit, että sinun suullista kielitaitoasi arvioidaan tai testataan?*). Sanallista muotoilua muuntelemalla pyritään saamaan monipuolisempaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Kvale 1996, 130; Tuomi & Sarajärvi 2009, 145), sillä pienikin sanamuodon muutos tai kysymyksen paikka haastattelussa voi heijastua siihen, miten kysymys ymmärretään ja miten siihen vastataan (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 56; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12; Kvale & Brinkman 2009, 171). Käsitysten lisäksi kysytään oppilaiden kokemuksista, sillä kokemusten katsotaan kytkeytyvän läheisesti käsitysten muotoutumiseen ja niistä kertomiseen (Marton 1994, 4427–4428; Syrjälä ym. 1994, 114–115; Häkkinen 1996, 14, 23–26).

Arviointiaineisto on kerätty teettämällä oppilailla itse- ja vertaisarviointit. Oppilaat tekevät englannin suullisen kielitaidon itsearviointin sekä omasanaisesti että A2.2-taitotasokuvauksen (liite 8) pohjalta. A2.2-taitotasokuvaus on ote viitekehyksen (2003) suomalaisesta sovelluksesta (Opetushallitus 2004). Itsearviointin teettäminen antaa mahdollisuuden tarkastella sitä, soveltaako oppilas lausumiaan näkemyksiä konkreettisesti toiminnassa ja suhteessa omaan taitoonsa. Itsearviointin lisäksi A2.2-tasokuvausta käytetään virikemateriaalina, kun oppilaita pyydetään kommentoimaan kuvauksen toimivuutta englannin suullisen kielitaidon arvioinnissa. Tasokuvauksella pyritään siten herättelemään ajattelua ja avaamaan uusia näkökulmia englannin suullisen kielitaidon arviointiin (Syrjälä ym. 1994, 141–142; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 55). Samalla saadaan palautetta taitotason toimivuudesta oppilaan näkökulmasta, vaikka tutkimuksessa ei varsinaisesti pyritäkään palautteen keräämiseen.

Arviointiaineiston toisen osan muodostavat oppilaiden suorittamat vertaisarviointit. Vertaisarviointissa hyödynnetään dvd-tallennetta opetushallituksen (Opetushallitus 1999) 1998–1999 laatimasta maamerkkivideosta. Video sisältää peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten englannin valtakunnallisen suulli-

sen kokeen suorituksia. Videolla nähtävissä tilanteissa oppilasparit suorittavat testaajan/arvioijan läsnä ollessa kuusi osatehtävää, jotka ovat puhelin keskustelu, asiointi tullissa, keskustelu vapun vietosta, vaateostoksien teko, lukemistehävä sekä keskustelu suomalaisten ja kreikkalaisten nuorten eroista. Opetushallituksen asettama työryhmä on arvioinut kunkin videolla esiintyvän oppilaan koesuorituksen viisiportaisella asteikolla sekä numeerisesti että sanallisesti (liite 14).

Vertaisarvioinnissa tutkimukseen osallistuneet oppilaat arvioivat katselun ja kuuntelun perusteella kahden videolla esiintyvän oppilaan englannin suullisen kielitaidon. Vertaisarvioitavien oppilaiden peitenimet ovat *Lauri* ja *Sanna*, ja heidän nimensä kirjoitetaan kursiivilla erotukseksi tutkittavien oppilaiden peitenimistä. *Lauri* ja *Sanna* poimittiin vertaisarviointiin kahdesta eri oppilasparista, jotta arvioitavaksi saatiin molempia sukupuolia ja kaksi eritasoista englannin puhujaa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat observeivat dvd:ltä ensin *Lauria* noin kolmen minuutin ajan. Sen jälkeen he kuvailevat omasanaisesti *Laurin* suullista kielitaitoa sekä erittelevät taidon vahvuuksia ja heikkouksia. Oppilaat kuvailevat *Laurin* suullista taitoa myös poimimalla tutkijan laatimasta listasta adjektiiveja (liite 13). Edellä kuvatut vaiheet toistuvat *Sannan* vertaisarvioinnissa.

Audiovisuaaliseen materiaaliin pohjautuvaa vertaisarviointia ei tiettävästi ole hyödynnetty käsitystutkimuksessa aikaisemmin. Siten vertaisarvioinnin lisääminen haastattelun rinnalle edustaa uutta näkökulmaa käsitysten tutkimisessa. Kuten itsearviointinkin kohdalla, vertaisarvioinnin yhteydessä esitetyistä näkemyksistä voidaan tutkia sitä, arvioidaanko käytännössä sitä, mitä sanotaan arvioitavan (Syrjälä ym. 1994, 141–141; Tarnanen 2002; Barcelos 2003b, 178). Lisäksi materiaalin visuaalisuuden vuoksi voidaan tarkkailla myös sitä, heijastuuko arvioitavan henkilön näkeminen jollakin tavalla suullisesta kielitaidostaan lausuttuihin arvioihin. Vertaisarvioinnin toiminnallisuus ja materiaalin audiovisuaalisuus tuovat myös vaihtelua tutkimustilanteeseen ja auttavat siten kenties pitämään yllä oppilaiden mielenkiintoa tutkimusaihetta kohtaan.

Teemahaastattelun ja vertaisarvioinnin lomassa esitetään strukturoidut haastattelukysymykset, joihin vastaaminen edellyttää käsitteiden valintaa haastattelijan antamista suomenkielisistä listoista ja valintojen perustelua omin sanoin. Lista englannin suullisessa kielitaidossa hallittavista tärkeimmistä seikoista (liite 7) esitetään teemahaastattelun yhteydessä ja lista suullista kielitaitoa kuvaavista adjektiiveista (liite 13) vertaisarvioinnin yhteydessä. Listat on laadittu tutkimuskirjallisuuden ja tutkijan opetustyössä kertyneiden kokemusten perusteella, joten niissä on aineksia opetusta ohjaavista dokumenteista, englannin oppimateriaaleista sekä siitä, miten oppilaat luokassa kielentävät englannin suulliseen kielitaitoon liittyviä ilmiöitä. Valmiiden käsitteiden avulla pyritään ensinnäkin tarkastelemaan sitä, miten tutkimukseen osallistuneet oppilaat ymmärtävät käsitteet ja hyödyntävät niitä kuvatessaan englannin suullisen kielitaidon eri puolia. Toiseksi strukturoidut kysymykset vastauksineen asetetaan tutkimuksessa vertailuun avoimien kysymysten kanssa. Vertailu liittyy keskeisesti tutkimuskysymykseen, joka koskee käsitysten kontekstuaalisuutta.

Tutkittaville esitettäviä avoimia, strukturoituja sekä virikkeitä ja/tai toimintaa sisältäviä kysymyksiä havainnollistetaan taulukossa 4.

TAULUKKO 4 Kysymystyypit, esimerkkejä kysymystyypeistä sekä kysymyksiin liittyvät virikkeet ja toiminta.

Kysymystyyppi	Esimerkkejä kysymystyypistä	Kysymykseen liittyvä virike ja toiminta
Avoin kysymys	3. Mitä sinun mielestäsi on suullinen kielitaito?	-
	5. Luettele 3–5 sellaista asiaa, joiden osaaminen vaikuttaa eniten suulliseen kielitaitoon.	-
Strukturoitu kysymys	38b. Pyydän sinua valitsemaan 3-5 tärkeintä asiaa, jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa. (liite 7)	-
	45. Mitkä listalla olevista sanoista kuvaavat kuuntelemasi oppilaan suullista kielitaitoa? (liite 13)	Dvd Vertaisarviointi
Virikkeitä sisältävä kysymys	37c. Mitä mieltä olet tällaisesta arviointitavasta? (liite 8)	A2.2 -taitotasokuvaus Itsearviointi
	37d. Vertaa tämänhetkistä osaamistasi näihin kriteereihin. (liite 8)	
	42. Millainen puhujan suullinen kielitaito on?	Dvd Vertaisarviointi

Kutakin tutkimuksen kolmea pääteemaa – englannin suullinen kielitaito, sen oppiminen ja arviointi – lähestytään kysymyksenasettelua varioiden (Kvale 1996, 130). Tietoa oppilaiden käsityksistä haetaan tutkimalla oppilaiden lausumia, aikomuksia ja toimintaa (Barcelos 2003b, 178). Fenomenografisen käsitystutkimuksen mukaisesti käsitysten rinnalla kysytään myös kokemuksista (Marton 1994, 2005; Häkkinen 1996, 14, 23–26; Marton & Booth 1997). Eri aineistoilla ja kysymystyypeillä lähestytään käsitysten mahdollista moninaisuutta, dynaamisuutta ja paradoksaalisuutta (Barcelos & Kalaja 2011). Eri tiedonhankinnan tapoja soveltamalla pyritään myös testaamaan tulosten johdonmukaisuutta ja tutkimaan sitä, mikä suhde vallitsee tiedonhankinnan tavan ja tutkittavan ilmiön välillä (Patton 2002, 248, 560, 556; Miles ym. 2014, 307–308). Eri näkökulmien soveltamisen tavoitteena on myös lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta (Patton 2002, 191, 248, 556, 563; Alasuutari 2007, 83–84; Creswell 2009, 203; Miles ym. 2014, 43, 299–300, 307). Tutkimusaineisto esitetään tiivistetysti taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Tutkimusaineisto.

Tutkimusaineisto	
Teemaahaastatteluaineisto <ul style="list-style-type: none"> • avoimet kysymykset • strukturoitu kysymys (lista tärkeimmistä hallittavista seikoista; liite 7) • virikkeellinen kysymys (A2.2-taitotasokuvaus; liite 8) 	Arviointiaineisto <p>Itsearviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> • avoimet kysymykset • itsearviointi A2.2-taitotasokuvauksen pohjalta (liite 8) <p>Vertaisarviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> • dvd-tallenne • avoimet kysymykset • strukturoitu kysymys (adjektiivilista; liite 13)

Tutkimusaineisto kerättiin maaliskuussa 2008 kunkin oppilaan koulun tiloissa. Oppilaat osallistuivat tutkimukseen oppituntien lomassa. Yhden oppilaan osuus oli kestoltaan noin 27–50 minuuttia. Täydensin saman vuoden kesäkuussa Paulan osuutta noin viidellätoista minuutilla, koska olin unohtanut pyytää häneltä toista vertaisarviointia. Täydennys suoritettiin tutkijan yliopiston tiloissa. Toimin itse haastattelijana ja aineiston kerääjänä sekä tallensin ja litteroin haastattelut karkeasti sisällönanalyysia varten (Kvale 1996, 163–166).

6.5 Tutkimusaineiston analyysi

Kuten edellä on todettu, käsillä olevan työn tutkimusote on laadullinen ja aineisto on kerätty kontekstuaalisen käsitysnäkemyksen mukaisesti pääosin avoimilla haastattelukysymyksillä, jotta käsityksiä voitaisiin tutkia oppilaiden omasanaisista vastauksista (Eder & Fingerson 2003, 36; Barcelos & Kalaja 2011, 282). Aineistoa myös analysoidaan pääosin laadullisesti, sillä siten katsotaan tavoitettavan paremmin käsitysten luonne ja sisältö (Barcelos & Kalaja 2011). Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten mukaisesti huomio analyysissa on ensisijaisesti vastausten sisällössä, mutta myös käsitysten esitystapaan sekä laajempaan kysymys- ja haastattelukontekstiin kiinnitetään huomiota tulkintoja ja päätelmiä tehdessä. Edellä mainituista ratkaisuista johtuen aineistoa analysoidaan pääosin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Laadullisen analyysin katsotaan olevan läsnä tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Kvale 1996, 205; Creswell 2009, 184–185) ja etenevän teorian, tutkimuskysymysten ja aineistosta tehtyjen tulkintojen vuoropuheluna (Alasuutari 2007, 46–47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Lisäksi tutkijalla katsotaan olevan keskeinen rooli laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkijan taustaoletukset vaikuttavat väistämättä aineistosta tehtäviin tulkintoihin ja johtopäätöksiin (Kvale 1996, 201; Creswell 2009, 8–9, 176). Analyysin läsnäolo kaikissa vaiheissa, eteneminen vuoropuheluna sekä tutkijan keskeinen rooli ovat löydettävissä myös tästä tutkimuksesta. Siten tutkimusaiheen valinnasta lähtien aina tulosten esittämiseen asti tutkijan tausta sekä aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan perehtyminen ovat mitä todennäköisimmin heijastuneet tehtyihin ratkaisuihin ja valintoihin. Analyysia koskevien ratkaisujen valottamiseksi luodaan katsaus joihinkin laadullista (sisällön)analyysia koskeviin näkemyksiin, jonka jälkeen palataan kuvaamaan analyysia tässä työssä.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 103, 112) mukaan sisällönanalyysissa edetään tulkinnan ja päättelyn avulla empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä systemaattinen ja tiivis kuvaus yleisessä muodossa. Systemaattisuuteen pyritään käymällä läpi kaikki tutkimuskysymysten kannalta relevantti aineisto segmentoimalla ja luokittelemalla aineisto johdonmukaisesti. Luokittelun systemaattisuutta ja tulkintojen pätevyyttä tarkistetaan toistamalla jo kertaalleen tehtyjä analyysivaiheita. Keskittyminen aineiston relevantteihin osiin taas pa-

kottaa tutkijan tiivistämään aineistoa tutkimuskysymysten antamiin näkökulmiin. (Schreier 2014, 170–171.)

Sisällönanalyysia voidaan tehdä sekä laadullisesta että määrällisestä näkökulmasta. Määrällisestä sisällönanalyysista käytetään myös nimitystä sisällönerittely. Laadullisessa sisällönanalyysissa aineiston sisältöä kuvataan sanallisesti, kun taas sisällönerittelyssä määrällisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106.) Sisällönerittelyssä kiinnitetään huomiota siihen, miten usein jokin seikka mainitaan aineistossa tai kuinka moni tutkittavista ottaa seikan esille (Eskola & Suoranta 1998, 185; Alasuutari 2007, 214; Tuomi & Sarajärvi 2009, 106, 120). Tällöin jotakin löydöstä kuvataan 'tärkeäksi', 'merkittäväksi' tai 'toistuvaksi' laskeamalla, vertailemalla ja punnitsemalla kyseisen löydöksen asemaa aineistossa (Miles ym. 2014, 282). Kvantifioinnilla oletetaan saatavan erilaista näkökulmaa laadullisen aineiston tulkintaan (Alasuutari 2007, 214; Tuomi & Sarajärvi 2009, 121), kuten esimerkiksi kuvaa siitä, miten yleisiä jotkin seikat aineistossa ovat (Kvale 1996, 199, 204). Lisäksi aineiston järjestäminen kvantifiointia varten esimerkiksi matriiseihin tai taulukoihin vähentää analyysin ja tulkintojen vioumaa, mikä puolestaan lisää tutkimuksen validiteettia ja luotettavuutta (Alasuutari 2007, 193; Creswell 2009, 218–219; Miles ym. 2014, 282, 284, 343). Laadullisen ja määrällisen sisällönanalyysin ero ei kuitenkaan ole tarkkarajainen (Schreier 2012, 15), eikä kaikissa esityksissä eroa edes tehdä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107; Schreier 2012, 13). Tärkein ero koskee tutkittavia merkityksiä: laadullisessa sisällönanalyysissa keskitytään piileviin (latent) ja tulkintaa edellyttäviin merkityksiin, kun taas määrällisessä sisällönanalyysissa fokus on ilmeisissä (manifest), kirjaimellisesti ilmaistuissa merkityksissä. Piilevän merkityksen ymmärtämiseksi konteksti – kuten laajempi tekstikokonaisuus tai taustatiedot – joudutaan usein ottamaan huomioon. (Schreier 2012, 14–15.)

Laadullista sisällönanalyysia voidaan puolestaan tehdä karkeasti kolmesta lähestymistavasta käsin, joita ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen sekä aineisto- ja teorialähtöistä yhdistelevä sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–118; Schreier 2012, 84–90). Lähestymistavoista käytetään tutkimuskirjallisuudessa eri nimityksiä ja niitä kuvataan hieman eri tavoin (ks. esim. Hsieh & Shannon 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009; Schreier 2012, 2014). Tässä työssä eri lähestymistapoihin viitataan Tuomen ja Sarajärven (2009) käsitteillä aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Kuten aikaisemmin jo todettiin, sisällönanalyysissa tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan systemaattinen ja tiivis kuvaus luokittelemalla aineisto johdonmukaisesti (Schreier 2014, 170–171). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa luokat pyritään muodostamaan aineiston pohjalta (Hsieh & Shannon 2005, 1279, 1286; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tätä varten aineistoa luetaan aluksi läpi useampaan kertaan kokonaiskäsityksen muodostamiseksi (Hsieh & Shannon 2005, 1279). Sen jälkeen aineistolle esitetään kysymyksiä tarkoituksena löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. Prosessissa aineistosta erotetaan ja merkitään tutkimuskysymysten kannalta relevantti aines, joka pelkistetään tiiviimpään muotoon esimerkiksi parafrasiksi tai sanaksi. Tiivistetty ilmaus – kuten sana – toimii jatkossa koodina, jolla vastaavansisältöiset aineistokohdat merkitään.

(Hsieh & Shannon 2005, 1279; Tuomi & Sarajärvi 2009, 101; Schreier 2012, 88, 107–111, 115–120.) Koodauksessa voidaan edetä esimerkiksi keskittyen yhteen teemaan kerrallaan koko aineistossa (Schreier 2014, 175). Seuraavaksi koodeja/teemoja ryhmitellään yhtäläisyyksien ja erojen perusteella kategorioihin ja edelleen yläkategorioihin. Kategoriat myös nimetään niiden sisältöä kuvaavalla tavalla esimerkiksi käyttämällä haastateltavien omia ilmaisuja. (Hsieh & Shannon 2005, 1279; Tuomi & Sarajärvi 2009, 101; Schreier 2014, 176.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä kategorioita voidaan muodostaa myös vertaamalla eri aineistolähteitä keskenään (Schreier 2012, 88, 120–124; 2014, 176.) Vertailua varten aineistot esitetään esimerkiksi tekstimatriiseissa, jotka sisältävät numeroiden lisäksi tai niiden sijaan tekstiä (Schreier 2014, 180). Tekstimatriiseilla pystytään tiivistämään ja havainnollistamaan löydösten eri аспекteja (Schreier 2012, 208–209, 220–222) sekä tarkastelemaan kategorioiden yhteisiintymistä ja suhteita (Schreier 2014, 180). Tavoitteena on muodostaa analyysissä kategorioita, jotka vangitsevat näiden kahden lähteen erot (Schreier 2012, 121).

Toisin kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teorialähtöinen nojaa johonkin ennalta valittuun teoriaan tai malliin, jonka kategorioihin aineisto suhteutetaan. Yläkategorioina voidaan käyttää esimerkiksi haastattelurungon teemoja. (Patton 2002, 349, 440; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 97–98; Schreier 2012, 85, 87.) Schreierin (2012, 85) mukaan teorialähtöisessä sisällönanalyysissä voidaan nojata myös aikaisempaan tutkimukseen, arkikokemuksiin tai logiikkaan. Hsieh ja Shannonin (2005, 1277) mukaan teorialähtöinen sisällönanalyysi voi lähteä liikkeelle myös relevanteista löydöksistä, jotka ohjaavat alustavien koodien muodostamista. Analyysin edetessä koodeja kehitetään lisää sekä alkupeleistä koodaussuunnitelmaa tarkistetaan ja jalostetaan (emt., 1281, 1286).

Laadullisessa sisällönanalyysissä on kuitenkin harvinaista edetä edellä kuvatun kaltaisesti pelkästään aineisto- tai teorialähtöisesti. Lisäksi puhdasta aineistolähtöistä tutkimusta on vaikea toteuttaa, sillä tutkijan valitsemat käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät vaikuttavat joka tapauksessa tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Useimmiten käytetäänkin sekä aineisto- että teorialähtöistä sisällönanalyysia (Schreier 2012, 89). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) kutsuvat tällaista lähestymistapaa teoriaohjaavaksi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä voi tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutuksen tai teoreettisia yhteyksiä, mutta teoria on pikemminkin apu kuin lähtökohta analyysissä. Analyysi on siis aineistolähtöistä, mutta tutkija voi eklektisesti turvautua aikaisempaan tietoon auttaakseen analyysin etenemistä. Esimerkiksi tutkimuksen loppuvaiheessa teoriasta saatua jaottelua voidaan hyödyntää ilmiön tarkastelussa ja yläluokkien muodostamisessa. (Emt., 96–97, 117.)

Käsillä olevan tutkimuksen aineisto on analysoitu pääosin laadullisella sisällönanalyysillä, jota voidaan luonnehtia teoriaohjaavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Ennen varsinaista analyysia luin litteroidun aineiston läpi useampaan kertaan kokonaiskäsityksen ja alustavien teemojen hahmottamiseksi (Hsieh & Shannon 2005, 1279). Sen jälkeen koodasin tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta relevantit aineistokohdat Atlas.ti -ohjelmalla esittämällä

aineistolle tutkimuskysymyksiä ja kiinnittämällä huomiota siihen, *mistä* haastattava puhuu ja *minkä merkityksen* hän mainitsemalleen seikalle antaa. Koodien toimivuutta suhteessa tutkimustehtävään ja aineistoon tarkistin toistuvissa aineiston läpikäynneissä muokaten koodeja tarpeen mukaan (Marton 1994, 4428; Schreier 2014, 178). Tarkastelin kutakin teemaa kerrallaan koko aineistossa ennen kuin etenin seuraavan teemaan tarkasteluun (Marton & Booth 1997, 124).

Seuraavassa vaiheessa tein koodihaut kutakin haastattelukysymystä ja aineistossa esiintyvää teemaa/koodia koskien. Koodihauissa kootuista aineistokatkelmista pelkistin relevantteja ilmaisuja fraaseiksi tai sanoiksi, joita luokittelin alakategorioihin ja edelleen yläkategorioihin. Kategorioiden muodostamisessa nojasin aineistoon, haastattelurungon pääteemoihin (englannin suullinen kielitaito, sen oppiminen ja arviointi) ja haastattelukysymyksiin. Esimerkiksi englannin suullisessa kielitaidossa hallittavia tärkeimpiä seikkoja koskeva kysymys 5 vastauksineen tarjosi alustavia koodeja muun aineiston analyysiin. Kategorioita nimesin sekä tutkimuksen teoriataustasta peräisin olevien käsitteiden että oppilaiden käyttämien ilmaisujen avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101, 109; Schreier 2014, 176.) Taulukko 6 havainnollistaa analyysin ja pelkistämisen etenemistä.

TAULUKKO 6 Esimerkki sisällönanalyysin ja pelkistämisen etenemisestä.

5 Yleiset ja kielelliset valmiudet	Yleiset valmiudet	Kielelliset valmiudet
4 Komponentti ja/tai kompetenssi	persoonallisuustekijät	kielellinen kompetenssi
3 Vastauksen pelkistys	uskallus, rohkeus, yrittämisen ensisijaista	sanaston osaaminen toisijaista
2 Oppilaan vastaus	... no se että mite ite uskaltaa käyttää eli sillei rohkeus... et ei ihan kaikkia sanoja osaa ni se ei o se ykkösjuttu vaan se että yrittää...	
1 Haastattelukysymys	Luettele 3–5 asiaa, joiden osaaminen vaikuttaa eniten suulliseen kielitaitoon.	

Taulukon 6 esimerkissä analyysi lähtee liikkeelle oppilaan lausumasta, jota pelkistetään etsimällä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Pelkistämällä saatuja ilmauksia ryhmitellään samankaltaisuuden ja yhdistävien elementtien perusteella alakategorioihin ja edelleen yläkategorioihin. Esimerkkitapauksessa kategorisointi nojaa viitekehysten (2003) esitykseen kielellisestä viestintätaidosta, jossa taito jaetaan kielelliseen, sosiolingvistiseen ja pragmaattiseen kompetenssiin ja edelleen yleisiin ja kielellisiin valmiuksiin.

Aineistoa analysoidaan laadullisen sisällönanalyysin lisäksi sisällönerittelyllä. Sisällönerittelyä varten pelkistin ilmaukset tekstimatriiseihin (Schreier 2014, 180), jotka auttoivat järjestämään aineistoa helpommin hallittavaan ja havainnollisempaan muotoon. Vertailin matriisien avulla teemojen esiintymistä eri kysymyskonteksteissa ja aineistossa kokonaisuudessaan. Näin sain kuvaa teemojen esiintyvyydestä ja keskeisyydestä oppilaiden käsityksissä. Päätelmät keskeisyydestä tai merkittävyydestä eivät perustuneet pelkästään mainintojen määrään, vaan kiinnitin huomioita myös kysymysasetteluun, vastauksen esitys-

tapaan ja siihen, minkä merkityksen oppilas kullekin seikalle antoi. Tekstimat-
riisit ja sisällönerittely tukivat erityisesti käsitysten kontekstuaalista tarkastelua
(luku 7.5).

Analyysin edetessä jotkin haastattelukysymykset osoittautuivat muita ky-
symyksiä relevanteimmiksi tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta
(Alasuutari 2007, 274). Esimerkiksi käsitysten kontekstuaalisuuden tarkasteluun
(luku 7.5) olisi ollut mahdollista valita muitakin kysymyspareja (esim. itsearvi-
ointi omin sanoin vs. itsearviointi A2.2 -tasokuvauksen pohjalta; vertaisarviointi
omin sanoin vs. adjektiivilistan (liite 13) pohjalta), mutta lähemmässä analyysis-
sa kyseiset asetelmat eivät tuoneet merkittävää lisävalaistusta käsitysten kon-
tekstuaalisuuden tarkasteluun. Kysymysparien karsinta auttoi myös rajaamaan
analysoitavaa aineistoa.

Tulkintojen ja johtopäätösten tueksi esitetään runsaasti aineistoesimerkke-
jä (Alasuutari 2007, 52), jotka erottuvat muusta tekstistä numeroituina kysy-
mys-vastaus-pareina tai kursiivilla kirjoitettuina. Lisäksi aineiston analyysia ja
tuloksia havainnollistetaan tekstimatriiseilla, taulukoilla ja kuvioilla. Osa aineis-
toesimerkeistä on sijoitettu liitteisiin (9–12) raportin tiivistämiseksi ja vastausten
keskinäisen vertailun helpottamiseksi. Aineistoesimerkeissä kysymyksen kan-
nalta epäoleellinen aines on jätetty pois ja merkitty kolmella pisteellä (...).

Taulukossa 7 esitetään kootusti tutkimuskysymykset, aineisto ja aineiston
analyysimenetelmät.

TAULUKKO 7 Tutkimuskysymykset, aineisto ja analyysimenetelmät.

Tutkimuskysymys	Aineisto	Analyysimenetelmä
1. Mitä englannin suullinen kielitaito on oppilaiden käsitysten mukaan? 2. Miten englannin suullista kielitaitoa opitaan ja miten sitä tulisi opiskella oppilaiden käsitysten mukaan? 3. Tuleeko englannin suullista kielitaitoa arvioida, ja miksi oppilaiden käsitysten mukaan? Miten englannin suullista kielitaitoa tulisi arvioida oppilaiden käsitysten mukaan?	Teemahaastatteluaineisto Arviointiaineisto	Sisällönanalyysi Sisällönerittely
4. Muuttuvatko käsitykset eri kysymys- konteksteissa, ja jos muuttuvat, miten?	Teemahaastatteluaineisto Arviointiaineisto	Sisällönanalyysi Sisällönerittely

Lopuksi tiivistetään vielä tämän tutkimuksen metodologiset ratkaisut. Käsillä olevan tutkimuksen metodologiset ratkaisut on tehty tutkimuksen tehtävää ja tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen ja hyväksyen se havainto, ettei mikään metodi yksin pysty vangitsemaan yksilön käsitystä kokonaisuudessaan (Dufva 2003, 139). Tutkimukseen on valittu kvalitatiivinen tutkimusote, pieni tutkimusjoukko ja sen myötä tapaustutkimuksen lähtökohtia. Tutkimuksessa omaksuttu näkemys käsityksistä on lähimpänä kontekstuaalista käsitysnäkemyä (Barcellos & Kalaja 2011), ja aineisto kerätään sen mukaisesti pääosin teemahaastattelulla, jotta oppilaiden oma ääni saataisiin kuuluviin heitä koskevissa asioissa. Tutkimuksessa on myös monia fenomenografisen käsitystutkimuksen piirteitä, kuten kokemusten huomioiminen käsityksiä tutkittaessa (Marton 1994; Häkki-

nen 1996; Marton & Booth 1997). Tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan ensisijaisesti laadullisen sisällönanalyysin keinoin, mutta analyysissä on myös sisällönerittelyn piirteitä (Hsieh & Shannon 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009; Schreier 2012, 2014). Tutkimuksessa haetaan tietoa oppilaiden käsityksistä tietynä ajankohtana ja tietyn oppilasjoukon esittämänä. Oppilaan ilmaiseman ajatuksen oletetaan dialogisen käsitystutkimuksen mukaisesti sisältävän kuitenkin piirteitä myös yleisemmästä, kyseiselle ajalle ja kontekstille tyypillisestä keskustelusta. Tämän ajatuksen mukaisesti yhden oppilaan käsitystä voidaan tarkastella esimerkkinä laajemmin käydystä keskustelusta ja sitoa pienen tapaustutkimusjoukon tarkastelu osaksi laajempaa kokonaisuutta (Dufva 2003, 141).

7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tulosten tarkastelu etenee englannin käyttöä ja merkitystä kartoittavan luvun 7.1 jälkeen tutkimuksen kolmen pääteeman mukaan, jotka ovat käsitykset englannin suullisesta kielitaidosta (luku 7.2), käsitykset englannin suullisen kielitaidon oppimisesta (luku 7.3) ja käsitykset englannin suullisen kielitaidon arvioinnista (luku 7.4). Luvussa 7.5 tarkastellaan käsityksiä eri kysymyskonteksteissa. Tulkintojen tueksi ja havainnollistamiseksi esitetään aineistoesimerkkejä sekä tekstin joukossa kursivoituina että sisennettyinä. Lisäksi luvussa 7.5 osa aineistoesimerkeistä esitetään liitteissä raportin tiivistämiseksi.

7.1 Englannin käyttö ja merkitys – käsitysten taustaa

Englannin käytöstä esiintyy aineistossa hyvin erilaisia tulkintoja. Useimmat oppilaat vastaavat kysymykseen englannin käytöstä, tarpeesta ja kuulemisesta kertomalla eri tavoista kuulla, lukea, kirjoittaa ja puhua englantia. Joukossa on kuitenkin muutama oppilas, joka ymmärtää käytön suppeammin. Muun muassa Silja kertoo käyttävänsä, mutta ei kuitenkaan tarvitsevansa englantia internetissä ja musiikissa. Siten käyttö näyttää viittaavan kuunteluun ja lukemiseen, kun taas tarve johonkin muuhun toimintaan. Iris puolestaan kuvaa englannin käyttöä seuraavasti:

- (1) M: Missä kaikkialla sää tarvitset käytät tai kuulet englantia?
– Öö no enkkuu mää kuulen tota kaikis videopeleissä ja sit tota joissai elokuvissa ja sit musiikkia mää kuuntelen välillä mikä o englanniks laulettua ja et ite mää en oo vielä joutunu englantia niiku käytännössä käyttämää mut tota.
Iris
- (2) M: ...mite se puhuminen sujuu.
– No mä en tiedä ku mä en o käytännöss sitä joutunu käyttämää ni sillei et mites se sit niinku ihan tositilanteessa sujuis.
Iris

Iiris kertoo ensimmäisessä esimerkissä kuulevansa englantia videopeleissä, elokuvissa ja musiikissa, mutta hän ei mielestään ole kuitenkaan joutunut käyttämään vielä englantia. Toisen esimerkin perusteella käyttäminen näyttäisi tarkoittavan nimenomaan englannin puhumista ja silloinkin aidossa kielenkäyttötilanteessa. Iiriksen tavoin Kai rinnastaa englannin käytön puhumiseen, sillä hän kertoo puhuvansa vaihto-oppilaiden kanssa englantia, mutta *ei oikee muute tuu englantia koulussa käytettyäkää*. Englannin käytön rinnastaminen puhumiseen on tullut esille myös Elsisen (2007, 358) kielikeskusopiskelijoita koskeneessa tutkimuksessa, jossa käytännön kielitaito ymmärrettiin nimenomaan suulliseksi kielitaidoksi. Vieraan kielen käyttötaidon keskeisintä ydintä katsotaankin olevan kyky puhua kieltä (Alderson & Bachman 2004, ix).

Iiriksen (esimerkit 1 ja 2) lisäksi oppilaat kuvaavat englannin käyttöä, tarvetta ja kuulemista seuraavasti:

- (3) – Hmm vähän kaikkialla (naurahdus) sillei että no telkkaria ku kattoo niin suomennokset o yleensä vähän nii ja näi ni sitte on mukavampi kuunnella sitä et mitä ne oikeesti sanoo ja mikä vitsi siinä onki sitte ja sitte jos menee ulkomaille niin sitten on tietenkä helpompi englanniks ku suomeks yrittää siellä ja nii sitte jos joku turisti tulee kysymää neuvoja että no missäs tää paikka on ni sitte voi osaa neuvoo.
Tiia
- (4) – No mää tietokoneella pelatessa ja sitte ulkomailla ku käy lomalla ja mä oo ite asiassa asunuki ulkomailla ni sielläki koulussa ja et.
Eero
- (5) – Noh ainaki tietysti koulussa ehkä eniten ja sitte kotona tietysti ku netissä surffailee ja tällei ja kyllä mä joskus katon teeveestäki tällei ohjelmia ni tarvii englantia esim ku meijä äitillä näkyy nää ruotsin kanavat ni sielä tulee englanninkielisiä ohjelmia niiky emmää sitä tekstityksiä ymmärrä ni laita ääntä vähän kovemmalle ni sitte ymmärtää sitä kieltä ja mutta sitte joskus ulkomailla mut mut ei sielä nyt niin kauheesti kyllä sieläki tietysti tarvii sitä ja no siinä ainaki o mää tiä tärkeimmät.
Ville
- (6) – No mä o ite ehkä oppinu englantia eniten ku mää pelaa hirveesti niiku tai ainaki nuorempana pelasin niiku tietokonepelejä ja pleikkaripelejä mä hirveesti niistä opi sitte niiku englantia pienempänä ja sitten kun on vaihto-oppilaana kavereita ollu niitten kanssa joutunu käyttää englantia ja satunnaisesti sitte jos jossai keskustassa esimerkiks ni sielä englanniks joku tulee kysymää pankkiautomaatista jotai että miten tätä käytetää tai jotai vastaavaa ni sillo esimerkiks.
Kai

Esimerkeissä 1 ja 3–6 mainitaan englannin käyttöyhteyksinä media (televisio, radio, musiikki ja elokuvat), uusmedia (tietokone, internet, tietokone-, video- ja playstation-pelit), ulkomaat sekä kohtaamiset ulkomaalaisten kanssa Suomessa. Näiden lisäksi Tiia kertoo kuulevansa, tarvitsevansa tai käyttävänsä englantia *vähän kaikkialla*, mikä antaa vaikutelman englannin päivittäisestä kohtaamisesta monenlaisissa tilanteissa. Aino puolestaan on aineiston ainoa oppilas, joka kertoo kirjoittavansa runoja ja lauluja englanniksi. Yli puolet oppilaista mainitsee ulkomaat ympäristöksi, jossa he käyttävät tai tarvitsevat englantia, mutta vain Paula ja Ville huomioivat englanninopetuksen. Vaikka Eero ja Kaikin viittaavat kouluun, Eeron huomio on englanninkielisessä koulunkäynnissä ulkomailla ja

Kain huomio puolestaan vaihto-oppilaissa eikä varsinaisesti oppitunneissa. Englannin kuuleminen, käyttö ja tarve näyttäisivät liittyvän siten pikemminkin vapaa-aikaan kuin kouluun, kun asiaa pohditaan haastattelun alussa.

Esimerkeissä 3–6 oppilaat näyttävät viittaavan englannin puhumiseen, vaikka eivät käytä sanaa puhuminen. Englantia puhutaan siten kenties ulkomailla ja satunnaisesti myös turistien kanssa Suomessa. Lisäksi Aino ja Silja kuvaavat englannin puhumistaan seuraavasti:

- (7) M: Missä kaikkialla sää tarvitset käytät tai kuulet englantia?
 – ...mää joskus tykkään tehdä ku mää oon yksin kotona ni mää tykkään puhua itelleni englantia iha sillei hovin vuoks vaan ku silleiki vähä sitä ääntämistäki oppis...
 Aino
- (8) M: Missä kaikkialla tarvitset käytät tai kuulet englantia?
 – ...juttelen sukulaisten kanssa englanniks ja jällei.
 Silja

Aino kertoo puhuvansa englantia joskus *hovin vuoks* itsekseen ja Silja taas sukulaisten kanssa. Muut oppilaat eivät yhtä eksplisiittisesti mainitse puhumista kysyttäessä englannin käytöstä, mutta kylläkin myöhemmin haastattelussa esimerkiksi puhuttaessa englannin suullisen kielitaidon oppimisesta. Muun muassa Tiia ja Kai saattavat puhua hovin vuoksi kavereiden kanssa silloin tällöin englantia (esimerkit 120 ja 155).

Kertyneiden kokemusten lisäksi oppilailta kysytään, onko englannin osaaminen heille tärkeää. Paulan, Eeron ja Kain vastauksissa on aineksia useimpien näkemyksistä:

- (9) – On.
 M: Minkä takia?
 – No jos ää tähtää että aikuisena muuttaisin ulkomaille ni siinä mielessä ois tärkeetä.
 Paula
- (10) – No kyllä se mulle o mun mielest se on nii tärkeä kieli maailmalla tällä hetkellä että kyllä nyt muitaki kieliä pitäs oppia että joku espanjaki on tosi iso kieli maailmalla mutta englantia on se suurin et sitä käytetään enite.
 Eero
- (11) – No mun mielestä englantia o ihan kivaa että kyllä se kannattaa ainaki opetella sillee perusjutut ainaki.
 M: Minkäs takia kannattaa opetella sun mielestä?
 – No se o hyvä perustaito ja sitten työpaikahaussa se o aina plussaa.
 Kai

Aino pitää englannin osaamista omalla kohdallaan aika tärkeänä, loput oppilaat tärkeänä. Useat käsillä olevaan tutkimukseen osallistuneet oppilaat katsovat osaamisen olevan tärkeää siksi, että englantia on maailmanlaajuinen ja eniten käytetty kieli, eikä Tiian sanoin *ilman englantia oikein tuu toimeen*. Oppilaat katsovat tarvitsevansa englannin osaamista opiskelu- ja työpaikanhaussa, matkustellessa tai asuessa pysyvästi tai väliaikaisesti ulkomailla esimerkiksi vaihto-oppilaana. Lisäksi englantia katsotaan perustaidoksi ja kielenä *kivaksi*. Saman-

suuntaisia näkemyksiä on tullut aikaisemmin esille muun muassa suomalaisia (Leppänen ym. 2009, 67, 71–74, 76–77), suomalaisia alakoululaisia (Aro 2009, 109) ja yhdeksäsluokkalaisia (Härmälä ym. 2014, 6, 149, 151) koskeneissa tutkimuksissa. Englanti näyttää säilyttäneen tärkeän asemansa nuorten näkemyksissä, sillä englantia on tällä hetkellä yleisimmin opiskeltu vieras kieli Suomen peruskouluissa (Tilastokeskus 2018).

Englannin suullinen taito katsotaan tärkeäksi omalla kohdalla pitkälti samoista syistä kuin yleensäkin englannin osaaminen; ensisijainen ja eniten mainittu syy on kyky puhua englantia ulkomailla. Lisäksi Siljan mielestä englannin suullista taitoa *tarvii melkei joka tilanteessa*, ja Tiia mieluummin osaa puhua kuin kirjoittaa. Iiris ja Ville näyttävät muuttavan hieman kantaansa, kun kysymys koskee omakohtaista kykyä puhua englantia:

- (12) M: Onko englannin suullinen kielitaito sulle tärkeä taito?
 – No on koska kyllähän sitäki tai no ei se nyt ehkä niin tärkeä ku lukemine ja tälle tai et osaa niiku vaikka kirjoitusta mutta kyllähä sitäki jos tulee joku tilanne et joutuu käyttää sitä ni kyllähä sitä aina hyvä osata sitte.
 Ville
- (13) M: Onko englannin suullinen kielitaito sulle tärkeä taito?
 – Emmä nyt tiä tärkeä ku mä oon kuitenkin aika paljon Suomessa ja mä puhun suomee mut sillei et jos ulkomaille menee ni kyllä sitä ois aika hyvä osata et tota siinä mieles tärkeä.
 Iiris

Ville katsoo omalla kohdallaan kenties kyvyn lukea ja kirjoittaa tärkeämmiksi kuin puhumisen, joskin tarpeen vaatiessa on myös aina hyvä osata puhua englantia. Iiris puolestaan näkee, ettei hänen juurikaan tarvitse puhua englantia Suomessa, joten tarve puhumiseen syntyy lähinnä ulkomailla. Aikaisemmat tutkimukset tarjoavat samankaltaisia näkemyksiä englannin kielen merkityksestä ja tärkeydestä kansainvälisen viestinnän välineenä (Aro 2009, 109; Leppänen ym. 2009, 73–77; Härmälä ym. 2014, 149, 151, 188).

Yhteenvetona voi todeta, että oppilaat ymmärtävät englannin käytön joko monenlaisiksi kielelliseksi toiminnaksi tai vain puhumiseksi. Vapaa-aika mainitaan koulua useammin ympäristöksi, jossa oppilaat kuulevat, käyttävät tai tarvitsevat englantia. Englannin kohtaaminen tai käyttö vapaa-ajalla liittyy usein mediaan tai uusmediaan, vaikuttaa omaehtoiselta ja tapahtuu ensisijaisesti ajanvietteeksi, omaksi iloksi tai sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi. Yli puolet oppilaista mainitsee myös ulkomailla matkustelun tilanteeksi, jossa he käyttävät tai tarvitsevat englantia. Muutamat kertovat myös puhuvansa englantia säännöllisesti tai satunnaisesti sukulaisten, kavereiden tai turistien kanssa. Vaikka puhumiseen viitataan englannin käytön kuvauksissa, useimpien haastateltavien englannin säännöllinen käyttö näyttää painottuvan reseptiiviseen toimintaan, kuten kuunteluun ja lukemiseen. Oppilaiden monet viittaukset vapaa-aikaan ja esimerkit lähinnä reseptiivisestä (median ja uusmedian) käytöstä ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa (Luukka ym. 2008, 171–178; Leppänen ym. 2009, 93–103; Härmälä ym. 2014, 138, 142–143).

Tiivistäen voi todeta, että käsillä olevassa työssä englannin osaamista ja englannin suullista kielitaitoa pidetään tärkeinä tai melko tärkeinä. Eniten esitetty perustelu englannin osaamiselle on englannin asema maailmanlaajuisena kielenä, jolla voi tulla toimeen melkein missä tahansa. Ulkomaat ja kommunikointi ulkomaalaisten kanssa mainitaankin usein syyksi hallita englantia tai englannin suullista taitoa. Suomessa englannin osaaminen on tärkeää muun muassa opiskelu- ja työpaikan hakemisessa. Englannin osaamisen katsotaan myös kuuluvan perustaitoihin.

Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan, millaisista tekijöistä tärkeäksi koettu englannin suullinen kielitaito rakentuu ja mikä merkitys eri tekijöillä on taidon muodostumisessa.

7.2 Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta

7.2.1 Käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta holistisesta ja komponentiaalisesta näkökulmasta

Oppilailta kysytään haastattelun alussa, mitä englannin suullinen kielitaito on. Hannun, Iiriksen ja Eeron vastaukset havainnollistavat aineistossa esitettyjä näkemyksiä:

- (14) – No varmaa sitä että osaa puhua englantia jotenki mää tiää.
Hannu
- (15) – No et sä osaat ilmasta ittees englanniks ymmärrettävästi.
Iiris
- (16) – No sitä että osaa keskustella ja niiku luoda keskustelua ja ymmärtää toista ja tuoda niiku omia mielipiteitä sihe oikeella tavalla.
Eero

Kuten Hannun, Iiriksen ja Eeron vastuksista käy ilmi, englannin suullinen kielitaito on oppilaiden käsityksissä kykyä puhua ja viestiä ymmärrettävästi englanniksi sekä kykyä luoda ja ylläpitää vuorovaikutusta englannin kielellä. Käsitys näyttäytyy holistisena ja toiminnallisena ja on yleisesti hyväksytyyn kielitaitonäkemyksen mukainen (Viitekehys 2003, 28).

Oppilaita pyydetään kuvaamaan muita suulliseen kielitaitoon liittyviä taitoja, jolloin muutamat oppilaista eivät osaa mainita mitään, ja yhden mielestä niitä ei ole. Liitännäistaidoiksi esitetään kieliopin hallintaa, kuullunymmärtämistä, keskustelutaitoa, yleistä ymmärrystä asioista ja sosiaalisia taitoja. Merkille pantavaa on se, että kieliopin hallinta, kuullunymmärtäminen ja keskustelutaito nähdään liitännäistaitoina eikä olennaisina suullisen kielitaidon komponentteina kuten esimerkiksi viitekehyksessä (2003) esitetään. Vastauksia tulkitessa on kuitenkin syytä huomata, että kysymys aiheutti epätietoisuutta, mikä puolestaan saattoi heijastua myös vastausten sisällössä.

Oppilaita pyydetään myös luettelemaan 3–5 sellaista asiaa, joiden osaaminen vaikuttaa eniten englannin suulliseen kielitaitoon. Tiia, Silja ja Kai vastavat kysymykseen seuraavasti:

- (17) – Apua (naurahdus) öö sanasto et kuin paljon sanoja osaa sitten se että miten ymmärtää sen puheen ja sitte vähä et mite ne lausutaa mut ei sen lausunna-
kaa tarvii olla ihan täydellistä että jos tulee ymmärretyks ni sitte ja sit on siinä
kielioppiki pienenä osana ja se et o hauskaa sitte puhua että tykkää siitä et jos
ei tykkää ollenkaa ni ei sitte kannata kiduttaa itteänsä sillä että yrittää.
Tiia
- (18) – Suullisee kielitaitoo ää no se että mite ite uskaltaa käyttää eli sillei rohkeus
seki vaikuttaa siihe jaa mitäs muuta (hymyillen) voi että.
M: Saat ihan rauhassa miettiä.
– Joo no ei se varmaa ainakaa se että mite sää osaat että kyllä sää mites sen vois
sanoo et se osaamine nyt siinä ei et ei ihan kaikkia sanoja osaa ni se ei o se yk-
kösjuttu vaan se että yrittää ja mite ja (huokaisu) yrittää ja emmä oikee osaa
vastata toho (naurahten).
Silja
- (19) – Se oliki paha. Mikä se kysymys oli?
M: Että mitkä on ne kolme viiva viis asiaa joitten osaaminen sun mielestä enite
vaikuttaa siihe suullisee kielitaitoo.
– Kyllä sosiaalisuus on yks. Mää hirvee huono ollu aina näissä mä en oo kos-
kaa osannu.
M: Ei se mitää ei oo mitään kiirettä et voit iha rauhassa miettiä ja tai myöhem-
min palata ja lisätä jos tähän tulee vielä mielee jotai.
– No emmää oikee osaa sanoo mitään siihe ku mulle se tulee yleensä vaa nii
luonnostaa.
Kai

Tiian tapaan useimmat oppilaat mainitsevat sanaston ja kieliopin hallinnan ku-
vatessaan tärkeimpiä seikkoja. Muutamat oppilaat mainitsevat Tiian tapaan
myös ääntämisen ja kuullunymmärtämisen, mutta mainintojen määrän perus-
teella sanaston ja kieliopin hallinta näyttäytyvät merkittävimpinä komponent-
teina englannin suullisessa kielitaidossa heti haastattelun alussa. Silja ja Kai
puolestaan pitävät tärkeimpinä seikkoina puhujan persoonaan piirteitä, kuten
sosiaalisuutta ja rohkeutta käyttäen kieltä. Myös Tiia viittaa vastauksessaan pu-
hujan ominaisuuksiin (*et o hauskaa sitte puhua että tykkää siitä*), mutta toisin kuin
Siljan ja Kain vastuksissa, Tiian vastauksessa puhujan asenne tai persoonalli-
suus on vain yksi osatekijä monien muiden joukossa.

Edellä kuvatut kolme peräkkäin esitettyä kysymystä vastauksineen (mitä
suullinen kielitaito on, mitä siihen liittyvät muut taidot ovat ja mitkä seikat eni-
ten vaikuttavat suulliseen kielitaitoon) tuovat esille käsitysten muotoutumisen
haastattelijan ja haastateltavan yhteistoimintana (Dufva 2003; Barcelos & Kalaja
2011). Kysymyksen sanallinen muotoilu näyttäisi ohjaavan oppilasta ajattele-
maan englannin suullista kielitaitoa joko kokonaisvaltaisena tai osataidoista
koostuvana ilmiönä: holistiseen kysymykseen saadaan oppilaalta holistinen
kuvaus englannin suullisesta kielitaidosta, ja vastaavasti tärkeimmistä seikoista
kysyminen kirvoittaa oletetustikin vastauksia, joissa taitoa tarkastellaan kom-
ponentiaalisena. Oppilaiden käsitys englannin suullisesta kielitaidosta näyttäy-

tyy siten aineistossa holistisena tai komponentiaalisena kysymyksenasettelusta riippuen.

Koko aineistoa tarkastellessa huomaa, että haastattelun alussa englannin suullisen kielitaidon osaamiseen eniten vaikuttaviksi seikoiksi mainitut sanaston ja kieliopin hallinta, ääntäminen, kuullunymmärtäminen, sujuvuus, persoonallisuuden piirteet ja kommunikointitaidot toistuvat muuallakin oppilaiden vastauksissa. Erityisesti ääntäminen näyttäytyy merkittävimpana englannin suulliseen kielitaidon komponenttina koko aineistoa tarkastellen. Merkittävimpiä komponentteja käsitellään seuraavaksi yksityiskohtaisemmin omina alalukuinaan, joista ensimmäinen koskee ääntämistä.

7.2.2 Käsitteitä englannin suullisen kielitaidon komponenteista

7.2.2.1 Ääntäminen

Aineistossa esiintyy runsaasti kannanottoja ääntämisestä. Ääntäminen on myös koko aineistoa tarkastellen merkittävin tekijä englannin suullisessa kielitaidossa. Oppilaat kiinnittivät ääntämisessä huomiota useampaan seikkaan, kuten selkeyteen, ymmärrettävyyteen, erilaisiin hankaluuksiin ääntämisessä sekä siihen, minkälainen ääntäminen on miellyttävää tai tavoiteltavaa. Ääntämistä koskevien käsitysten tarkastelu aloitetaan ymmärrettävyydestä ja tarkkuudesta.

Ääntämisen ymmärrettävyys ja tarkkuus

Useat oppilaat kiinnittävät aineistossa huomioita ääntämisen selkeyteen:

- (20) M: Minkälaisia asioita suullisessa kielitaidossa sun mielestä tulis arvioida?
– No se ois varmaa just se niinku jossain määrin se ääntämine niinku et se on selkee et siitä saa selvää ...
Eero
- (21) M: Minkälaisia asioita suullisesta kielitaidosta tulis arvioida jos sitä arvioidaa?
– No ehkä jotai ääntämistä ku se kuiteki kui selkeesti sää ilmaset ittees o aika tärkeetä.
Iiris
- (22) – ...ja joissakin sanoissa oli vähä semmosta epäselvääki että ei saa mikä se sana oli mutta pysty jossaki iha arvamaanki sitte ja.
Aino

Eeron ja Iiriksen mielestä ääntämisen tulisi olla selkeää, sillä esimerkiksi Iiriksen mukaan ääntämisen selkeys vaikuttaa puhujan kykyyn ilmaista itseään. Esimerkissä 19 Aino on ensin arvioinut *Laurin* suullista kielitaitoa omin sanoin ja sen jälkeen poiminut haastattelijan antamasta listasta taitoa kuvaavia adjektiiveja. Aino joutui *Lauria* kuunnellessaan arvaamaan joidenkin sanojen merkityksiä ja kuvaa siksi Laurin suullista kielitaitoa sanalla epäselvää. Ilmeisesti *Laurin* ääntäminen ei ollut riittävän selvää ja ymmärrettävää. Toisaalta aineistossa tuodaan esille myös se, ettei täydellinen ääntäminen ole välttämätöntä:

- (23) – ...ja sitte vähä et mite ne lausutaa mut ei sen lausunnankaa tarvii olla ihan täydellistä että jos tulee ymmärretyks ni sitte ...
Tiia

Tiian mielestä lausumisen ei tarvitse olla täydellistä, kunhan puhuja tulee ymmärretyksi. Hän kuvaa myös toisaalla aineistossa taitavan kielenpuhujan yhdeksi ominaisuudeksi sitä, että tämä tietää *edes sinne päin* miten sanat lausutaan. Samoin Laurin kohdalla Tiia toteaa, että heikkous oli ääntäminen, mutta puhetta pystyi ymmärtämään. Ääntämisen vaikeudet eivät Tiian mielestä näyttäneet häiritsevän edes Lauria itseään:

- (24) M: Mitkäs oli puhujan vahvuudet ja heikkoudet?
– Lausumine oli heikkous mutta sitten se tuli ymmärretyks aika hyvi että ni mää ymmärsin mitä se halus sanoo... toisaalta oli aika luontevasti siinä että vaikka se ei hirveen hyvin osannu lausua niin se oli kuitenkin sillei että se yritti...
Tiia

Tiian mukaan Lauri pysyy luontevana ja yritteliäänä silloinkin, kun ääntäminen ei suju, mikä nykykäsitysten valossa vaikuttaa toivotulta tavalta suhtautua kielitaidon puutteisiin. Esimerkiksi nykyisin voimassa olevissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan englannin A-oppimäärän tavoitteissa vuosiluokille 7–9, että oppilasta ohjataan ”myönteiseen vuorovaikutukseen, jossa tärkeintä on viestin välittyminen” (Opetushallitus 2014, 349). Tiia näyttää siten omaksuneen käsityksen, joka painottaa ääntämisen tarkkuuden sijaan ymmärrettävän ääntämisen hallintaa.

Joidenkin oppilaiden mielestä ääntämisellä on vaikutusta muuhunkin kuin ymmärrettävyyteen:

- (25) M: No entäpä nyt sitten taas tämän piirrelistan avulla niin mitkä poimisit kuvaamaa hänen suullista kielitaitoaan ja miksi?
– No miellyttävää koska hän lausui nii hyvi et sitä oli tosi miellyttävä niinku kuunnella...
Iiris

Iiriksen mielestä oli miellyttävää kuunnella Sannaa, koska hän lausui nii hyvi. Kaikki oppilaat eivät siis näytä huomioivan pelkästään puheen ymmärrettävyyttä, vaan myös kuuntelukokemuksen miellyttävyyttä.

Ääntämisvaikeudet

Muun muassa Aino kertoo, että sanojen ääntämisasua voi olla vaikea muistaa eikä muistinvarainen ääntäminen aina kuulosta oikealta. Oppilaat kiinnittävät huomiota myös yksittäisten äänneiden ääntämisen hankaluuksiin:

- (26) M: No millasta on sit se huono englannin kielen suullinen taito?
– Semmone ku ärrä on vähä niinku semmone mitä suomessa yleensä käytetää semmone ärrä mutta sitte ku englannissa on semmone vähä erilaine semmone...
Aino

- (27) M: Onko englannin kielessä tai sen puhumisessa sun mielestä jotakin mikä ois erityisen vaikeeta suomalaiselle kielenopiskelijalle?
 – No se pehmeys että se on kohtuu pehmeä kieli ku sitte suomessa on kaikki konsonantit aika kovia ja sitten noi ärrät tulee suomalaiselle niin kovaa ja sitte siellä ainaki Amerikassa ne on kovin sellasia pyöreitä.
 Tiia

Ainon mukaan suomalainen ja englantilainen tapa lausua r-äänne poikkeavat toisistaan. Merkinä huonosta suullisesta kielitaidosta on ilmeisesti se, jos tätä eroa ei pysty tuottamaan ja lausuu r-äänteen suomalaisittain. Tiia puolestaan kuvaa suomalaisen tapaa ääntää r-äänne kovaksi verrattuna amerikanenglannin pyöreään ääntämiseen. Lisäksi Tiian mielestä suomen kielen konsonantit ovat melko kovia, kun taas englannin kielelle luonteenomaista on pehmeys. Ainon ja Tiian huoli suomalaisen tavasta lausua r-äänne ei kuitenkaan näyttäisi kovin aiheelliselta, sillä esimerkiksi edistyneillä suomalaisilla englanninoppi-joilla ei ole havaittu vaikeuksia tuottaa englannin r-äännettä (Morris-Wilson 1992, 112, 116). Lisäksi englannin eri kielimuodoissa hyväksytään erilaisia tapoja ääntää r-äänne (emt., 115), mistä oppilaat eivät kenties ole tietoisia.

Ääntämisvaikeuksien katsotaan johtuvan myös englannin heikosta kirjain-äänne-vastaavuudesta verrattuna suomen kieleen:

- (28) M: No millasta on sitte se huono englannin kielen suullinen taito?
 – No kyllä se nyt huomaa esim ku jotkut ei osaa niitä sanoja ääntää vaikka enkun tunnilla jotkut huonommatki mitkä o huonompia englannissa ni kyllä se huomaa ku ei ne niiku ei se kuulosta siltä miltä pitäs sana nii vähä niiku ne lukee lukis sen vaa niinku mite se on kirjoitettu ni näi.
 Ville

- (29) M: Onko englannin kielessä tai sen puhumisessa jotaki mikä ois suomalaiselle kielenopiskelijalle erityise hankalaa?
 – No mun mielestä se että nyt jos ruvetaa sillei oikee taker siis sillein pureudutaan syvälle sinne ni on se että ku on tiettyjä kirjaiyhdistelmiä ni ne lausutaa iha eri tavalla ... että jos sää kirjoitat niiku oli ni sää sanot ne niinku kirjain kirjaimelta niinku suomessaki että se on se kirjainkokonaisuus mutta englannissa se sana ääntämine saattaa muuttua aivan täysi jos siino tietty kirjaiyhdistelmä et sitä ei niinku luetella sillei läpi se on se vaikein suomalaisille et siitähän ne vitsitki tulee että ku sanotaan suoraan se mikä lukee niiku.
 Eero

Ville on pannut merkille, että oppitunnilla heikommat oppilaat ääntävät sanoja kirjoitusasun mukaan. Villen tapaan Paulakin mainitsee yhdeksi huonon suullisen taidon piirteeksi sen, että puhuja *ei osaa ääntää yhtää et sitte se sanoo tavallaa ne sanat vaa* (esimerkki 218). Paulan vastauksesta syntyy vaikutelma, että puhuja ääntää sanat kirjoitusasun mukaan. Tiiankin mielestä suullisen kielitaidon arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota siihen, yrittääkö puhuja lausua sanoja *kieliopin ja lausumisen* mukaisesti oikein, koska *se ei oo iha sama että miten se on kirjoitettu ja lausuttu*, toisin sanoen puhujan tulisi edes yrittää tehdä ero kirjoitus- ja äänneasujen välille. Eeron on puolestaan pannut merkille, että suomalaisten kirjoitusasun mukaisesta ääntämisestä jopa vitsaillaan. Hankaluuksien syyksi Eero näkee sen, että suomessa sanan voi lukea niin kuin se kirjoitetaan, kun taas englannissa tiettyjen kirjainyhdistelmien ääntäminen vaihtelee. Ainon huomiot ovat samansuuntaisia:

- (30) M: Nyt mä pyyän sua valitsemaan sieltä kolme viiva viis sellasta seikkaa jotka sun mielestä tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa ja ku oot valinnu ne ni luet ne ääneen ja perustelet sit et miks valitsit tän.
 – ...ja sit se ääntämine et vois yhtään samallaankuultu tai samanlaisia sillei sanoja ne vaa äännetää eri tavalla ni pitis sillei osata ääntää ne että toinenki ymmärtää.
 Aino

Ainon mielestä englannin kielessä on keskenään samankuuloisia tai -kaltaisia sanoja, jotka poikkeavat toisistaan vain ääntämisen suhteen. Vastauksesta on vaikea tulkita, mitä Aino tarkoittaa *samanlaisilla sanoilla*. Joka tapauksessa viestin ymmärrettävyyden kannalta on olennaista, että puhuja hallitsee englannin samankaltaisten sanojen ääntämisen. Eeronkin mukaan samankaltaisten sanojen ääntämisen hallinta on joissakin tilanteissa tärkeää:

- (31) M: No luetteletko kolme viiva viis sellasta asiaa joitten osaaminen vaikuttaa eniten sun mielestä suulliseen kielitaitoo.
 – ...ja sitte niinku viimeenä se ei oo niin tärkee mutta kyllä seki joissain tilanteissa on se ääntämine että jos o oikei niinku iha niinku vaikka Intiassa tai jos sai ni se pitää jollai lailla olla se ääntäminenki hallussa että ei tuu semmosia sekaannuksia ku o monia sanoja jotka niinku lausutaa samaan tyylii ni voi ymmärtää iha vääri jos on.
 Eero

Eero mainitsee Intian esimerkkinä kielenkäyttöympäristöstä, jossa samankaltaisten sanojen ääntäminen tulee hallita edes jollakin tavalla väärinkäsitysten välttämiseksi. Viittako Eero tässä kenties siihen, että englannin globaalien aseman vuoksi ääntämisen tulee olla riittävän tarkkaa, jotta väärinkäsitykset vältettäisiin? Jos näin olisi, Eeron näkemys olisi samansuuntainen *lingua franca* -englannin piirissä esitettyjen periaatteiden kanssa, joiden mukaan ei-syntyperäisten englanninpuhujien tulee hallita tietyt ääntämisestä koskevat lainalaisuudet ymmärrettävän kulttuurienvälisen viestinnän onnistumiseksi (Jenkins 2000; Seidlhofer 2003, 2011; Dewey & Jenkins 2010, 74, 88).

Syntyperäisen puhujan kaltainen ääntäminen ja englannin eri kielimuodot

Joidenkin oppilaiden mielestä syntyperäisen puhujan kaltaista ääntämistä voidaan pitää osoituksena hyvästä suullisesta kielitaidosta. Muun muassa Kai ja Hannu kuvaavat hyvää englannin puhujaa seuraavasti:

- (32) M: No miltäs tämmöne henkilö kuulostaa?
 – No sitä saattas hyvinki luulla vaikka englantilaiseks tai britiks tai.
 Kai
- (33) M: Miltäs tämmöne henkilö kuulostaa?
 – No kuulostaaha se vähän sillei niinku että just niinku että just englantilaiselta että se niinkun kuuluu ihan sillei hyvi että se osaa puhua sitä.
 Hannu

Kain mielestä taitavaa puhujaa voi luulla englantilaiseksi tai britiksi, ja Hannun mielestä taitava puhuja kuulostaa vähän englantilaiselta. Osoituksena hyvästä

suullisesta kielitaidosta on siis puhujan kyky kuulostaa syntyperäiseltä englannin puhujalta. Ainokin vetoaa syntyperäisen puhumaan englantiin arvioidessaan *Laurin* suullista kielitaitoa:

- (34) M: Minkäslainen kielitaito puhujalla oli?
 – Semmone et huomias et kuitenki oli sillei niiku niitä sanoja siis sillei vähä niiku sitä ääntämistä harjotellu mutta siis ei sit yhtä hyvää kun jollain ihan niin kun englantilaisella...
 Aino

Ainon mielestä *Lauri* oli taidoiltaan syntyperäistä puhujaa heikompi. Myös seuraavassa vastauksessa viitataan syntyperäiseen puhujaan:

- (35) M: Mitkäs tällä listalla olevista sanoista sitte kuvaa sun mielestä hänen kielitaitoa? Lue taas sieltä ne äänee ja perustele sitte.
 – No varmaa miellyttävää koska sitä oli ihan kiva kuunnella ku se kuulosti hyvältä koska se oli äännetty sillei hyvi ja kuulosti iha englantilaiselta ja sitten se oli varmaa aika aidonkuuloista et se kuulosti just siltä et joku englantilaine ois puhunu suurin piirtein se ääntäminen tuli sillei.
 Paula

Paulan mielestä taas *Sannan* hyvä ääntäminen kuulosti englantilaiselta ja siksi hänen puheensa oli myös miellyttävää ja aidonkuuloista.

Oppilaat ottavat kantaa englannin eri kielimuotoihin paitsi edellisten esimerkkien tapaan spontaanisti myös kysyttäessä, onko olemassa jokin toisia parempi, oikeampi tai miellyttävämpi tapa puhua englantia. Useat oppilaat vastaavat epäröiden tai varovaisen myönteisesti, mutta perusteluissa näkökanta tulee selvemmin esille, esimerkiksi Tiian tapaan seuraavasti:

- (36) – No ei oikeestaa onha se mukavampi kuunnella sellasta joka äidinkielenään puhuu englantia ku sellasta joka ei osaa sitä ollenkaan melkein mutta ei sillä oikeestaa oo mitää väliä että mistä tulee kunhan sitä jotenki pystyy puhumaa.
 Tiia

Tiian mielestä oikeaa, parempaa tai muita miellyttävämpää tapaa ei oikeastaan ole olemassa, koska ei ole merkitystä sillä, *että mistä tulee*. Puhujan etninen tausta ja/tai kotimaa ei ole ratkaisevaa, vaan kyky yleensäkin puhua englantia, mutta syntyperäisen kielenpuhujan kuuntelu on kuitenkin mukavampaa. Tämän suuntaisia tuloksia on saatu myös aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa suomalaisten (nuorten) on todettu kuuntelevan mieluummin syntyperäiseltä kuin ei-syntyperäiseltä kuulostavaa englanninpuhujaa (Pihko 1995, 1997, 2000; Leppänen ym. 2009, 62–63, 74–76). Toisin sanoen, vaikka viestinnän onnistumisen kannalta ymmärretään, ettei natiivin kaltainen kielitaito ole välttämättömyys, natiivin puhumaa englantia pidetään kuitenkin miellyttävämpänä kuunnella.

Toisin kuin Tiia, muutamat oppilaista kallistuvat yhden kielimuodon kannattajiksi:

- (37) – No emmä tiä kyl see esim vaikka amerikanenglanti ni must se o vähä selkeempää ku tota brittienglanti mutta se nyt o vaa mielipide mutta siis.
 Silja

- (38) – No on sillei et kuiteki ku on näitä erilaisii aksentteja ja korostuksia ja tälläsii ja sit vähä erilaisia sanoja et ku vertaa vaikka jotain brittienglantia jenkkienglantii ni et niiss on kuiteki sit sillee eroja.
 M: Joo onks sun mielestä siellä siis olemassa joku toisia miellyttävämpi tai parempi tapa?
 – Siis kyllä mua ainaki itteeni miellyttää toi jenkkienglanti enemmän ku toi britti.
 Iiris
- (39) – No jos mennää henkilökohtaselle niikö asteelle ni mun mielestä niinku on miellyttävämpi kuunnella amerikkalaista englantia ku brittienglantia mutta nää on kaikki henkilökohtasia asioita että mikä omaa korvaa miellyttää mutta oha Amerikassaki ni sieläki on nii paljo niitä murteita siihe että sit se vaihtelee iha paikkakohtasesti että mikä on semmone selkee Teksasissaki o iha erilaine ku New Yorkissa ja.
 M: Mikä siitä amerikaenglannista tekee niiku sun mielestä sit sitä miellyttävää tai parempaa?
 – No se että sitä mun mielest käytetään usemmissa paikassa että brittienglannissa o jotai sanoja jotka niinku kuuluu ihan niinku siihe itessään siihe brittienglantii että ne on vaikeempi ymmärtää.
 Eero

Silja, Iiris ja Eero pitävät amerikanenglantia brittienglantia miellyttävämpänä tai helpompana ymmärtää. Eeron mielestä amerikanenglantia käytetään laajemmin kuin brittienglantia, mikä edesauttaa amerikanenglannin ymmärrettävyyttä. Brittienglannin ymmärrettävyyttä puolestaan heikentävät vain brittienglannille tyypilliset sanat. Amerikanenglannin suurempi suosio kytkeytyy siten sen laajaan käyttöön ja tuttuuteen maailmassa. Oppilaiden näkemyksissä näyttäisi heijastuvan amerikanenglannin laaja levinneisyys ja yleisyys esimerkiksi mediassa. Myös Leppäsen ym. (2009, 56) tutkimuksessa nuorimmissa ikäryhmissä (15–24 ja 25–44 -vuotiaat) amerikanenglanti oli suositumpaa kuin brittienglanti.

Esimerkeistä 38 ja 39 on nähtävissä se, että osa oppilaista osaa kuvata puhutun englannin moninaisuutta sanoilla aksentti, korostus tai murre. Tietoisuus englannin alueellisesta vaihtelusta tulee esille myös Eeron kuvatessa amerikanenglannin murteita esimerkkeinä Teksas ja New York. Eero viittaa englannin eri kielimuotoihin toisessakin yhteydessä:

- (40) M: Ajattelleppas henkilöä jolla on hyvä suullinen kielitaito englannissa mitä tämmönen henkilö tietää tai osaa?
 – No se on todennäköisesti asunu ulkomailla tai no maassa jossa puhutaa englantia...
 M: Miltäs tämmöne henkilö kuulostaa?
 – No öö no riippuu mistä se tulee jos tarkkoihi asioihi mennää mutta kyllä se niinku siitä saa kaikki selvää.
 Eero

Eeron mielestä suullisesti taitava henkilö kuulostaa erilaiselta riippuen siitä *mistä se tulee*. Eeron ilmauksen *mistä se tulee* voi kenties tulkita siten, että suullisesti taitavan henkilön puheessa kuuluu hänen (etninen) taustansa ja/tai kotimaansa. Taitavia kielenkäyttäjiä on siten monien englannin kielimuotojen puhujissa, mutta kaikki saavat heidän puheestaan selvää.

Kuten edellä on tullut jo esille, brittienglanti on vähemmän suosittu kielimuoto oppilaiden keskuudessa amerikanenglantiin verrattuna. Brittienglantia

koskevat kannanotot ovat ajoittain myös vaikeita tulkita. Esimerkiksi Paulan mielestä miellyttävintä tapaa puhua englantia ei ole, mutta *ehkä...englanti siis iha Englannissa kuulostaa aika hassulta et se o kivoan kuulosta ääntämine*. Hannu puolestaan on sitä mieltä, että Englannissa tai Lähi-idässä puhutaan englantia ystävällisemmin kuin jossain muualla. Onko brittienglannin ääntäminen siten Paulan mukaan miellyttävää, vaikkakin *hassua*, ja puhutaanko Englannissa ja Lähi-idässä muita miellyttävämmin siksi, että ihmiset kuulostavat kohteliailta? Haastattelussa jää tarkentamatta, mitä Paula ja Hannu kommenteillaan tarkoittavat, joten tulkintoja on sen vuoksi vaikea tehdä.

Ainon pohdinta koskien parasta tai miellyttävintä tapaa puhua englantia etenee seuraavasti:

- (41) M: Englantia puhutaa ympäri maailmaa ni onko sun mielestä olemassa joku niinku muita parempi tai oikeampi tai miellyttävämpi tapa puhua englantia?
 - Tapa.
 M: Nii.
 - Mite niinku minkälainen tapa?
 M: Onko jossakin päin maailmaa sun mielestä jossakin päin maailmaa ihmiset puhuu jotenkin miellyttävämmin tai tai paremmin?
 - Jaa sillei mä en oo paljoo kuullu mite erilailla tai siis missä niinku puhutaa mää tykkään iha perusenglannista sillei niiku tietty amerikanenglanti on kans semmosta no mä en nyt oo sillei paljoo kuullu mun mielestä iha semmone perusenglanti tai semmone semmone se on niinku.

Aino

Aino kertoo kuulleensa hyvin vähän erilaisia tapoja puhua englantia, mikä nähtävästi vaikeuttaa myös vastaamista. Ainon selitys on tutkimusten valossa uskottava, sillä esimerkiksi englannin oppimateriaaleissa suositaan pääosin britti- ja amerikanenglantia ja muita kielimuotoja esitellään lähinnä eksoottisina lisinä (Seidlhofer 2003, 13, 22; Kopperoinen 2011, 82). Oppilaat eivät siten välttämättä saa riittävästi tilaisuuksia kuulla monin eri tavoin puhuttua englantia koulu-kontekstissa, mikä heijastuu myös englannin kuullunymmärtämiseen ja asenteisiin eri kielimuotoja kohtaan (Pihko 1995, 1997), tai kuten Ainon tapauksessa, kykyyn ottaa kantaa niiden laatuun. Aino pitää kuitenkin *perusenglannista*, jota amerikanenglantikin hänen mielestään edustaa. Ainon tapaan Kai puhuu perusenglannista, ja Ville puolestaan jakaa jotakin Kain näkemyksestä:

- (42) - Emmä sanois mun mielestä niiku se perusenglanti että se on niiku hyvä että ku niillä kaikilla briteillä ja amerikkalaisilla niillä aina niiku omat ne änäs slanginsa ni mun mielestä se perusenglanti on kyllä kaikista paras.
 M: Joo mitäs tarkotat sä perusenglannilla nyt sitä brittii amerikkaa molempia?
 - Sillei niiku mite koulussa opetetaa sillä pärjää.

Kai

- (43) - Noh oikeampi ja oikeampi että eihä nyt meitä äidinkieli oo että me puhutaan sitä mite me puhutaa ja muitten pitää hyväksyä se sillei että englantilaisetha ne osaa niiku puhua ja amerikkalaiset osaa puhua sitä ku ne se o niitten äidinkieli että emmä nyt tiä että onko mikää oikei ja oikei sillei että pitäskö puhua sillei esim taikka sillei että pitääkö puhua niiku britit tai amerikkalaiset että puhuu mite ite o vaikka opetettu englantia että tällei.

Ville

Kai kertoo Ainon tavoin pitävänsä perusenglannista, jonka hän kytkee selkeästi koulussa opetettavaan kielimuotoon. Villekin viittaa opetettuun kielimuotoon, mutta toisin kuin Aino, Ville ja Kai katsovat opetettavan kielimuodon olevan jotakin muuta kuin britti- tai amerikanenglantia. Lisäksi Villen mielestä ei-syntyperäinen puhuja – kuten suomalainen – saa puhua englantia omalla, oppimallaan tyyllillä, ja syntyperäisen puhujan puolestaan on hyväksyttävä se. Toisin sanoen Villen mukaan ei ole tarkoituksenmukaista jäljitellä äidinkielistä puhujaa, vaan suomalaisen puhumassa englannissa saa kuulua äidinkielen vaikutus.

Kain ja Villen ajatukset tulevat lähelle niitä näkemyksiä, joissa korostetaan englannin käyttöä kansainvälisenä kielenä eli *lingua francana* (Jenkins 2000; Seidlhofer 2003, 2011; Dewey & Jenkins 2010; Jenkins ym. 2011; Vettorel 2015). Kansainvälisen englannin kannattajien keskeinen ajatus on, että ei-syntyperäiset puhujat pystyvät viestimään keskenään ja syntyperäisten puhujien kanssa englanniksi tukeutumalla *lingua franca* -englannin periaatteisiin. *Lingua franca* -englannissa ei aseteta yhtä englannin kielimuotoa etusijalle, vaan koetaan yhteen kansainvälisessä englannin käytössä toimiviksi havaittuja periaatteita. Kansainvälisen englannin käytössä ei myöskään pyritä eroon äidinkielestä tulevista vaikutuksista, mikäli niiden ei katsota johtavan väärinymmärryksiin. Kai ja Ville näyttäisivät suosivan juuri tällaista kielimuodoista vapaata ja/tai suomalaisen aksentin sallivaa englantia. Aino sen sijaan sisällyttää perusenglantiin kuuluvaksi esimerkiksi amerikanenglannin, joten kenties hänen kohdallaan on sittenkin kyse valtakielimuotojen kuten britti- ja amerikanenglannin suosimisesta. Merkillepantavaa Kain ja Villen vastauksissa on se, etteivät he näytä tiedostavan britti- ja amerikanenglannin yleisyyttä esimerkiksi oppimateriaaleissa, koska he kuvaavat koulussa opetettavan englannin kielimuodoista vapaaksi.

Prosodia ja puheen nopeus

Prosodisista piirteistä oppilaat huomioivat sanapainoa ja puherytmiä. On merkille pantavaa, ettei intonaatiota oteta aineistossa kertaakaan spontaanisti esille osana englannin suullista kielitaitoa. Tämä saattaa johtua osittain termin vieraudesta, sillä idiomin ohella oppilaat pyytävät selvennystä intonaatioon poimiessaan suullista kielitaitoa kuvaavia termejä haastattelijan antamasta listasta (liite 7).

Ainon mielestä sanoja painottamalla puhuja voi vaikuttaa siihen, miltä puhe kuulostaa. Tämä tulee esille, kun Aino valitsee *Laurin* suullista kielitaitoa kuvaavia adjektiiveja:

- (44) M: ... ja perustelet vielä siihen että miten ajattelet että tää kuvais hänen suullista kielitaitoaan.
 – ... tietty siinä ois vähä enemmän voinu vähän painottaa niinku joitaki sanoja sillei et sieltä tuli vähän sillei yhtenä pötkönäki ehkä se vähän tylsä oli sitte senkin takia sillei vähä kuunnella...

Aino

Laurin puhe oli Ainon mielestä hieman tylsää ja vaikutti tulevan *yhtenä pötkönäki*, koska *Lauri* ei painottanut sanoja riittävästi. *Yhtenä pötkönä* kuvaa puhetta katkeamattomaksi virraksi, jossa ei ole kuultavissa minkäänlaista vaihtelua. Sanapainolla on siis merkitystä sen suhteen, miten mielenkiintoisena tai vaihtelevana kuulija puhumisen kokee.

Hannu ja Tiia kommentoivat puheen rytmin ja tempon vaikutusta englannin suulliseen kielitaitoon. Hannun mielestä yksi suullisessa kielitaidossa hallittava asia on *puherytmi ... että et puhu niin nopeesti ja sit taas toisaalta et nii hitaasti ja puhut sillei hyvi*. Tiian antama merkitys puheen nopeuden säätelylle on samansuuntainen, mikä tulee esille Tiian valitessa tärkeimpiä suullisessa kielitaidossa hallittavia seikkoja.

- (45) – Mun mielestä olis näistä tärkeimmät niin toi kuulijan huomioiminen ja puhe-tilanteen huomioiminen että ymmärtää sen ympäristön että jos on huono taito engl sellasia jotka ei oo kovin hyviä englannissa nii sitten puhuu vähän hitaammin ja silleen selkeemmin ja sitte jos on sellasia jotka puhuu äidinkieleenään ni sitte voi puhuu sillee iha normaalisti miten puhuu...

Tiia

Tiian mukaan puhujan tulee sovittaa puheen selkeys ja nopeus puhekumppain kielitaidon ja tilanteen mukaan. Tällöin heikommin englantia taitavan kanssa puheen tulee olla hitaampaa ja selkeämpää, kun taas syntyperäisen kanssa voi puhua kuten normaalisti itse puhuisi. Oikean puhetempnon valinta on siten kuulijan ja puhetilanteen huomioimista.

Ääntämisen jälkeen siirrytään tarkastelemaan toista aineistossa merkittäväksi osoittautuvaa tekijää, joka on sanaston hallinta.

7.2.2.2 Sanaston hallinta

Ääntämisen ohella toinen usein käsitelty tema aineistossa on sanaston hallinta. Sanastosta puhutaan monessa eri yhteydessä ja sen rooli englannin suullisessa kielitaidossa saa hieman eri sävyjä riippuen siitä, mistä näkökulmasta suullista kielitaitoa tarkastellaan. Oppilaita pyydetään muun muassa kahdessa eri yhteydessä luettelemaan 3–5 sellaista seikkaa, joiden osaaminen vaikuttaa eniten tai on tärkeää englannin suullisessa kielitaidossa. Haastattelun alkupuolella oppilaat eivät saa mitään lisävihjeitä vastaamiseensa ja tuolloin sanasto ja kielioppi mainitaan yhtä monta kertaa. Myöhemmin haastattelussa muutama oppilas valitsee sanaston, kun heidän tulee poimia valmiista listasta tärkeimmät suulliseen kielitaitoon vaikuttavat tekijät (liite 7). Paula perustelee valintaansa seuraavasti:

- (46) – ...toi sanasto että periaatteessa ei sitä pysty puhumaa jos ei tiä mitää sanoja et se o aika sellasta et ei oikei voi sitte ymmärrä siitä mitää ja puheen ymmärtämine o tärkeä koska eihä voi puhuu kenenkään kaa jos ei ymmärrä mitä se toinen sanoo...

Paula

Paulan mukaan sanaston hallinta on välttämätöntä, jotta yleensäkin pystyy puhumaan ja jotta kuulija voi ymmärtää toisen puhetta ja syntyy keskustelua. Ainon mielestä taas sanaston hallinta on lähes tärkeintä suullisessa kielitaidossa,

sillä jo pelkkä sanojen luetteleminen peräkkäin saattaa riittää siihen, että kuuliija ymmärtää viestistä jotakin. Sanaston rooli suullisessa kielitaidossa on siten Paulan ja Ainon mukaan hyvin keskeinen ja jopa tärkein verrattuna joihinkin muihin seikkoihin. Oppilaiden näkemykset sanaston keskeisestä roolista saavat tukea tutkimuskirjallisuudesta, jossa sanaston hallinta katsotaan kielitaidon kiistattomaksi ydinalueeksi (Read 2000, 2007).

Sanaston hallintaa kommentoidaan myös kysyttäessä hyvän ja huonon englannin suullisen kielitaidon piirteistä. Merkkinä huonosta suullisesta kielitaidosta on esimerkiksi se, että puhujalla *ei ole hajuakaan sanoista* tai hän jättää tärkeitä sanoja pois lauseesta, jolloin lauseen merkitys voi muuttua:

- (47) M: No millaista on sitten huono englannin kielen suullinen taito?
 – No semmosta että jättää tärkeitä sanoja välistä ja niinku just se lauseen rakennus se o yks olennaine että ku ne kaikki sanat rakentaa sen kokonaisuude että jos siellä puuttuu joitai ni sit se merkitys voi muuttua ja kaikki se on tärkein.

Eero

Eero on pistänyt merkille, että lauseen merkitys voi olennaisesti muuttua, jos puhuja ei hallitse tarvittavaa sanastoa tai jättää merkityksen kannalta ratkaisevan sanan pois. Näkemyksessä sanaston ja rakenteen hallinta kytkeytyvät saumattomasti toisiinsa. Puutteellisen sanastohallinnan katsotaan vaikuttavan myös siihen, miten vaivattomasti pystyy ilmaisemaan itseään:

- (48) M: Kuvaile millaista on sun englannin kielen suullinen taito tällä hetkellä.
 – No ei mun mielest mikää erityise hyvä.
 M: Joo osaat sä perustella miks ei olis?
 – Mun mielest mä en osaa hirveesti niinku lausua ja sit mä en oikee mä o vähä huono päättäämään noit sanoja ni et jää sit silleiki lukkoo että ku ei tiä mitä joku sana on sit englanniks ni sit ei osaa ilmasta itteää.

Iiris

- (49) M: No entäs sitte ne heikkoudet suullisessa kielitaidossa englannin suullisessa kielitaidossa?
 – Ne tulee ehkä siinä ku jos ei tiä jotain sanaa sit sitä rupee yrittää selittää ni se on niinku vähä hankalaa sitte että yleensä täytyy jotenki vaikka niiku näyttää että minkälainen se on tai jotai et jos se o joku tavara ni vaikka imuri ni sitte näyttää että mitä imurilla tehää ni kyllä se sitte ymmärtää yleensä.

Kai

Iiriksen kokemuksessa puutteellinen tieto tarvittavista sanoista aiheuttaa lukkiutumista ja Kain mukaan hankaluuksia. Kai myös kertoo, miten hän kompensoi selittämällä, näyttämällä tai elehtien puutteellista sanaston hallintaa. Sanavaraston laajuudella katsotaan siis olevan merkitystä, mutta kaikkien sanojen osaamista ei myöskään pidetä välttämättömänä:

- (50) M: Luettelisitko kolme viiva viisi sellasta asiaa joitten osaaminen eniten vaikuttaa suulliseen kielitaitoo.
 – No se että mite ite uskaltaa käyttää eli sillei rohkeus seki vaikuttaa siihe jaa... ei se varmaa ainakaa se että mite sää osaat ... et ei ihan kaikkia sanoja osaa ni se ei o se ykkösjuttu vaan se että yrittää...

Silja

Suullisen kielitaidon ratkaisevin tekijä eivät Siljan mielestä ole taidot kuten täydellinen sanaston hallinta, vaan rohkea ja yritteliäs asenne. Siljan näkemys poikkeaa selkeästi niiden oppilaiden näkemyksistä, jotka kokevat sanaston osaamisen keskeiseksi.

Tässä luvussa käsitellyistä vastauksista on käynyt ilmi, että sanaston hallinnan katsotaan vaikuttavan muun muassa puhumisen sujuvuuteen ja vaivattomuuteen. Käsitysten tarkastelu jatkuu sujuvuutta koskevien mainintojen koaomisella tarkoituksena saada selville, mitkä muut seikat sanaston ohella liitetään aineistossa sujuvaan englannin puhumiseen.

7.2.2.3 Sujuvuus

Sujuvuus nousee usein esiin oppilaiden vastauksista. Sujuvuutta pidetään muun muassa yhtenä hyvän suullisen kielitaidon piirteenä ja sen puutetta vastaavasti osoituksena huonosta suullisesta kielitaidosta. Oppilaat näyttävät viittaavan sujuvuuteen monin tavoin. Kai ja Hannu kuvaavat ei-sujuvan puheen etenemistä seuraavasti:

- (51) M: No entäs millasta on se huono englannin kielen suullinen taito?
 – No se o ehkä vähän sellasta niinku että puhe pätkii hirveesti...
 Kai

- (52) M: No entäs millasta on se huono englannin kielen suullinen taito?
 – No se on taas sitte mun mielestä sitä että se niinku pätkii se niinku se luke-
 mine ja sanat on sitte epäselviä ja ei niinku osaa lausua niitä ja tollasta.
 Hannu

Molemmat pojat kuvaavat yllä olevissa esimerkeissä puhetta tai lukemista sanalla *pätkiminen*. Ilmaisuu *pätkiminen* antaa vaikutelman, että puhe tai lukeminen pysähtyy tai katkeaa hetkellisesti jatkuakseen sen jälkeen uudelleen. Eisujuvassa puheessa on oppilaiden mukaan myös *hapuilua, epäröintiä, mietintää, katkoksia, taukoja, tökkäyksiä, änkyyttämistä, aukkoja, takkuisuutta, epävarmuutta* ja sitä, että *menee lukkoon* tai *takertuu* johonkin. Esimerkiksi Ville on huomannut, että joutuu aika ajoin miettimään ensin ennen kuin voi sanoa haluamansa asiat englanniksi. Opiskelussa tulisikin Villen mukaan pyrkiä siihen, että puhetta *tulee sillei vähä niiku automaattisesti*, ilman mietintää.

Aino, Kai, Iiris, Paula ja Eero katsovat katkosten aiheutuvan sanaston ja/tai ääntämisen puutteista. Paulan ja Eeron arvioit *Laurin* suullisesta kielitaidosta havainnollistavat tätä näkemystä:

- (53) M: Poimi näistä niitä sanoja jotka sun mielestä kuvaa tän puhujan suullista kielitaitoa ja perustele miksi valitsit kyseisen sanan.
 – ...tää katkonaista et se oli vähän että välillä tuli semmosii katkoja että mikä se sana oli tyyliin että mielti varmaa että miten se sanotaan tai...
 Paula

- (54) M: Näytän vielä kolmannen listan josta pyydän sua valitsemaan ne sanat jotka sun mielestä kuvaa tän puhujan suullista kielitaitoa.
 – ...mää valitsisin mää valitsisin näistä tota ton että se o vähä epävarmaa että kestää niinku sillei kestää luoda sanoja ja miettiä että miten ne menee...
 Eero

Iiris huomioi *Lauria* ja *Tiia Sannaa* arvioidessaan sitä, mitä puhuja puolestaan sanoo epäröidessään:

- (55) M: No minkäslainen oli puhujan suullinen kielitaito?
 – ... ja sit sanastoo osas iha hyvä että ei tullu hirvee montaa semmosta öö väliä siellä...
 Iiris
- (56) M: Edelleen tää sama lista ja nyt pyyän hänen kohaltaan että valitset mitkä sun mielestä kuvaa.
 – ...sit se oli sujuvaa kanssa että ei tullu mitään katkoksia että öö tota noin niin sellasia.
 Tiia

Iiris pitää vähäisiä öö-välejä merkkinä sanojen hyvästä hallinnasta, ja Tiian mielestä öö *tota noin* -ilmaisut olisivat kielineet sujumattomuudesta. Molemmat päättelevät siten jotakin puhujan kielitaidosta sen perusteella, ilmeneekö puheessa ääneenlausuttuja signaaleja epäröinnistä tai mietinnästä.

Katkosten olemassaolosta ja niiden oikeutuksesta esitetään aineistossa kannanottoja puolesta ja vastaan. Esimerkiksi *Tiia* kuvaa omaa englannin suullista kielitaitoaan seuraavasti:

- (57) M: No vertaa tämänhetkistä osaamistasi näihin kriteereihin ootko mielestäsi niitten tasolla ala vai yläpuolella?
 – Joo nii mä oon yläpuolella melkein kaikista noista jo mul on katkoksia aika paljon mutta ne on sellasia mitä mul on suomessaki aika paljon ja kaikissa kielissä mutta sillei ni.
 Tiia

Tiia kertoo, etteivät katkokset rajoitu vain englannin puhumiseen, vaan ne ovat osa hänen tapaansa viestiä niin suomeksi kuin muillakin kielillä. Katkokset eivät siten välttämättä ole merkki kielitaidon puutteesta, vaan ne liittyvät henkilökohtaiseen tapaan viestiä. Myös *Silja*, *Iiris* ja *Ville* näyttävät osoittavan ymmärrystä hetkille, jolloin puhevirta katkeaa hetkeksi. *Silja* kommentoi *Laurin* suullista kielitaitoa seuraavasti:

- (58) M: No mitkäs oli puhujan vahvuudet tai heikkoudet?
 – ...oli paljo just semmosia tilanteita missä hän ei sitte niinkun tota no emmä nyt tiiä oisko se nyt ehkä huono asia kaikilleha semmosia tulee että ei osaa sillei antaa itte ettei ehkä ymmärrä mitä sanoo mutta tota tulee vähä semmosia aukkoja ettei sitte oikein tiiä mitä sanoo mutta emmä nyt tiiä onko se välttämättä nii huono juttu.
 Silja

Siljan käsityksissä aukkoja esiintyy kaikkien puhujien puheessa, joten hän ei pidä niitä yksiselitteisesti huonona asiana. *Iiriskin* katsoo, että puhujan pitämällä tauoilla on paikkansa suullisessa viestinnässä:

- (59) M: Nyt mä pyyän sua valitsemaan siitä listasta kolme viiva viis sellasta asiaa jotka tulee sun mielestä hallita englannin suullisessa kielitaidossa ja sit vielä perustelemaa miks sä oot sitä mieltä et se tulee hallita.
 – ... sit ehkä tota toi... tauot puheessa ettei vedä kaikkee ihan puuroks.
 Iiris

Iiriksen mukaan suullisessa kielitaidossa on syytä hallita tauot puheessa, *ettei vedä kaikkee ihan puuroks*. Ilmaisuihin 'vetää puuroksi' voidaan kenties tulkita niin, että puhe on katkeamatonta virtaa, mikä Iiriksen mielestä on ei-toivottavaa. Tauot siis tuovat Iiriksen mukaan puheeseen toivottua erittelyä. Siljan ja Iiriksen käsitykset esimerkeissä 58 ja 59 myötäilevät näkemyksiä, joiden mukaan tauot ja epäröinti ovat puhutulle kielelle luonteenomainen, hyväksyttävä piirre (Bygate 1987; 18–19; Tiittula 1993, 65–74; Sajavaara & Dufva 2001, 242–243; Luoma 2004, 19). Tauot muun muassa antavat puhujalle aikaa suunnitella ja muotoilla sanottavaansa (Bygate 1987, 14–18; Tiittula 1993, 68, 71–72; Luoma 2004, 87–90). Tauot saattavat myös kuulua yksilön yleiseen tapaan viestiä millä tahansa kielellä (Segalowitz 2010, 35, 40).

Ville näyttää sekä ymmärtävän puhujan tarvetta miettiä ja muotoilla sanottavaansa että havaitsevan siitä johtuvat ongelmat. Ensimmäisessä esimerkissä Ville kuvailee *Laurin* suullista kielitaitoa omin sanoin ja toisessa esimerkissä haastattelijan antaman adjektiivilistan avulla:

- (60) M: No minkälainen oli puhujan suullinen kielitaito?
 – ... tota ei oikee aina välillä tienny et mitä mun mielestä sanoo ja mietti sillei aina ehkä no kyllähä se välillä voi olla vaikeeta tolei...
 Ville
- (61) M: Näytän sulle vielä kolmannen listan ja jos poimit tästä ne sanat jotka sun mielestä kuvaa tän äskeisen henkilön suullista kielitaitoa ja perustelet vielä että miksi tämän sanan valitsit.
 – ... katkonaista mun mielestä että välillä tuli semmosia taukoja ja ei enää muista nyt mistä se edes puhu ku se mietti siinä ja sitte vastas jotai...
 Ville

Ville suhtautuu ensimmäisessä esimerkissä ymmärtävästi *Laurin* epäröintiin ja vaikeuksiin ilmaista itseään, koska Villen mielestä *välillä voi olla vaikeeta*. Jälkimmäisessä esimerkissä hän kuitenkin huomioi sen, miten *Laurin* epäröinti vaikuttaa viestin perillemenoon; katkoksiensa ja taukojen vuoksi Villellä oli vaikeuksia muistaa, mitä *Lauri* oli aikaisemmin sanonut, ja hän joutui ponnistelemaan hahmottaakseen viestin kokonaisuudessaan. Myös Eero tekee samankaltaisen havainnon *Lauria* kuunnellessaan:

- (62) M: Millainen kielitaito puhujalla oli?
 – No ei kovi hyvä että enite tossa alussa niinku häiritse se että siinä oli liikaa taukoja että kyllä se niinku siitä pysty niinku ite yhistelee tavallaa niinku palapeli että mitä se tarkoitti mutta ne tauot oli niinku mun mielestä pahimpia siinä että se on niinku se on semmosta niinku joho voi takertua ja muuta.
 Eero

Villen tavoin Eerokin koki, että kuulija joutui *Lauria* kuunnellessaan ponnistelemaan saadakseen koottua yhteen viestin sisällön. Eero vertaakin tätä yhdistelyprosessia palapelin kokoamiseen. Pahimmillaan tauot siis vaikeuttavat viestin perillemenoa ja laittavat kuulijan ponnistelemaan viestin ymmärtämiseksi.

Kai ja Tiia kiinnostavat *Laurin* puheessa huomiota tiettyihin ilmaisuihin ja päättelivät niistä jotakin *Laurin* kyvystä puhua englantia:

- (63) M: No millanen puhujan suullinen kielitaito sun mielestä oli?
 – Semmonen ihan okei että see oli sellasta vähän takkusta että... tuli semmone olo että se ois mielummin puhunu suomeks... mut sitte siellä oli sellasia ihan että se ei ollu ihan hiljaa että se oli lisäs sinne sellasia you know ja tälläsiä juttuja.
 Tiia
- (64) M: No millane puhujan suullinen kielitaito oli?
 – Perussuomalaista.
 M: Haluaisitko kuvailla tarkemmin mitä tarkoitat sillä?
 – No puhu just sillei että pieniä pätkiä tuli sillei niiku katkes välillä puhe ja se niiku lisäs sinne just semmosia että well I think so too hm mm mm ja niin pois päi.
 Kai

Tiia luonnehtii Laurin puhetta hieman *takkuiseksi* ja väkinäiseksi, mutta huomioi myös, ettei Lauri ollut *ihä hiljaa*, vaan *lisäs sinne sellasia you know ja tälläsiä juttuja*. Kai kiinnittää huomiota samankaltaisiin ilmauksiin toteamalla, että Lauri lisäsi puheeseensa *semmosia että well I think so too hm mm mm ja niin pois päi*. Tiia näyttäisi suhtautuvan myönteisesti Laurin tapaan täyttää hiljaisuutta, kun taas Kain vastauksesta on vaikea päätellä, onko kyseessä toivottava vai vältettävä kielenkäytön piirre. Joka tapauksessa Kai näyttäisi pitävän piirrettä tyypillisenä *perussuomalaiselle* englannin puhujalle.

Tiia ja Kai ovat aineiston ainoat oppilaat, jotka mainitsevat vakiintuneet ja modifioivat ilmaukset havainnoidessaan puhetta. Muut oppilaat kyllä kiinnittävät huomiota Laurin puheen taukoihin, mutta eivät yrityksiin täyttää niitä tai sujuvoittaa vuorovaikutusta ilmaisuilla kuten *well I think so too*. Laurin käyttämät modifioivat ilmaukset ovat kuitenkin hyvin tavallisia syntyperäisten kielenpuhujien puheessa (Luoma 2004, 18; Götz 2013). Modifioivien ilmauksien katsotaan lisäävän vaikutelmaa sujuvuudesta, auttavan puhujaa täyttämään hiljaisuutta ja pitämään puheenvuoron itsellään sekä luomaan kontaktia kuuli- jaan. Tästä huolimatta esimerkiksi testitilanteissa modifioivien ilmauksien esiintymistä vieraan kielen oppijoiden puheessa karsastetaan. (Luoma 2004, 18–19, 90–91.) Luoma (2004, 18) ehdottaakin, että suullisten testien laatijoiden tulisi kenties harkita puhujan palkitsemista kyvystä käyttää onnistuneesti modifioivia ilmauksia. Kielenopetuksessakin näyttäisi olevan hyvä kiinnittää huomiota siihen, että modifioivat ilmaukset kuuluvat puhekieleen ja että niitä käyttämällä oppilas voi saada puheeseensa lisää sujuvuutta.

Sujuvaa puhetta kuvataan aineistossa niukasti verrattuna ei-sujuvaan puheeseen. Joitakin esimerkkejä kuvailusta kuitenkin on. Esimerkiksi Hannu kuvaa sujuvaa puhetta selkeäksi, Tiia luontevaksi ja Kai puolestaan seuraavasti:

- (65) M: No minkälaiset asiat on sitte vaikeuttanu sitä suullise kielitaido oppimista?
 – Jaa mä o koskaa miettiny että englannissa ois sillei mitää vaikeeta et ei ainakaa mun kohalla niiku mitää vaikeuttavia asioita ei oo tullu kohalle ainakaa.
 M: Nii ei siinäkään mitä tunnilla teette tai koulussa tehdään ni?
 – Ei yleensä ne menee vaa aika niiku heittämällä sujuvasti.
 Kai

Kai kertoo selviytyvänsä tunnilla tehtävistä asioista yleensä *heittämällä sujuvasti*, mikä tuo mieleen kuvan puhujasta, joka ponnistelematta ja spontaanisti ilmaisee ajatuksiaan ilman katkoksia tai epäröintiä. Kai kuvaa myös Sannan puhetta

sanomalla, että *meni vaa niiku vettä vaa*, toisin sanoen *Sannankin* puhe soljuu eteenpäin kuin vesi, esteettä ja vaivattomasti. Kain vastausten perusteella näyttäisi siten siltä, että sujuva puhe on vaivatonta, spontaania ja etenee esteettömästi.

Edellä olevista haastatteluvastauksista käy ilmi, että oppilaat arvostavat kykyä puhua englantia sujuvasti. Seuraavassa luvussa tarkastellaan sitä, mikä merkitys kieliopin hallinnalla on oppilaiden mukaan englannin suullisessa kielitaidossa ja siten myös puheen sujuvuudessa.

7.2.2.4 Kieliopin hallinta

Käsillä olevassa tutkimuksessa oppilaat katsovat kieliopin kuuluvan viiden tärkeimmän seikan joukkoon englannin suullisessa kielitaidossa. Näkökannat kieliopin merkittävydestä kuitenkin vaihtelevat. Eero katsoo, että *lausemuodot ja miten ne rakennetaan* muodostavat kielen perusteorian, Tiian mielestä kielioppi on *pienenä osana* englannin suullisessa kielitaidossa, Iiriksen mukaan *olis hyvä tietää vähän siit lauserakenteesta* ja Villen mukaan kielioppi ja sanajärjestys *vois olla aika tärkeä* suullisessa kielitaidossa. Siljan mukaan hyvän suullisen kielitaidon omaava henkilö *osaa varmaanki*, mutta *ei välttämättä kielioppijuttuja*. Silja jopa toteaa, etteivät kieliopin ja sanajärjestyksen hallinta loppujen lopuksi ole tärkeitä, koska puhuja voi tulla ymmärretyksi jo perusasioilla. Iiriksen vastauksessa tiivistyy useiden oppilaiden näkemys kieliopista osana englannin suullista kielitaitoa:

- (66) M: Mitä sun mielestä on englannin suullinen kielitaito?
 – No et sä osaat ilmasta ittees englanniks ymmärrettävästi.
 M: Joo liittyyks siihe jotain muita taitoja?
 – No kielioppia olis ehkä iha hyvä osata mut ei se nyt aina oo nii välttämätöntä et kyl mä usko et ne ymmärtää vaik ei joka lause oliskaa niinku iha pilkun päälle oikei.
 Iiris

Iiriksen käsityksissä kieliopin hallinnan ei tarvitse olla täydellistä, sillä hän uskoo puhujan tulevan ymmärretyksi, vaikka *ei joka lause oliskaa niinku iha pilkun päälle oikei*. Siten kieliopin tarpeellisuus tunnustetaan, mutta oikeakielisyyttä ei korosteta.

Oppilaat puhuvat kieliopin yhteydessä lauseen muodostamisesta, sanajärjestyksestä, verbien taivutuksesta, monikosta, prepositioiden ja artikkeleiden hallinnasta sekä kieliopin hallinnan haasteista. Sanajärjestyksen merkityksestä englannin suullisessa kielitaidossa esitetään aineistossa karkeasti kahdenlaisia kannanottoja: joko sanajärjestyksen hallinta katsotaan tärkeäksi tai melko tärkeäksi. Eeron ja Hannun kannanotoissa sanajärjestyksellä näyttäisi olevan ratkaiseva rooli englannin kielen puhumisessa:

- (67) M: No valitsitko nyt kolme viiva viis sun mielestä tärkeintä asiaa jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa...
 – No mun mielestä ensimmäine ois sanajärjestys että se on tärkeä et ne tulee varsinki englantia on semmone kieli että pitää tulla oikeessa järjestyksessä kaikki pienetki sanat että se o niiku sujuvaa ja ymmärrettävää...
 Eero

- (68) M: No seuraavaks mää pyytäsin sua valitsemaan tosta kolme viiva viis sellasta seikkaa jotka on tärkeimpiä sen kannalta että voi hallita englannin suullisen kielitaidon...
 – ... sitten toi sanajärjestys on tietenki että jos et sää sitä osaa ni ei siinä mun mielestä siitä lauseesta tuu oikee mitää järkevää...
 Hannu

Eero pitää englantia kielenä, jossa on erityisen tärkeää sijoittaa pienetkin sanat lauseessa oikeaan järjestykseen, jotta puheesta tulee sujuvaa ja ymmärrettävää. Eero tuo samansuuntaisen näkemyksen esille toisessa yhteydessä pohtiessaan, miten sanat yhdessä muodostavat kokonaisuuden, eikä yhtäkään tärkeää sanaa voi jättää pois merkityksen muuttumatta. Hannun mielestä taas ilman oikeaa sanajärjestystä lauseesta ei tule järkevää. Muiden oppilaiden vastauksissa sanajärjestys vaikuttaa kyllä tärkeältä, mutta kenties ei yhtä merkittävältä kuin Eeron ja Hannun näkemyksissä. Esimerkiksi Aino kuvaa sanajärjestyksen roolia seuraavasti:

- (69) M: No onks englannin kielessä tai sen puhumisessa jotaki sellasta mikä on niiku suomalaiselle erityise hankalaa?
 – Nyt ei tuu mielee ihan semmosi et kyllä niitä on niinku no se o varmaa joisaki menee sanajärjestys vähä eri tavalla sitte se saattaa vähä muuttuu se lauseen se merkityski siinä.
 Aino

Ainon mukaan väärän sanajärjestyksen vuoksi lauseen merkitys *saattaa vähä muuttuu*, joten Eeroon ja Hannuun verrattuna sanajärjestyksen merkitys ei vaikuta yhtä ratkaisevalta. Samoin Kain mielestä kaikki eivät välttämättä ymmärrä puhetta, *jos sä lausut sanat ihan niinku vapaassa järjestyksessä*, joten joitakin kuuli-joita väärä sanajärjestys kenties häiritsee, toisia ei.

Kielioppivirheisiin suhtaudutaan aineistossa vaihtelevasti. Paulan näkemys hyvästä taidosta edustaa yhtä ääripäätä:

- (70) M: Kuvittele seuraavaks henkilö ... jolla on hyvä englannin kielen suullinen taito ni ...miltäs tämmöne henkilö kuulostaa?
 – Noh emmä tiä (naurahdus).
 M: Miltäs se hänen puhe kuulostaa?
 – Varmaa aika semmoselta asialliselta se puhuu iha sillee jus täydellisesti kaikki ne aikamuodot ja kaikki puheessa.
 Paula

Paulan mukaan taitava englannin puhuja hallitsee aikamuodot ja muitakin asioita täydellisesti. Kaikista ymmärtäväisimmin virheisiin suhtautuvat taas katsovat, että virheet kuuluvat puhumiseen. Tätä suopeaa näkökantaa edustaa muun muassa Silja ottaessaan kantaa A2.2-taitotasokuvaukseen:

- (71) M: No mitä mieltä oot tälläisestä tavasta arvioida suullista kielitaitoa?
 – ...niin no tässä on kaikesta ääntämisestä ja totta kai tulee paljo virheitä esim verbien taivuttamiset ja tämmöset...
 Silja

Silja sanoo *totta kai* kommentoidessaan kielioppivirheiden esiintymistä, jolloin syntyy vaikutelma, että virheet kuuluvat itsestäänselvinä puhuttuun kieleen.

Joidenkin oppilaiden näkemyksissä kielioppi yksinään tai yhdessä kirjoittamisen kanssa näyttäytyy puhumiseen nähden toissijaisena tai puhumisesta erillisenä ilmiönä. Paula kuvaa suullisessa kielitaidossa arvioitavia asioita seuraavasti:

- (72) M: No jos sitä kuiteki arvioitas ni minkälaisia asioita siitä pitäis arvioida?
 – Nii no se o varmaa sit se että ehkä mun mielest enemmän just sitä miten niinku ääntää ja miten niinku tavallaa niiku osaa niitä käyttää niitä sanoja mutta siis ku eihän puhekieli oo nii semmosta kieliopillista kumminkaa siis siitä ei pitäis niinku niin paljo mun mielestä arvostella.
 Paula

Paula näyttää hyväksyvän ääntämisen ja sanaston hallinnan arvioinnin kohteiksi, sen sijaan oikeakielisyyden arviointi tulisi jättää vähemmälle, koska puhekieli lähtökohtaisesti ei ole *kieliopillista*. Paula kertoo myös haluavansa parantaa suullista kielitaitoaan esimerkiksi sanojen muodostumisen, aikamuotojen ja muiden vastaavien seikkojen osalta, koska *nää ei oo iha oikei varmaa että se o vähä sellasta puhekieltä tavallaa*. Puheen ja kieliopin keskinäinen suhde saa lisävalaistusta Paulan ja Siljan vastauksista:

- (73) M: No entäs ne heikkoudet?
 – No varmaa noh puheessa mä en tiä mulla ainakii kieliopissa just just kaikki aikamuodot ja nää.
 Paula
- (74) M: Haluaistiko parantaa englannin kielen suullista taitoasi?
 – No totta kai siinä aina nyt on jotain parannettavaa mutta mun mielestä nyt siinä ei oo semmosta suurta aa mitä pitäis parant siis totta kai emmä vielä osaa kaikkia juttuja tietenkää mutta siis että ei mun mielestä siinä oo nyt niin paljo ainakaa lausumisessa ja tämmöses kielioppijutut tietenki mutta suullisessa nyt en tiä et olisko siinä niin paljon parannettavaa.
 Silja

Paulan kuvaus heikkouksista antaa vaikutelman puhekielen ja kieliopin erillisyydestä. Lausuminen ja suullinen taito eivät myöskään Siljan mielestä vaadi suuria parannuksia, mutta *kielioppijutut tietenki*, joten hänkin näyttää tekevän eron kieliopin ja suullisen kielitaidon välille. Tiia toteaa samansuuntaisesti, että suullisen kielitaidon opiskelussa tulisi panostaa enemmän puhumiseen kuin kieliopin opetteluun, sillä puhuja voi tulla ymmärretyksi kieliopin puutteista huolimatta. Hän toteaa myös, että *kielioppi on tärkeätä ja kirjoittaminen*, mutta esimerkiksi ulkomailla on tärkeämpää osata puhua kuin osata kielioppia, toisin sanoen kieliopin toissijaisuus ja erillisyys puhumisesta korostuu aidossa kielenkäyttötilanteessa ulkomailla.

Kieliopin ja puhumisen suhdetta havainnollistaa vielä yksi esimerkki, jossa Paula tarkastelee kielitaitonsa tasoa verrattuna A2.2-taitotasokuvaukseen:

- (75) M: Onks siellä joku seikka jota sä et mielestäs oo saavuttanu?
 – No esim tää verbien aikamuodoissa et emmää niitä niin paljo välitä jos määhän puhu.
 M: Joo miks on ehkä jääny saavuttamatta mikä se syy on?
 – No emmää tiä ei sillei puheessa kauheesti ehkä aattele että jotain muotoja ja tälläisiä et se o vaa sitä et puhuu sitte et ei sitä sillei mieta.
 Paula

Puhuessaan englantia Paula kertoo vain puhuvansa eikä mietti kielen muotoja tai muita vastaavia seikkoja. Kieliopin tai kielen muotojen hallinta ei siten ole päällimmäisenä mielessä englantia puhuessa.

Kuten edellä on tullut esille, joidenkin oppilaiden mukaan kieliopin hallinnan ei tarvitse olla täydellistä, sillä puhujan katsotaan tulevan ymmärretyksi kieliopin puutteista huolimatta. Oikeakielisyys ei siten näyttäydy ratkaisevana tekijänä viestin välittymisessä, mutta onko kenties muita piirteitä, jotka saattaisivat häiritä puheen ymmärrettävyyttä? Mikä kuullunymmärtämisen rooli ylipäätään on englannin suullisessa kielitaidossa? Näihin kysymyksiin pyritään löytämään vastaus seuraavassa luvussa.

7.2.2.5 Kuullunymmärtäminen

Haastattelun alkupuolella oppilaita pyydetään kertomaan, mitä heidän mielestään on suullinen kielitaito ja siihen liittyvät muut taidot. Vain Tiia ja Ville liittävät kuullunymmärtämisen heti haastattelun alussa suulliseen kielitaitoon, muut oppilaat tekevät sen joko suorasanaisesti tai epäsuorasti myöhemmin. Kuullunymmärtämistä ei mainita kertaakaan puhuttaessa omista vahvuuksista tai heikkouksista tai kuvattaessa taitavaa englannin puhujaa. Kuullunymmärtäminen sivuutetaan myös silloin, kun oppilaiden tulee kertoa, mitä suullisen kielitaidon asioita tulee opiskella tai arvioida. Viiden tärkeimmän hallittavan seikan joukossa kuullunymmärtäminen mainitaan spontaanisti kaksi kertaa. Kun oppilaat valitsevat myöhemmin haastattelijan antamasta listasta viisi tärkeintä seikkaa englannin suullisessa kielitaidossa, kuunteleminen ja kuullunymmärtäminen mainitaan huomattavasti useammin. Puhe kuullunymmärtämisestä lisääntyy siten haastattelun loppua kohden ja kenties osittain siksi, että kuullunymmärtäminen mainitaan oppilaille annetussa listassa.

Merkillepantavaa kuullunymmärtämistä koskevien mainintojen niukkuudessa on se, että haastattelun alussa oppilaat antavat runsaasti esimerkkejä englannin kielen kuulemisesta; useimmat oppilaat kertovat tarvitsevansa, käyttävänsä tai kuulevansa englantia joka päivä tai *vähän kaikkialla*. Siten kuullunymmärtäminen on läsnä oppilaiden arjessa silloinkin, kun he eivät sitä ehkä itse tule ajatelleeksi. Kuullunymmärtämistä koskevien mainintojen niukkuuden voidaan kenties nähdä heijastavan kouluopetuksesta tuttua jakoa puhumiseen, kirjoittamiseen, kuuntelemiseen ja lukemiseen (ks. esim. Opetushallitus 2004), minkä johdosta oppilaat englannin suullista kielitaitoa pohtiessaan noudattavat tahattomasti tai tarkoituksella jakoa toisistaan erillisiin osataitoihin.

Villen ja Tiian vastaukset kuvaavat oppilaiden näkemyksiä kuullunymmärtämisen roolista englannin suullisessa kielitaidossa:

- (76) M: Nii nyt pyyän sua valitsemaan sieltä kolme viiva viis sun mielestä tärkeintä asiaa jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa...
 – ...no ehkä mä otan sitte ton puheen ymmärtämine että se on mun mielestä ainaki tärkee et jos sä haluut keskustella toise kanssa ni se o hankala että jos sä et ymmärrä mitä se sanoo että...

Ville

- (77) M: Mitkäs oli puhujan vahvuudet ja ja heikkoudet?
 – ...nii sitte toi se on kanssa heikkous jota ei hirveesti ymmärrä mitä toinen sanoo että sitte voi tulla väärin ymmärretyks just että jos ei osaa vastata siihe sillei miten oikeesti haluais sanoo...
 Tiia

Villen mukaan puheen ymmärtäminen mahdollistaa keskustelun ja Tiian mukaan se auttaa välttämään väärinkäsityksiä. Myös Paula ja Iris pitävät kommunikointia hankalana tai mahdottomana ilman toisen puheen ymmärtämistä.

Oppilaat kertovat ymmärtävänsä parhaiten arkipäivän englantia, *perusenglantia*, *puhdasta* ja *kunnolla puhuttua* englantia tai oppimateriaaleissa kuultavaa englantia. Samansuuntaisia näkemyksiä on tullut esille Pihkon (1995, 1997) suomalaisia lukiolaisia koskeneissa tutkimuksissa. Oppilaat kokevat miellyttävänä puheen, joka on taitavaa, jossa on äänenpainoja ja jota kuunnellessa ei tarvitse ponnistella ymmärtääkseen viestin sisällön. Lisäksi osa oppilaista pitää ameri- kanenglantia selkeämpänä ja miellyttävämpänä kuunnella kuin brittienglantia. Amerikanenglannin suosio suomalaisten englanninoppijoiden keskuudessa on tullut esille myös Leppäsen ym. (2009, 56) ja Rannan (2010) tutkimuksissa.

Oppilaat antavat esimerkkejä myös kielestä, jota ei ole helppo ymmärtää:

- (78) M: Miten hyvin ymmärrät kuulemaasi englantia?
 – Riippuu kuinka helppoa se on se kuultu englanti että jos se on sellasta kovin virallista ja jos on vaikeita sanoja ni sit se voi olla vähän sillei et häh mutta jos se on ihan tällästä perusenglantia ja niin kyllä sen sitte ymmärtää.
 Tiia
- (79) M: Mite hyvi ymmärrät kuulemaasi englantia?
 – Kyl mää mielestäni aika hyvi osaa tai siis ymmärrä että en nyt mitään semmosta tosi virallista tekstiä tai siis että mitää yliopistokieltä mutta tämmöstä perus arkipäivän tilanteissa ni kyllä semmosta ainaki ymmärrä hyvi.
 Silja

Tiian mielestä perusenglannin ymmärtäminen onnistuu, kun taas virallisemman, vaikeamman englannin ymmärtäminen voi olla hankalaa. Silja mainitsee virallisen kielen lisäksi *yliopistokielen* ja Ville vierasmaalaisen puhuman englannin haasteellisiksi ymmärtää. Vaikuttaa siltä, että oppilaat ymmärtävät parhaiten jokapäiväistä, ei liian murteellista tai voimakasta aksenttia sisältävää puhetta, joka Villen kuvaama on lisäksi oppimateriaaleissa kuultavaa englantia.

Muutamat oppilaat kertovat keinoista, joilla he ovat ratkoneet kuulunymmärtämiseen liittyviä ongelmia tai joita he muiden uskovat tarvitsevan. Esimerkiksi Eeron mielestä katsekontakti on tärkeää, koska silloin kuulija voi tarvittaessa päätellä puhujan huulilta, mitä tämä juuri sanoi. Aino kuvaa keinojaan seuraavasti:

- (80) M: Mite hyvi sää ymmärrät kuulemaasi englantia?
 – No aika hyvin sillei että tosi varsinki tai jos sielä o jotai vieraita sanoja mitä niiku ei tiiä ni sitte se tavallaa niiku tuntuu että jäi mieltii sitä yhtä sanaa mitä ei ymmärtäny sit välillä menee niiku ohi se muu mut kyllä sillei suurin piirtein sitte ku jos on välillä puhunu joitteki englantilaiste kanssa ni pitää pyytää toistaa niitä välillä aika monta kertaa joku kysymys vaikka mutta kyllä sen sitte ymmärtää että ihan ok.
 Aino

Ainolle hyvä keino on ollut pyytää syntyperäistä puhujaa toistamaan esimerkiksi kysymys, tarvittaessa montakin kertaa, jonka jälkeen ymmärtäminen on helpottunut. Kaikin kertoo turvautuneensa toiston pyytämiseen ja on pannut merkille joistakin kuulijoista, miten he saattavat tarvita *vähä aikaa* toistoa ymmärtääkseen puhuttua englantia. Toiston pyytäminen näyttää siten olevan joillekin oppilaille strategia, jolla he helpottavat kuullunymmärtämistään (Viitekehys 2003, 126).

Muutamia oppilaista tuovat esille, mihin he perustavat käsityksensä kuullunymmärtämisen taidoistaan. Ville ja Hannu esimerkiksi muistelevat koulun kuuntelukokeita, ja Eero puolestaan vetoaa kokemuksiinsa ulkomailla. Eero antaa siten painoarvoa aidoille kielenkäyttötilanteille arvioidessaan kuullunymmärtämistään, kun taas Ville ja Hannu luottavat koulun puitteissa saamaansa palautteeseen.

Edellä osa oppilaista mainitsi toiston pyytämiseen, katsekontaktin ja suun liikkeen seuraamisen keinoina helpottaa kuullunymmärtämistä. Suullista viestintää edistäneiden keinojen tarkastelua laajennetaan seuraavassa luvussa.

7.2.2.6 Viestintästrategiat ja non-verbaalinen viestintä

Oppilaat näyttävät olevan tietoisia monista englannin suullista viestintää helpottavista strategioista. Edellä on annettu esimerkkeinä selittäminen, näyttäminen tai eleiden käyttö sanaston puutteita kompensoitaessa (esimerkki 49). Lisäksi esillä on ollut toistaminen, jos puheen ymmärtämien tuottaa vaikeuksia (esimerkki 80), ja puheen sujuvoittaminen modifioivia ja vakiintuneita ilmaisuja sekä vokalisatiota käyttämällä (esimerkit 63 ja 64). Tässä luvussa strategioiden valikoimaa täydennetään esimerkeillä keinoista, jotka näyttäisivät koskettavan useampaa suullisen kielitaidon alakomponenttia. Muun muassa Tiia poimii *Laurin* puheesta piirteen, johon kukaan muu ei kiinnitä huomiota:

- (81) M: Mitkäs oli puhujan vahvuudet ja heikkoudet?
 – ... ja sitten jos tuli joku semmone että sano vähän hassusti jonku ni sit se korjas äkkiä ni että huomasi ite että on hups mä tein virheen korjaanpas sen se on kanssa vahvuus että pystyy huomaamaan ite että jos tekee jonku virhee.
 Tiia

Laurin vahvuutena oli Tiian mukaan kyky ensinnäkin huomata virheensä ja toiseksi korjata ne. Puheen korjaamisen katsotaan kuuluvan puhutun kielen ominaispiirteisiin ja olevan keino säädellä omaa tuotosta (Bygate 1987, 15, 18–20; Tiittula 1993, 67, 71; Luoma 2004, 19; Field 2011, 86; Hughes 2011, 84, 88). Omiensa virheiden huomaaminen ja korjaaminen katsotaankin osaksi tuottamisstrategioita (Viitekehys 2003, 101). Jotkut oppilaista eivät kuitenkaan omien sanojensa mukaan kiinnitä tai halua kiinnittää huomiota oikeakielisyyteen puhuesaan englantia. Lisäksi esitetään näkemys, ettei puhekieli lähtökohtaisesti ole kieliopillista (esimerkki 72), joten puhekieleen ei katsota kuuluvan muodon tai oikeakielisyyden tarkkailu. Virheiden tarkkailua ei tulekaan korostaa oppijoiden keskuudessa, sillä suomalaisten englannin puhujien ongelmana voi olla puhumisen välttely virheiden pelossa (Ringbom 2007, 194). Toisaalta suomalaisten englannin oppijoiden tiedetään myös arvostavan enemmän ymmärret-

tävää viestintää kuin virheettömyyttä (Ranta 2010, 165). Tietoa virheiden korjaamisesta osana normaalia ja hyväksyttävää suullista viestintää olisi kuitenkin syytä lisätä, sillä suullista kielitaitoa arvioitaessa kykyä huomata ja korjata omat virheensä ei aina arvosteta (Hughes 2011, 84–85, 88).

Tiia ja Aino kuvaavat toimintaa, joka kenties voitaisiin tulkita puhujan kyvyksi viestiä omien taitojensa rajoissa:

- (82) M: Kuviteleppa seuraavaks henkilöä tai kuvitele henkilö ajattele henkilöä jolla on hyvä suullinen kielitaito mitä hän tietää ja osaa?
– ... että ymmärtää mitä sanoo (naurahdus) että ei puhu vaan sellasta mitä ei itekkään ymmärrä et se o aika tärkeätä (naurahdus).
Tiia
- (83) M: Jospa taas tämän listan avulla kuvailet lisää hänen suullista kielitaitoaan.
– No se oli sujuvaa puhu sujuvasti ja selvästi ja oli aidonkuulosta eikä yrittäny mitää sitte sanoa semmosia asioita mitä ei osais sanoo...
Silja

Tiian mielestä taitavan englannin puhujan yksi ominaisuus on se, että hän ymmärtää puheensa sisällön. Siljan mielestä *Sannan* eduksi taas voi lukea sen, ettei hän yrittänyt sanoa mitään, mihin hänen taitonsa eivät olisi riittäneet. Tiian ja Siljan mielestä näyttäisi olevan suotavaa, että puhuja muotoilee viestinsä kykyjensä mukaan eikä sorru yliyrittämiseen. Lisäksi Siljan vastauksesta syntyy vaikutelma, että omien kykyjen rajoissa pysyminen saa puheen kuulostamaan aidolta. Tiian ja Siljan kuvaama puheen kontrollointi voidaan kenties luokitella kuuluvaksi tuottamisstrategioihin, joihin lukeutuu muun muassa taito rajoittaa ja muotoilla viestinsä kykyjensä mukaan (Viitekehys 2003, 100).

Non-verbaalisesta viestinnästä oppilaat kommentoivat äänenpainoa, äänensävyä, ilmeitä, katsekontaktia, eleitä ja yleistä olemusta. Kai on aineistossa ainoa, joka viittaa eleiden käyttöön verbaalisen viestinnän tukena (esimerkki 49). Tiia taas kuvaa non-verbaalista viestintää omalla käsitteellään ja toteaa sen puuttuvan haastattelijan antamasta, tärkeimpiä seikkoja koskevasta listasta:

- (84) – ...ja sitte tooi semmonen niinku yleinen olemus täss ei oo sitä (naurahdus) mutta se yleinen olemus siihen liittyy kaikki kehon asennot ja katsekontaktit ja nää että miltä tuntuu olla siinä...
Tiia

Tiian mielestä yksi tärkeä englannin suullisessa kielitaidossa hallittava asia on yleinen olemus, johon kuuluvat muun muassa kehon asennot, katsekontakti ja miltä puhujasta tuntuu tilanteessa. Puhuja ei siten viesti vain sanoillaan vaan koko olemuksellaan.

Tiian lisäksi useat muut oppilaat mainitsevat katsekontaktin. Esimerkiksi Iiris ja Silja poimivat haastattelijan antamasta listasta katsekontaktin yhdeksi merkittäväksi tekijäksi englannin suullisessa kielitaidossa:

- (85) – ...toi katsekontakti ku seki on semmoses peruskommunikoinnis semmone mikä o ihan kiva olla et kattoo toista silmiä et sit se ymmärtää et sille puhutaan...
Iiris

- (86) – Ehkä katsekontakti että on siinä tilanteessa läsnä ja tietää et toinen kuuntelee tai ei kuuntele et se o varmaa aika tärkeä...
Silja

Sen lisäksi, että katsekontakti on *kiva*, se Iiriksen mukaan myös auttaa kuulijaa ymmärtämään, että hänelle puhutaan. Siljan mielestä puhuja taas voi päätellä katsekontaktista, onko kuulija läsnä tilanteessa ja keskittyykö hän kuunteluun. Eero puolestaan kuvaa katsekontaktin roolin hyvin käytännöllisesti:

- (87) M: No valitsisitko nyt kolme viiva viis sun mielestä tärkeintä asiaa jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa...
– ...toine ois varmaa katsekontakti et se o aina iha muiss kaikissa kielissä se keskustelu et se auttaa sekii että toine näkee niiku toise suu liikkeet joka joka sit vielä että jos sä et meinannu kuulla jotai ni sää voit siitäki vielä sitte päätellä että mitä sanottii...
Eero

Eeron mielestä katsekontakti tukee verbaalista viestintää, sillä kuulija voi päätellä puhujan suun liikkeistä, mitä juuri edellä sanottiin. Siten katsekontaktia ja suun liikkeiden seuraamista voi pitää yhtenä kuullunymmärtämistä helpottavana strategiana.

Aineistossa esiintyy myös esimerkki siitä, miten eri tavoin non-verbaalinen viestintä voidaan tulkita:

- (88) M: No millainen puhujan suullinen kielitaito on?
– ...kyl siitä silti ymmärs ja kyl se katsekontaktiaki hyvi ja (naurahdus) mutta tota kyllä puhu selvästi ja sai ymmärretyks.
Silja
- (89) M: Mitkäs oli puhujan vahvuudet ja heikkoudet?
– ...eikä saanu oikei selvää katto vähän sillei muualle ja puhu sillei alaspäi ni ei anna kauhee hyvää kuvaa.
Paula

Siljan arvioi *Laurin* katsekontaktin hyväksi, kun taas Paulan mielestä katsominen muualle ja puheen suuntaaminen alaspäin *ei anna kauhee hyvää kuvaa*; saman henkilön katsekontakti tulkitaan siten sekä hyväksi että huonoksi. Lisäksi Paulan näkemyksissä katseen ja/tai puheen suuntaamisella näyttäisi olevan kokonaisvaltainen vaikutus puhujasta ja/tai hänen kielitaidostaan syntyvään kuvaan.

Aino ja Silja poimivat haastattelijan antamasta listasta (liite 7) ilmeet viiden tärkeimmän seikan joukkoon englannin suullisessa kielitaidossa:

- (90) – ...kielioppi ilmeet ja ääntämine... jos niinku sanoo toista ja ilme on kuitenkin ihan erillaine ni se o vähä ristiriitane et jos halua tulla ymmärretyks ni pitis olla ilme sen mukane.
Aino
- (91) – ...ja ehkä ilmeet seki vaikuttaa paljo ilmeet kertoo enemmän ku sanat että tota kyl se ja yleensäki semmonen tota ilmeet joo...
Silja

Ilmeet eivät Ainon mukaan voi olla ristiriidassa sen kanssa mitä puhuja sanoo, mikäli tämä haluaa tulla ymmärretyksi, ja Siljan mukaan ilmeet kertovat enemmän kuin sanat. Ilmeet saavat siten painollisen roolin Siljan näkemyksissä.

Monet oppilaat kiinnittävät huomiota myös äänenpainoon tai äänensävyyn osana englannin suullista kielitaitoa:

- (92) M: Nyt taas sama kysymys että minkälainen oli puhujan suullinen kielitaito?
– Toi oli hyvää tai mää tykkäsin tai sitä oli kiva kuunnella ja siinä oli ne ilmeet ja äänenpainot tuli sillei ja oli sitä katsekontaktia kuitenkin siinä ja siitä sai sille selvää.

Aino

- (93) M: Nyt mää seuraavaks pyyän sua valitsemaan sieltä kolme viiva viis sellasta seikkaa jotka sun mielestä tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa...
– ...äänensävy kyllä seki tota on aika tärkeä ja se kertoo vähä sitä mites sen vois sanoo mitehä mä sen perustelisi.

Silja

Ainon mielestä *Sannan* viestinnässä ilmeet yhdessä katsekontaktin ja äänenpainojen kanssa tekivät puheesta hyvää ja *kivaa* kuunnella, ja Siljan mielestä puhuja pystyy viestimään jotakin melko tärkeää myös äänensävyllä. Iiris huomioi Ainon tavoin, miten äänenpainot tekevät *Sannan* puheesta *värikästä* vastakohtana *tasapaksulle*. Tiia puolestaan kertoo, että *Lauria* kuunnellessa *mielenkiinto ei oikein pysynyt siinä koko matkaa* ja puhe oli hieman *tylsää*, koska *Laurin* puheessa ei ollut paljon äänenpainoja. Lisäksi Kai toteaa äänensävyistä, että *se o varmaa kaikkialla sama*. Ilmaisuuksensa *se o varmaa kaikkialla sama* on monitulkintainen, mutta Kai antaa esimerkkeinä äänensävyistä *normaalin* ja *vihaisen* puheen. Kai näyttäisi puhuvan siitä, että tunteen ilmaisu äänensävyillä on samankaltaista kielestä riippumatta.

Oppilaat puhuvat aineistossa lähes samoin sanakääntein sanapainosta, äänenpainosta ja äänensävyistä. On siis vaikeaa tulkita, tekevätkö he eron näiden kolmen käsitteen välille vai onko kyseessä kenties yksi ja sama piirre (äänensävy ja -paino merkitsevät suomen kielessä samaa asiaa; www.kotus.fi). Äänensävyyn tai -painon tarkka merkitys ja tehtävä jäävät siten vastauksista hieman epäselviksi, mutta ne näyttäisivät joka tapauksessa välittävän tunnetiloja ja tuovan puheeseen lisää vaihtelua ja sävyjä, jotka pitävät muun muassa kuulijan mielenkiinnon yllä.

Oppilaat mainitsevat edellä useita englannin puhumista helpottavia strategioita kuten selittäminen, näyttäminen, eleet, toisto sekä vakiintuneet ilmaisut ja vokalisaatio. Näiden lisäksi mainitaan non-verbaalisesta viestinnästä puhujan olemus, asento, katse, ilmeet ja äänensävy/äänenpaino. Muutamat oppilaista näyttävät korostavan yleisesti hyväksytyjä näkemyksiä enemmän non-verbaalisen viestinnän keskeisyyttä englannin suullisessa kielitaidossa (vrt. esim. Viitekehys 2003). Lisäksi joidenkin oppilaiden huomio näyttää olevan korostuneesti puhujan persoonassa ja asennoitumisessa. Seuraavassa luvussa paneudutaankin lähemmin puhujan yksilöllisiin piirteisiin – kuten persoonaan ja asenteisiin – osana englannin suullista kielitaitoa.

7.2.2.7 Yksilölliset piirteet

Hallittavien kielellisten seikkojen lisäksi oppilaat mainitsevat kielenkäyttäjän yksilölliset piirteet osana englannin suullista kielitaitoa. Oppilaat käsittelevät vastauksissaan puhujan rohkeutta, yritteliäisyyttä, luontevuutta, rentoutta, aitousuutta, sosiaalisuutta ja halua puhua englantia. Osa oppilaista mainitsee kyseiset piirteet, kun heitä pyydetään määrittelemään mitä suullinen kielitaito on, mutta erityisesti ne tulevat esille suullisen kielitaidon oppimisen ja arvioinnin yhteydessä. Tästä syystä osaa puhujan persoonaan liittyvistä piirteistä käsitellään luvuissa 7.3 ja 7.4., ja tässä luvussa keskitytään muualla kuin oppimisen tai arvioinnin yhteydessä mainittuihin seikkoihin.

Viitekehys kokoaa asenteen, motivaation, arvot, uskomukset, kognitiiviset tyyliä ja persoonallisuustekijät elämönhallintataitojen ja edelleen yksilön yleisten valmiuksien alle. Persoonallisuustekijöistä annetaan esimerkkeinä muun muassa rohkeus, jäykkyys, avoimuus, spontaanisuus, älykkyys, itseluottamus ja itsevarmuus. (Viitekehys 2003, 151–152.) Oppilaiden vastauksista on kuitenkin ajoittain vaikea päätellä, onko kyse persoonallisuustekijästä, asenteesta vai kenties arvoista, joten kielenpuhujan piirteisiin viitataan seuraavassa tarkastelussa kulloinkin parhaaksi katsotulla tavalla.

Puhujan persoonaan, olemukseen tai asenteeseen liittyvät seikat näyttävät olevan erityisen tärkeitä Tiialle, Siljalle ja Kaille. Tiian, Siljan ja Kain huomiot puhujan persoonasta ja asenteesta tulevat esille jo varhain haastattelun alkupuolella, mikä voisi viitata siihen, että kyseiset piirteet ovat heille merkityksellisiä. Kukaan aineiston oppilaista ei kuitenkaan mainitse persoonallisuuden piirteitä määrittellessään, mitä suullinen kielitaito on, mutta Tiia, Silja ja Kai mainitsevat ne muun muassa kuvatessaan viittä eniten suulliseen kielitaitoon vaikuttavaa seikkaa. Alla Siljan kuvaus merkittävimmistä seikoista:

- (94) M: Luettelisitko kolme viiva viisi sellasta asiaa joitten osaaminen eniten vaikuttaa suulliseen kielitaitoo.
 – Suulliseen kielitaitoo ää no se että mite ite uskaltaa käyttää eli sillei rohkeus seki vaikuttaa siihe jaa mitäs muuta (hymyillen) voi että.
 M: Saat ihan rauhassa miettiä.
 – Joo no ei se varmaa ainakaa se että mite sää osaat että kyllä sää mites sen vois sanoo et se osaamine nyt siinä ei et ei ihan kaikkia sanoja osaa ni se ei o se ykkösjuttu vaan se että yrittää ja mite ja (huokaisu) yrittää ja emmä oikee osaa vastata toho (naurahtaan).
 Silja

Kysymykseen vastaaminen osoittautuu Siljalle hieman hankalaksi, mutta pohdiskelujen jälkeen hän toteaa uskalluksen, rohkeuden ja yrittämisen tärkeimmiksi seikoiksi suullisessa kielitaidossa. Esimerkiksi yrittäminen on Siljan mukaan osaamista tai laajan sanaston hallintaa tärkeämpää. Tiia vastaa samaan kysymykseen ja toteaa, että sanaston, kuullunymmärtämisen, ääntämisen ja kieliopin riittävän hallinnan lisäksi puhujan asenteen tulisi olla tietynlainen:

- (95) – ...ja se et o hauskaa sitte puhua että tykkää siitä et jos ei tykkää ollenkaa ni ei sitte kannata kiduttaa itseänsä sillä että yrittää.
 Tiia

Kuten Siljalle, Tiiallekin kysymys vaikuttaa aluksi haastavalta, sillä hän aloittaa vastauksensa sanalla *apua*. Tiian mukaan englannin puhumisen tulisi kuitenkin olla puhujalle miellyttävä ja hauska kokemus eikä puhujan tulisi yrittää puhumista väkisin. Tiia pysyy johdonmukaisena näkemyksissään, sillä hän kuvaa hetken päästä hyvää englannin puhujaa seuraavasti:

- (96) M: Miltä tälläne henkilö kuulostaa?
 – Sellaselta että sen on kiva puhua että se ei mitenkään oo hirveen sillei et apua emmää nyt haluais ollenkaa olla tässä tilanteessa ja puhua vaan sillei että se on rentona siinä ja et se on luontevaa.
 Tiia

Hyvä puhuja on Tiian mielestä rento, luonteva ja hän haluaa olla tilanteessa ja puhua. Vastaavasti heikko puhuja ei Tiian mielestä halua ollenkaan puhua eikä uskalla yrittää puhumista. Toisin sanoen Tiian käsityksissä puhujan asennoitumisella ja viestintähalukkuudella on keskeinen merkitys englannin suullisessa kielitaidossa. Silja kuvaa hyvää englannin puhujaa hieman samansuuntaisesti, sillä Siljan mielestä hyvän suullisen kielitaidon edellytys on se, että puhuja on kiinnostunut englannin kielestä, panostaa opiskeluun ja käyttää kieltä omaehtoisesti koulun ulkopuolella. Siten Siljan kuvaamalla hyvällä englannin puhujalla on kokonaisvaltainen ja myönteinen suhde englannin kieleen.

Kaikin tuo esille puhujan persoonassa olevan kokonaisvaltaisen piirteen, jonka merkitys hahmottuu kokoamalla yhteen useampia vastauksia:

- (97) M: Liittyys sihe jotai muita taitoja sihe suulliseen kielitaitoo?
 – No ehkä se on vähän sosiaalista taitoa vaatii että se muistaa ku iteki ensimmäistä kertaa puhu jonku kanssa englantia ni eihän siitä meinannu tulla niinku yhtään mitään ku piti ensi mieltä et mitä sanoo et sillei oli hirmu vaikeeta.
 Kai
- (98) M: Luettelisitko kolme viiva viis sellasta asiaa joitten osaaminen sun mielestä eniten vaikuttaa suulliseen kielitaitoo.
 – Se oli paha. Mikä se kysymys oli?
 M: Että mitkä on ne kolme viiva viis asiaa joitten osaaminen sun mielestä enite vaikuttaa sihe suulliseen kielitaitoo.
 – Kyllä sosiaalisuus on yks. Mää hirvee huono ollu aina näissä mä en oo koskaa osannu.
 M: Ei se mitään ei oo mitään kiirettä et voit iha rauhassa mieltä ja tai myöhemmin palata ja lisätä jos tähän tulee vielä mielee jotai.
 – No emmää oikee osaa sanoo mitään sihe ku mulle se tulee yleensä vaa nii luonnostaa.
 Kai
- (99) M: Eli mitkä on ne sun vahvuudet?
 – No puhumisen kannalta ehkä niinku se sosiaalinen taito ja sitten tota niiku muittenki muutenki ylipäättää kaikkien niiku toimeen kanssa tulemine ni se on sitte helppoo puhua niitten kanssa englantia.
 Kai

Kain kuvailema sosiaalinen taito esimerkissä 97 näyttäisi rinnastuvan kokemattomuuteen ja kielelliseen epävarmuuteen. Esimerkissä 98 Kai puolestaan kuvaa, että *se* jokin suullisessa kielitaidossa onnistuu häneltä luonnostaan. Onko kenties niin, että kyky puhua englantia *luonnostaa* sulautuu Kain ajatuksissa yhteen

sosiaalisten taitojen kanssa? Sosiaalisen taidon sisältö saa lisävalaistusta esimerkissä 99, jossa Kai mainitsee vahvuudekseen sosiaalisuuden ja kyvyn tulla toimeen kaikkien kanssa. Kolmen vastauksen perusteella Kai näyttäisi viittaavan sosiaalisilla taidoilla sekä valmiuteen puhua englantia luontevasti että kyvyn tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Sosiaaliset taidot – miten ne sitten tuleekin ymmärtää – ovat Kain mukaan merkittävä tekijä englannin suullisessa kielitaidossa.

Kain tapaan Eero puhuu ominaisuudesta, joka voidaan kenties tulkita puhujan persoonan piirteeksi:

- (100) M: No valitsitko nyt kolme viiva viis sun mielestä tärkeintä asiaa jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa...
 – ...kuuntelemine et seo siis sitähä o myös näitä niiku tärkeitä juttuja elämässä et pitää aina osata myös kuunnella että ei vaa omaa selitystä selittää vaa antaa toisenki antaa mielipiteensä asiaan...
 Eero

Eeron kuvaamana kuunteleminen on puhujan asennoitumista puhelukumppaniin siten, että molemmat osapuolet saavat mahdollisuuden esittää ajatuksiaan tasapuolisesti. Kuunteleminen on siten osa puhujan vuorovaikutustaitoja ja tärkeä osatekijä englannin suullisessa kielitaidossa Eeron mukaan.

Seuraavassa luvussa kootaan vielä yhteen edellä esille tulleita käsityksiä englannin suullisen kielitaidon luonteesta ja komponenteista.

7.2.3 Yhteenveto

Oppilaiden käsityksissä englannin suullinen kielitaito on kykyä puhua ja keskustella englanniksi ymmärrettävästi. Englannin suullisen kielitaidon katsotaan koostuvan kielen muodon, puhumisen, vuorovaikutuksen ja non-verbaalisen viestinnän hallinnasta sekä yksilöllisistä piirteistä. Englannin suulliseen kielitaitoon eniten vaikuttavat ja tärkeimmät kolme tekijää ovat mainintojen määrän ja oppilaiden kuvausten perusteella ääntäminen, sanasto ja kielioppi.

Koko aineistoa tarkastellen ääntämisen hallinta on merkittävin englannin suulliseen kielitaitoon vaikuttava seikka oppilaiden käsityksissä. Ääntämisen hallinnassa tärkeintä on ymmärrettävyys, ei tarkkuus. Jotkut oppilaista rinnastavat hyvän englannin ääntämisen syntyperäisen puhujan ääntämiseen. Toisaalta esitetään myös, että suomalaisen puhumassa englannissa saa kuulua äidinkielen vaikutus tai oma tyyli. Kaksi oppilaista pitää kuitenkin suomalaisittain äännettyä r-äännettä ei toivottavana piirteenä englannin puhumisessa.

Amerikanenglannista pidetään enemmän kuin brittienglannista, sillä amerikanenglantia pidetään laajalle levinneenä, selkeämpänä, miellyttävämpänä kuunnella ja helpompana ymmärtää kuin brittienglantia. Aineistossa puhutaan koulussa opetettavasta perusenglannista, johon esimerkiksi amerikanenglannin katsotaan lukeutuvan. Toisaalta katsotaan myös, että koulussa opetettava englanti on englannin kielimuodoista riippumaton variantti. Jotkut oppilaista eivät siten näytä tiedostavan britti- ja amerikanenglannin yleisyyttä englannin oppi-

materiaaleissa ja opetuksessa tai he katsovat britti- ja amerikanenglannin edustavan perusenglantia.

Oppilaat puhuvat aineistossa ääntämisestä lähinnä segmentaalien hallintana ja suprasegmentaaleihin viitataan selkeästi segmentaaleja vähemmän. Prosodisista piirteistä oppilaat huomioivat sanapainoa ja puherytmiä, mutta intonaatiota ei mainita kertaakaan. Intonaatio ei myöskään käsitteenä ole kaikille oppilaille tuttu. Sanapainon katsotaan jäsentävän puhetta ja oikean puherytmin ja -tempon auttavan kuulijaa.

Useimpien oppilaiden käsityksissä sanaston hallinta on merkittävä ja joidenkin oppilaiden mukaan tärkein hallittava seikka englannin suullisessa kielitaidossa. Sanaston hallinnan katsotaan vaikuttavan viestinnän ymmärrettävyyteen, sujuvuuteen ja vaivattomuuteen. Aineistossa esitetään muista poikkeava näkemys, jonka mukaan puhujan rohkea ja yritteliäs asenne on kaikkien sanojen hallintaa tärkeämpää.

Kieliopin ja erityisesti sanajärjestyksen hallinta katsotaan tarpeelliseksi englannin suullisessa kielitaidossa ymmärrettävyyden saavuttamiseksi. Puhuttua kieltä luonnehditaan kuitenkin myös lähtökohtaisesti ei-kieliopilliseksi, eikä puhuessa kiinnitetä tai haluta kiinnittää liikaa huomiota oikeakielisyyteen. Englannin puhujan katsotaan voivan tulla ymmärretyksi kieliopin puutteista huolimatta. Toisaalta pidetään kuitenkin tärkeänä kykyä muotoilla viesti omien taitojen rajoissa sekä kykyä huomata ja korjata virheensä. Joissakin kannanotoissa kielioppi kuvataan puhumisesta erillisenä ilmiönä.

Oppilaat kuvaavat joitakin englannin suullisen kielitaidon osataitoja tavalla, joka voidaan kenties tiivistää vuorovaikutuksen hallinnaksi. Tähän kategoriiaan liittyen pidetään tärkeänä kykyä keskustella vastaanottavasti ja vastavuoroisesti puhekumppanin mielipiteitä kuunnellen sekä huomioiden puhekumppani ja -tilanne puheen tempo ja selkeyttä säätelemällä. Lisäksi tärkeää on kuullunymmärtäminen sekä puheen sujuvuus ja ymmärrettävyys.

Kuullunymmärtäminen mainitaan haastattelun alussa yhtenä englannin suullisen kielitaidon liitännäistaitona, mutta sitä ei mainita puhuttaessa omista vahvuuksista tai heikkouksista, kuvattaessa taitavaa englannin puhujaa tai mitä tulee opiskella tai arvioida englannin suullisessa kielitaidossa. Viiden tärkeimmän hallittavan seikan joukossa kuullunymmärtäminen mainitaan spontaanisti kaksi kertaa, sen sijaan haastattelijan tarjoamasta listasta kuunteleminen ja kuullunymmärtäminen poimitaan huomattavasti useammin. Haastattelun alussa oppilaat antavat kuitenkin runsaasti esimerkkejä englannin kielen kuulemisesta lähes päivittäin. Kuullunymmärtämisen asema englannin suullisessa kielitaidossa näyttäytykin näiden havaintojen perusteella selkiytymättömänä.

Puhe sujuvuudesta nousee usein esille aineistossa, ja oppilaat näyttävät arvostavan kykyä puhua englantia sujuvasti. Oppilaiden käsityksissä sujuva puhuja hallitsee sanastoa, rakenteita ja ääntämistä, ja puhe on selkeää, luontevaa, vaivatonta, spontaania ja etenee esteettömästi. Sujumatonta puhetta puolestaan leimaavat erityisesti katkokset tai tauot, joiden esiintymiseen puheessa suhtaudutaan vaihtelevasti. Joidenkin mielestä tauot eivät välttämättä ole merkki kielitaidon puutteista, vaan ne kuuluvat puhekieleen tai ovat yksilön

suullisen viestinnän persoonallinen piirre. Taukojen katsotaan myös tuovan puheeseen toivottua erittelyä tai selkeyttä, mutta pahimmillaan ne vaikeuttavat viestin perillemenoja ja laittavat kuulijan ponnistelemaan viestin ymmärtämiseksi. Jotkut oppilaista näyttävät tekevän päätelmiä puhujan koko kielitaidosta sen perusteella, havaitsevatko he puheessa epäröintiä tai mietintää. Sujuvuus näyttää siten merkittävänä suullisen kielitaidon laatua määrittävänä tekijänä aineistossa.

Oppilaat havainnoivat puheessa olevia taukoja enemmän kuin puhujan yrityksiä täyttää hiljaisuutta tai sujuvoittaa puhetta modifioivilla ilmauksilla. Vain kaksi oppilasta ottaa aineistossa esille modifioivien ilmauksien käytön ja silloinkin observoituaan toista puhujaa. Modifioivien ilmauksien käyttö kuvataan suotavana verrattuna hiljaiseen tai täytettyyn taukoon, mutta ilmauksien käyttö kuvataan myös tyypilliseksi piirteeksi perussuomalaiselle englannin puhujalle, jolloin on vaikea päätellä, onko kyseessä myönteinen vai kielteinen kielikäytön piirre.

Oppilaat kuvaavat englannin suullista viestintää helpottavina keinoina toiston, toiston pyytämisen, tuntemattoman sanan selittämisen toisin sanoin ja non-verbaalisen viestinnän. Non-verbaalisesta viestinnästä useat oppilaat kommentoivat katsekontaktia, ja kaksi oppilasta pitää sitä merkittävänä osana englannin suullista kielitaitoa. Katsekontaktin katsotaan kuuluvan peruskommunikointiin, auttavan vuorovaikutuksen luomisessa ja ylläpidossa, tukevan verbaalista viestintää ja vaikuttavan puhujasta ja/tai hänen kielitaidostaan syntyvään vaikutelmaan. Vertaisarviointitilanteessa *Laurin* katsekontakti tulkitaan sekä hyväksi että huonoksi, mikä antaa viitteitä non-verbaalisen viestinnän monitulkintaisuudesta. Katsekontaktin lisäksi non-verbaalisesta viestinnästä mainitaan ilmeet, eleet, äänenpaino/äänensävy sekä puhujan olemus ja olotila. Ilmeiden tulee olla sopuosinnussa verbaalisen viestinnän kanssa, jotta viesti välittyisi ristiriidattomasti kuulijalle; ilmeet voivat kertoa jopa enemmän kuin sanat. Eleillä voidaan kompensoida sanaston puutteita, ja äänensävy tai -paino välittävät tunnetiloja, tuovat puheeseen vaihtelua ja sävyjä sekä pitävät kuulijan mielenkiinnon yllä. Puhujan olemus puolestaan viestii rentoudesta sekä halusta puhua englantia ja olla läsnä tilanteessa. Muutamia oppilaita näyttävät antavan non-verbaaliselle viestinnälle muita oppilaita keskeisemmän aseman englannin suullisessa kielitaidossa.

Aineistossa esitetään englannin suullisen kielitaidon merkittäviksi osatekijöiksi yksilöllisiä piirteitä, kuten yleistä ymmärrystä asioista, rohkeutta, yritteliäisyyttä, luontevuutta, rentoutta, aitoutta, sosiaalisuutta ja halua puhua sekä puhumisen kokemista miellyttävänä ja hauskana ilman väkinäisyyttä. Myönteisen asenteen englannin kieleen, sen opiskeluun ja omaehtoiseen käyttöön koulun ulkopuolella katsotaan vaikuttavan suotuisasti taitoon puhua englantia. Joidenkin oppilaiden käsityksissä puhujan persoonan piirteet näyttävät merkittävämpinä verrattuna aineiston muihin oppilaisiin.

Kuten edellä olevasta yhteenvedosta käy ilmi, oppilaiden käsitykset englannin suullisesta kielitaidosta ovat moninaiset, vaikka heidän näkemyksissään on myös paljon yhteisiä elementtejä. Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastele-

maan sitä, miten oppilaat ymmärtävät englannin suullisen kielitaidon oppimisen.

7.3 Oppilaiden käsityksiä englannin suullisen kielitaidon oppimisesta

Haastattelussa oppilaita pyydetään pohtimaan sitä, onko englannin suullisen kielitaidon oppiminen mahdollista, ja jos on, miten. Lisäksi kysytään, miten englannin suullista kielitaitoa tulisi opiskella. Oppilaat kertovat myös omista kokemuksistaan oppia ja opiskella englannin suullista kielitaitoa. Oppimista koskevien käsitysten tarkastelu aloitetaan kysymyksillä, jotka koskevat oppimisen eri muotoja ja tavoitteita.

7.3.1 Oppimisen muodot ja keinot

Oppimisen teema aloitetaan haastattelussa kysymällä oppilailta, **voiko englannin suullista kielitaitoa oppia**. Seitsemän oppilasta yhdeksästä vastaa myöntävästi, ja kahden mielestä oppiminen on tietyin ehdoin mahdollista. Esimerkiksi Hannu katsoo (esimerkki 109), ettei suullista kielitaitoa voi oppia kokonaan, mutta sitä voi parantaa. Vahvinta oppimismyönteistä näkemystä edustaa Eero:

- (101) – No kaikkiha se oppii mielestäni ainaki että ei sitä saa vaa että kyllä vauvaki oppii vaikka se ei tiedostais sitä vielä mielessää ite ni kyllä se silti oppii.
Eero

Eeron mukaan kaikki voivat oppia (englannin) suullista kielitaitoa, koska vauvakin oppii kieltä tiedostamatta. Eero vertaa (englannin) suullisen kielitaidon oppimista ensikielen oppimiseen ja ihmisen synnynnäiseen kykyyn oppia kieliä jo varhaislapsuudessa (Chomsky 1965; McLaughlin 1987, 91, 96–97; Krashen 1981, 1). Joidenkin kielenoppimisteorioiden mukaan ensikielen oppimista ei kuitenkaan täysin voi rinnastaa koskemaan toisen tai vieraan kielen oppimista (Mitchell & Myles 2004, 55, 78, 87; Ellis 2008, 594–595).

Vauvan kaltaisen tiedostamattoman oppimisen lisäksi aineistossa puhutaan omaksumisesta:

- (102) M: Voiko suullista kielitaitoa oppia?
– Voi mutta sitten osa siitä o sellasta että kuin paljo on niinku perimässä (naurahdus) sitä että kui helposti oppii sen koska se pitää kanssa sitte omaksua se kaikki ne lausunnat ja nää.
Tiia

Tiia toteaa, että suullisen kielitaidon oppiminen on mahdollista, mutta esimerkiksi ääntämisen oppimiseksi tarvitaan perimää ja omaksumista. Tiia ei ole aiunut, joka katsoo synnynnäisten ominaisuuksien liittyvän suullisen kielitaitoon:

- (103) M: Mistä sää sitte saat palautetta tai arvioita omasta suullisesta kielitaidosta?

- ... mun pikkusisko on aika hyvä englanniss tai muutenki sillain kielipää...
Aino

- (104) M: Tuleeko suullista kielitaitoa arvioida?
– No eei ...ku siihe vaikuttaa tietysti vähä nää perimätki et onko hyvä kielipää ja tällästä ni.
Iiris

Aino kertoo, että hänen pikkusiskollaan on *kielipää*, ja Iiris taas katsoo, että oppimisen taustalla vaikuttaa myös perimä ja *hyvä kielipää*. Siten joillakin ihmisillä näyttäisi olevan toisia paremmat edellytykset oppia kieliä johtuen synnynnäisestä, kieleen liittyvästä kyvystä. Erityinen kielenoppimiskyky mainitaan myös joissakin (vieraan) kielen oppimista koskevissa teorioissa (Chomsky 1965; Krashen 1985, 2–3).

Tiia kertoo puhuneensa toista kieltä suomen lisäksi jo siitä lähtien, kun on oppinut puhumaan ja tämän seikan edesauttaneen englannin ääntämisen oppimista matkimalla ja kuulon perusteella. Useamman kielen puhuminen jo pienestä pitäen näyttää siis Tiian käsityksissä auttavan muun muassa ääntämisen oppimisessa. Siljan näkemykset ovat samansuuntaiset:

- (105) M: Mitkäs on sun vahvuuksia?
– No ehkä lausumiset ja tämmöset että ää ehkä muutki kielet siihe auttaa jos opiskelee ko mää opiskelen muitaki kieliä että se sitten tota ehkä sitä lausumistaki helpottaa.
Silja

Silja katsoo vahvuudekseen *lausumiset ja tämmöset* ja arvelee muiden kielten opiskelusta olleen hyötyä ja apua englannin *lausumiseen*. Kuten Tiia edellä, Siljakin katsoo muiden kielten hallinnasta olevan apua nimenomaan englannin ääntämisen oppimisessa.

Edellä olevissa vastauksissa englannin suullisen kielitaidon oppiminen nähdään mahdolliseksi tiedostamatta pienen lapsen tavoin, omaksumalla, perimän, luontaisen kielikyvyn tai lahjakkuuden avulla sekä muita kieliä osaamalla. Tämän lisäksi oppilaat kertovat aineistossa konkreettisista keinoista ja toiminnoista, joilla englannin suullista kielitaitoa voi oppia. Näistä keinoista esimerkkeinä Aion, Siljan, Villen ja Hannun vastaukset kysymykseen, voiko suullista kielitaitoa oppia:

- (106) – Kyllä sitä varmaa voi et mä ite joskus tykkäsi lukeeki semmosta jotain englannin jotain semmosta se oli joku mä en tiää se oli joku kirja semmone jossa niiku opeteltii kaikkia kielioppia asioita se oli sillei kiva ku siinä sitte niiku miten puhuessakin tai siinä oli että puhekielessä miten joku sana äännetään taikka jotenki sillei ni kyllä sitä mun mielestä sillei jotenki pystyy jotenki sillei oppimaa.
Aino

- (107) – Voi esim mun mielestä ehkä musiikin kuuntelu ja teeveen kattomine nii eet vaikket sää opiskelis niinku koulussa tai missää yliopistolla englantia ni mää luulen et se auttas et sää kuuntelet musiikkia ja teeveetä katot ni se o joka päivä koko ajan kuuluu englantia jossai ni sitä oppii helpommi vaikka ku jotai ranskaa tai muuta sitte Suomessa ainaki.
Silja

- (108) – No voi kyllä sitä mun mielestä jos harjottelee ja tälle ni kyllä sitä mun mielestä oppii.
Ville
- (109) – No kyllä sen ei sitä mun mielestä kokonaa voi oppia että sitä voi parantaa mutta lähinnä pitää niinku jotenki olla jo sillei niinku että haluaa niinku oppia sitä että ei sitä niinku mun mielestä voi väkisi pakottaa ketää oppimaan sitä.
Hannu

Oppilaiden mukaan englannin suullista kielitaitoa voi oppia opettelemalla ääntämistä ja kielioppia kirjan avulla, harjoittelemalla, katselemalla televisiota ja kuuntelemalla musiikkia sekä suhtautumalla myönteisesti oppimiseen. Keinot sisältävät sekä eksplisiittistä opiskelua että toisen toiminnan ohessa oppimista (Dörnyei 2009, 19–20). Esimerkiksi musiikin kuunteluun ja television katsomiseen ei liity Siljan kuvaamana tavoitteellista opiskelua, vaan tavoitteellisuus liittyy kouluun ja yliopistoon. Koska englantia kuulee joka päivä ja koko ajan Suomessa, Siljan mielestä englantia oppii myös helpommin kuin esimerkiksi ranskaa.

Oppilailta tiedustellaan, **mistä he saavat malleja ja opastusta hyvään englannin suulliseen taitoon**. Neljä oppilasta mainitsee koulun, mikä määrällisesti vaikuttaa hieman vähäiseltä. Muun muassa Aino ja Silja mainitsevat koulun, mutta myös toisen mallin ja opastuksen lähteen:

- (110) – Varmaan niit englannin opettajalta mut sitte nimenomaa just näistä kaikista lauluista jotka on englanninkielisiä ni niistä aika paljon kun ne jää silleen soimaan päähän ne laulunsanat ni sitte jos vaikka tekee jotain koettaki ni sit siinä sillei muistaa ne ja sitte sitä pystyy puhumaa sillei samalla tavalla ku kuuntelee tai mielessä aattelee jotain laulunsanoja ni se tulee sillei automaattisesti tavaltaa ne.
Aino
- (111) – Noh totta kai koulusta koulutunneilta mutta emmä nyt sanois että välttämättä musiikissa ja tämmösessä et ei se oo just semmosta hyvää tai semmosta selkeää et emmä nyt siitä nyt ei välttämättä nii hyvi sitä saa mutta mistähän vois saaha mulle nyt tulee ekana mieleen koulu (nauraen).
Silja

Silja ja Aino mainitsevat musiikin malleista ja opastuksesta puhuttaessa. Silja epäilee kuitenkin, ettei *musiikissa ja tämmösessä* kuultava englanti välttämättä ole hyvää ja selkeää. Aino sen sijaan on kokenut musiikin kuuntelun hyväksi keinoksi; englanninkielisten laulujen sanat ja niiden lausuminen painuvat Ainon mieleen, tai kuten Aino itse asian kuvaa, jäävät *soimaan päähän*. Tästä johtuen hän pystyy palauttamaan sanoja ja niiden ääntämistä mieleensä ikään kuin *automaattisesti* esimerkiksi koetta tehdessä tai puhuessa. Musiikista voi siten saada muistitukea englannin oppimiseen ja puhumiseen.

Seuraavia vastauksia yhdistää yksi hyvän suullisen kielitaidon opas ja malli:

- (112) – Tota nii no ei sillee varmaa oo semmosta mutta telkassa aika paljon kattoo englanninkielisiä ohjelmia ni niissä kuulee sitte mut se o yleensä just sitä amerikaenglantia vähä sellasta.
Paula

- (113) – Mää katon telkkaria (naurahtaan) ja sitten mun mikäs se nyt mulle on ... niin asu Amerikassa tosi pitkään niin sitten pystyy sen kanssa silleen kysymään ja että voit sää puhua vähä englantia ni kuulee sitä että miten se sitte on ja ni.
Tiia
- (114) – TV vaikuttaa jonku verra tieteenki ja no kaikki missä niinku sitä kuulee ja sit jos niinku o joku vaikka kieliohjelma jossa sitte vielä painotetaan erikseen näitä asioita.
Eero
- (115) – No tietysti iha enkun tunneilta mite opettaja puhuu ja sitte no kyllä ny kaikista teeveestä oppii kuulee ku sielä englanniks englanninkielisiä ohjelmia ni kyllä niistäki sillei huomaa että mite sitä puhutaan sielä.
Ville
- (116) – No varmaa jos kattoo jotai tai kattoo jotain englanninkielistä ohjelmaa ja jotain sielä missä puhuu niinku englanninkieliset ja tollasta ja sitte varmaa nee jotka niinku on niinku asuu sielä Englannissa ja Isossa Britaniassa jos niitä kuuntelee ni siitä yrittää kattoo aina.
Hannu

Paula arvelee, ettei hänellä ole hyvän suullisen kielitaidon malleja, mutta mainitsee kuitenkin television. Televisiosta kuultava englantia on Paulan mielestä yleensä *just sitä amerikanenglantia, vähä sellasta*. Paula ei näyttäisi suhtautuvan täysin varauksettomasti televisioon tai amerikanenglantiin hyvän suullisen kielitaidon mallina. Paulan tavoin Tiia, Eero, Ville ja Hannu katsovat television englanninkielisten ohjelmien tarjoavan opastusta ja malleja hyvään suulliseen taitoon. Eero mainitsee vielä erikseen kieliohjelmat ja yleensäkin englannin kuulemisen, ja Hannu englanninkielisissä maissa asuvien ihmisten kuuntelun. Tiiakin kertoo saavansa opastusta englannin puhumiseen television lisäksi Amerikassa pitkään asuneelta henkilöltä.

Television mainitseminen englannin oppimisen yhteydessä ei ole yllätys, sillä television – ja myöhemmin internetin – katsotaan tarjonnan monelle suomalaiselle englannin epävirallisen oppimisympäristön (Leppänen & Nikula 2008, 20; Luukka ym. 2008, 167, 171). Lisäksi vapaa-ajalla kuultava englantia on useimmiten juuri Paulankin mainitsema amerikanenglanti, joten aineistosta välittyvä kuva television kielellisestä tuesta englannin suullisen kielitaidon oppimiselle heijastelee aikaisempia havaintoja (Ranta 2010, 164).

Television ohella pelien katsotaan tarjoavan opastusta ja malleja hyvään suulliseen kielitaitoon:

- (117) – Englannin opettajat vaihto-oppilaat ja no ne pelit niistä mä o hirveesti oppinu että niitten takiaha mä alunperin englannista kiinnostuinki.
Kai
- (118) – Joo no siis vähä nyt noista leffoista ja peleistä ja tälläsistä että missä nyt sitä kuulee ni sieltä sit tota.
Iiris

Englanninopettajien ja vaihto-oppilaiden lisäksi Kai mainitsee pelit opastuksen ja mallien lähteinä. Pelit ovat opettaneet Kaille paljon englantia ja antaneet alkusysäyksen mielenkiinnolle englannin kieltä kohtaan. Kai puhuu haastattelussa aikaisemmin tietokone- ja playstation-pelien pelaamisesta jo nuorena (esi-

merkki 6), joten hän todennäköisesti viittaa niihin myös tässä vastauksessa. Kai ei kuitenkaan mainitse pelaamista kuvatessaan suullisen kielitaidon opiskeluun tai oppimista edistäneitä seikkoja, vaikka pelien merkittävyys käy selväksi yllä olevasta vastauksesta. Iris myös katsoo saavansa vähän malleja tai opastusta elokuvista ja peleistä sekä yleensäkin sieltä, missä englantia kuulee. Myös hän kertoo aikaisemmin haastattelussa kuulevansa englantia videopeleissä (esimerkki 1), joten voi kenties olettaa, että hän ottaa kyseiset pelit esille toistamiseen tässä kohtaa.

Joidenkin oppilaiden (Eero, Kai ja Iris) vastausten perusteella omaehtoinen englanninkielisten pelien pelaaminen vaikuttaa positiivisesti sekä oppijan suhtautumiseen englannin kielen ja sen opiskeluun että varsinaisiin oppimistuloksiin. Tästä on viitteitä esimerkiksi Saarenkunnaksen (2006) tutkimuksessa, jossa tutkittiin alakouluikäisen pojan englanninkielisten tietokonepelien pelaamista ja englannin kielen käyttöä pelaamisen yhteydessä. Tutkimuksen perusteella Saarenkunnas arvelee pelaamisessa koettujen onnistumisten vaikuttavan myönteisesti kielenoppijaidentiteetin kehittymiseen. Vaikka pelaajalla olisi vain vähän kielitaitoa, onnistunut toiminta vieraskielisessä ympäristössä vahvistaa positiivisen kielenoppijaidentiteetin kehittymistä. Samassa tutkimuksessa tietokonepelien pelaamisen todettiin myös edistävän muun muassa sanaston oppimista. (Emt., 199–220; ks. lis. englannin sanaston oppimisesta median ja uusmedian parissa Niitemaa 2014.)

Myös videopelien vaikutusta toisen kielen käyttöön on tutkittu. Videopelien on havaittu tarjoavan pelaajille mahdollisuuksia spontaaniin L2-kielen käyttöön, kuten fraasien toistoon, prosodian jäljittelyyn, kielelliseen leikittelyyn ja neuvotteluun. Videopelitalanteita voikin pitää sekä vuorovaikutus- että oppimistilanteina, joissa ensisijaisena tavoitteena todennäköisemmin on esimerkiksi hauskan pitäminen kuin kielen oppiminen. Pelejä voi myös samasta syystä pitää toisen kielen innostavina oppimisympäristöinä. (Piirainen-Marsh & Tainio 2007, 157–179; Niitemaa 2014; Lehtonen & Vaarala 2015; Qvist 2015; Vaarala & Lehtonen 2015; Mutta, Lintunen & Peltari 2017; Sylvén & Sundqvist 2017.)

Oppilaita pyydetään myös kuvailemaan, **miten he itse ovat opiskelleet englannin suullista kielitaitoa**. Lähes kaikki oppilaat aloittavat vastauksena puhumalla koulusta ja toteamalla, että *tietenki, totta kai, eniten, lähinnä* tai jo alakoulusta lähtien he ovat opiskelleet esimerkiksi kielioppia opettelemalla, puhumalla, toistamalla opettajan perässä sanoja tai lukemalla kappaleita ääneen. Ville ei edes mainitse koulun lisäksi mitään muuta ja toteaa, ettei *kotona tuu yleensä mitään että joutuis puhumaa sillei englantia*. Iris sen sijaan kertoo joskus kotona lukeneensa sanoja ääneen ja *sitku kuuntelee ni yrittää sit ottaa et mite nää nyt lausutaa*; ilmeisesti Iris on sekä kuunnellut että harjoitellut sanojen ääntämistä. Kai puolestaan kuvaa, miten nimenomaan vaihto-oppilaiden kanssa keskustelu on kehittänyt hänen puhumistaan yhä enemmän siten, *että nyt se menee jo aika sujuvasti*. Paula, Tiia ja Hannukin ovat löytäneet perinteisen kouluoppimisen rinnalle muita tapoja edistää englannin suullista kielitaitoa:

- (119) – No se on just no eei sitä nyt kauheesti sillei muute opi että mitä nyt sitä kielioppia opettelee ja sit miten nyt kuulee telkassa koko ajan puhuvan englantia tällei että et sielt tulee sitte jotai ääntämisjuttuja.
Paula
- (120) – No koulussa tietenki puhumalla tunnilla ja sitten mää oon joskus kavereitten kanssa juttelee englanniks iha huviksee vaa ja sitte tieteki kattoo vaikka telkkaria ja kuuntelee sitä ja sitte nii.
Tiia
- (121) – No just niinkun koulussa on puhunu ja sitte on tota kotona tullu vähän seurattua jotai englanninkielistä ohjelmaa ja sitten koettanu sieltä niinkun kattoo että aha tollei pitäis puhua ja tollei pitäis sanoo ja just jotai englanninkielisiä ohjelmia koittanu niistä kattoo aina että miten pitäis puhua.
Hannu

Sen lisäksi, että Paula mainitsee kieliopin ja Tiia ja Hannu puhumisen koulussa, kaikki kolme ovat hyödyntäneet englanninkielisiä televisio-ohjelmia kartuttaakseen suullista taitoaan englannin kielessä. Esimerkiksi Paula kertoo saavansa ohjelmista jotakin koskien englannin ääntämistä, ja Hannu näyttäisi ottavan mallia kaikesta siitä, mitä hän ohjelmissa kuulee puhuttavan englanniksi. Tiia kertoo myös jutelleensa kavereiden kanssa englanniksi *iha huviksee*. Tiian tapaan Silja on saanut harjoitusta puhumalla:

- (122) – No totta kai koulun lisäksi mä käytän sitä aika paljo internetissä ja plus mut totaa paljon sukulaisten kanssa puhun ku he ei asu Suomessa ni englantia käytä melkein päivittäin.
Silja

Silja puhuu lähes päivittäin englantia ulkomailla asuvien sukulaistensa kanssa. Silja vaikuttaisikin olevan aineiston ainut oppilas, joka puhuu englantia säännöllisesti koulun ulkopuolella aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Puhumisen lisäksi Silja kertoo käyttävänsä englantia melko paljon internetissä, mutta vastauksesta ei käy ilmi, millaisesta käytöstä on kyse. Eeron englannin suullisen kielitaidon opiskeluun on myös liittynyt tietokone:

- (123) – No kolmosluokalla mää alotin koulussa ja sitte mä oon sen verran kauan jo tietokonetta käyttäny ja muita että siinä niiku ohessa tuli että enne sinne lähtöki ni mulla oli aika vahva se englanti jo valmiiks että.
Eero

Eero kertoo käyttäneensä tietokonetta *ja muita sen verran kauan jo*, että englannin oppiminen on tapahtunut *siinä niiku ohessa*. Eeron kommentti *siinä niiku ohessa* tiivistää sen, miten median ja uusmedian rooli aineistossa ymmärretään: englantia ja englannin puhumista pystyy oppimaan jo pelkästään siten, että käyttää medioita. Oppiminen ei tällöin vaadi tietoista ponnistelua tai tavoitteellisuutta, vaan pelkkä englannin kohtaaminen medioissa aikaansaa oppimista.

Edellä kuvatuissa esimerkeissä oppilaat ovat tavalla tai toisella viitanneet kouluoppimiseen. Aino poikkeaa muista oppilaista tässä suhteessa:

- (124) – Ihan sillei hyvi että mä olin semmosessa kerhossa sit siellä oli yleensä aina vähä ulkomaisia vieraita sitte niitten kanssa englan ni sitte sen meinaa sanoo ne sanat sillei mite ne suomessa menis ja tuli sillei puhutta ni kyllä siinä oppi

aika paljon sitte sillei nimeomaa sitä ku mää itekseni puhu englantia ni siinä sitte siinä sitä oppi ja on opetellu sitte.

Aino

Aino kertoo puhuneensa itseksensä ja kerhon ulkomaisten vierailijoiden kanssa englantia, mutta toisin kuin muut oppilaat, ei mainitse kertaakaan koulua. Onko kenties niin, etteivät koulun harjoitukset edusta Ainolle kovin merkittävää suullisen kielitaidon opiskelua? Joka tapauksessa omaehtoinen englannin puhuminen vapaa-ajalla näyttää olevan päällimmäisenä Ainon mielessä.

Edellä on tullut ilmi, että osa oppilaista näyttää hyväksyvän minkä tahansa kuulemansa englannin hyvän puhumisen malliksi, kun taas jotkut suhtautuvat hieman varauksellisesti vapaa-ajalla kuulemaansa englantiin. Hyvän taidon malleja sivutaan myös epäsuorasti seuraavan otsikon alla, kun tarkastellaan oppilaiden käsityksiä englannin suullisen kielitaidon oppimisen sisällöistä ja tavoitteista.

7.3.2 Oppimisen sisällöt ja tavoitteet

Oppilaita pyydetään kertomaan, **mitä suulliseen kielitaitoon liittyviä asioita tulisi opiskella**, johon Paula, Tiia, Hannu ja Ville vastaavat seuraavasti:

(125) – Noh mun mielestä pitäis olla enemmän semmosii niinku puhumisharjoitteita et se o vähä enemmän sellasta et tehään kirjasta ite tehtäviä ni mun mielest pitäis olla enemmän semmosii puhetehtäviä.

Paula

(126) – No ääntämistä aika paljon että jos on joku sana niin joskus on sillei et ei oo hajuakaa miten se lausutaan että vähän jotain sellasia ohjeita että no tän tyyppiset sanat lausutaan nytten näin ja sitte tälläset tällä tavalla ja sitte tieteki sitä sanastoo että mitä eri tilanteissa vois tarvita että vähä vaikeempiaki sanoja ku että kissa ja koira.

Tiia

(127) – No just niitä niitä sanoja ja lauseita ja tolei että osaa niinku osaa niinku vastata niinkun kysymyksii jos joku niinku tulee kysymää sulta jotai ni englanniks ni osais siihe niinku vastata selkeesti ja niinku sitte jos ite haluat kysyä jotai ni osaa sitäkin kysyä sitte oikei.

Hannu

(128) – No ihan ne kaikki ääntämiset ja kaikki kute mun mielest se on myös se et osaa niiku sitä keskustelua sillei jatkaa ja ylläpitää sitä ja niiku et se tulee sillei vähä niiku automaattisesti sitä puhetta vaan sieltä (naurahdus) mut et ei jää niiku miettimää että.

Ville

Paulan näkemys on, että tunneilla tulisi harjoitella enemmän puhumista kuin tehdä kirjan tehtäviä. Tiia puolestaan katsoo tarpeelliseksi saada yleisluontoisia ohjeita ääntämiseen ja laajentaa sanavarastoa. Myös Iris mainitsee sanaston ja ääntämisen oppimisen kohteiksi. Kaiken kaikkiaan yli puolet oppilaista mainitsee ääntämisen opiskelun kohteeksi tässä yhteydessä. Hannu pitää aiheellisena sanojen lisäksi lauseiden opiskelua, jotta pystyisi kysymään ja vastaamaan. Ainoon näkemys on samankaltainen, sillä hän katsoo sanajärjestyksen opiskelun

auttavan lauseiden muodostamisessa. Villen mielestä taas opiskelun tulisi valmentaa jatkamaan ja ylläpitämään keskustelua siten, että puhe sujuisi *vähän niiku automaattisesti*, miettimättä. Eeron näkemys on samankaltainen:

- (129) – No sitä niinku iha ääntämistä ja sit semmosta et se on niinku sujuvaa eikä takerru mihinkää asioihi et pystys mahollisimma selkeesti sanomaa asiat et sitä voi sitte ite myöhemmi värittää eri niinku muilla sanoilla sitte jos on tarpeen mutta että ois se perus niiku hallussa.

Eero

Eeron mielestä englannin suullisessa kielitaidossa tulisi opiskella ääntämistä, sujuvuutta ja kielen perusteita (*et ois se perus niiku hallussa*), joiden hallinta näyttäisi mahdollistavan myöhemmin muun muassa vivahteikkaamman sanaston käytön. Tällainen ajattelu saa tukea teorioista, joiden mukaan yksinkertaiset osataidot ja rutiinit tulee hallita automaattisesti ennen kuin puhuja pystyy käyttämään kompleksisempia taitoja (McLaughlin 1987, 135–136; Mitchell & Myles 2004, 100–105; Viitekehys 2003, 31).

Yleisten oppimistavoitteiden lisäksi oppilailta tiedustellaan **henkilökohtaisia tavoitteita**. Ensinnäkin kysytään sitä, tavoitteleeko oppilas itse jotakin tiettyä tapaa puhua englantia, jolloin useat oppilaat (6) vastaavat kieltävästi. Paula ja Iiris jättävät kuitenkin pohtimatta, miksi näin on. Ville sen sijaan yrittää puhua englantia siten kuin oppitunneilla opetetaan, *että kuulostais hyvältä*. Hannu ei tavoittele mitään tiettyä tapaa, mutta hänkin yrittää puhua siten kuin koulussa opetetaan ja *opettaja katsoo hyväks*. Aino kuvaa tavoitettaan seuraavasti:

- (130) – Lähinnä mulla on se et mä saisin siitä semmosen se kuulostais sillei englantilaiselta et siinä ei ois semmosta ihan semmosta suomalaista semmosta asennetta tai aksenttia tai semmosta et se se ääntämine et se ois semmosta nättiä.

Aino

Aino haluaisi englantia puhuessaan kuulostaa englantilaiselta, jotta ääntäminen olisi *nättiä*, ja pitää ei-toivottuna piirteenä suomalaista korostusta. Ainon tavoite näyttäisi siten olevan natiivinkaltainen ääntäminen. Silja ja Tiia näkevät tavoitteensa toisin:

- (131) – No en kunhan se on vaan selkeää (naurahdus) ja se o ymmärrettävää.

Silja

- (132) – No mahdollisimman sujuvaa ja luontevaa että olis semmone että tulee ymmärretyks ihan missä päin maailmaa tahansa.

Tiia

Silja ja Tiia tavoittelevat ymmärrettävää puhetta, ja lisäksi Tiia haluaisi puheensa olevan mahdollisimman sujuvaa ja luontevaa. Kai ja Eero näyttävät asettavan tavoitteensa samansuuntaisesti:

- (133) – Mä en ite tavottele sillei minkäänlaista tapaa että mä puhun sillei mikä tuntuu sopivalta.

Kai

- (134) – No emmää nii mun mielestä ku seksi o kuitenkin jokaisella ihmisellä oma tapansa se o nii laajalle levinny et se o älyttömän semmone vapaa kieli että sieltä niinku löytää monia eri tapoja ja silti pysyy niissä perusnormeissa mitä niinku pitää olla siihe ymmärryksee ni silti voi niinku semmose oman tyylin siihe kehittää et ei mun mielestä kaikkien pitäs samalla lailla puhua eikä mitää.

Eero

Kai pyrkii puhumaan sen mukaan, mikä tuntuu sopivalta, ja Eero peräänkuuluttaa jokaisen omaa tapaa puhua englantia. Eeron mukaan englanti laajalle levinneenä kielenä on *vapaa* ja sallii erilaisia tyyliä. Jokainen voi siten kehittää oman tyyliä puhua, kunhan pysyy *perusnormeissa*, joiden noudattaminen tekee puheesta ymmärrettävää. Eeron mielestä ei ole edes tavoiteltavaa, että kaikki puhuisivat englantia samalla tavalla. Jotkut oppilaista näyttäisivät siten tavoittelevan sellaista englannin suullista kielitaitoa, joka on joustava suhteessa eri tapoihin puhua, mutta joka kuitenkin mahdollistaa kommunikoinnin. Etenkin Tiian ja Eeron vastaukset heijastelevat *lingua franca* -englannin parissa esitettyjä näkemyksiä englannista kansainvälisen viestinnän kielenä, joka sallii puhujakohtaista vaihtelua, mutta ymmärrettävyyden ehdoilla (Jenkins 2000; Seidlhofer 2003, 2011; Dewey & Jenkins 2010; Jenkins ym. 2011; Vettorel 2015).

Toinen henkilökohtaisia tavoitteita koskeva kysymys kohdistuu oppilaiden haluun parantaa omaa englannin suullista taitoa. Yli puolet (6) vastaa myöntävästi, kaksi jokseenkin myöntävästi ja yksi kieltävästi. Suurin osa oppilaista näkee siten parannettavaa omassa englannin puhumisessaan. Aino, Paula, Silja ja Hannu mainitsevat kehittämisen kohteeksi kielioopin ja Iiris ääntämisen. Kai puolestaan haluaisi oppia hoitamaan ulkomailla esimerkiksi pankkiasioita englanniksi, koska *siellä o hirvee vaikeita niiku sanoja*. Tiia taas toteaa toisaalla haastattelussa, että olisi *kiva* osata puhua niin kuin natiivi, mutta hän *pärjää* nykyiselläänkin taidolla. Natiivinkaltainen kielitaito olisi siten mukava lisä jo muuten toimivaan suullisen kielitaitoon. Ville puolestaan haluaisi kehittyä keskustelijana siten, että *tulee sitä puhetta vaa sieltä... ettei jää sillei miettimää*. Ville näyttäisi viittaavan vastauksessaan sujuvuuteen, kuten kenties Eerokin:

- (135) M: Entä haluaisitko parantaa englannin suullista kielitaitoa?

– Emmää mun mielestä että pitäs vaa niinku se että se ois semmone pysyvämpi että siinä niiku pysyis ja niinku rupeis muistaa kaikkee niiku siinä kestää aina että sanat tulee mielee ja kaikki tämmöset ilmasut mitä käytetään ni että jos on niitä sais vahvistettua ni se ois sitte aina helpompi jatkaa ku suomi on nii eri kieli että siinäki ku jos sää jotai vitsiä alat kertomaa ni nehä o sillei että sun pitää niiku osata se kieli sillä pitää osata leikkiä että se o hauskaa ni siinä aina kestää Suomeenki ku tulit takas ni siinä kestää joku aika ennen ku siihen tottuu ja pystyy taas.

Eero

Eeron toive oman suullisen kielitaidon suhteen olisi vahvistaa taito pysyvämmäksi, jotta hän pystyisi palauttamaan sanat ja ilmaisut nopeasti mieleen. Esimerkiksi kielellä leikkittely ja vitsien kerronta vaatii kielen osaamista ja nopeaa muistamista. Tällaisen havainnon Eero on tehnyt siirtyessään ulkomailta Suomeen ja takaisin, joten uudelleentutttelu koskee sekä suomen että englannin kieltä.

Eero näyttäisi puhuvan kielen saatavuudesta tai käytettävissäolosta (Viitekehys 2003, 33–34). Kielellä leikittely puolestaan yhdistetään esimerkiksi viitekehysten taitotasoasteikoissa erittäin hyvään kielen hallintaan (emt., 114, 171; taso C1). Lisäksi viitekehyksessä puhutaan vuorovaikutustaitojen yhteydessä kyvystä hallita puhekielen ilmauksia ja tiedostaa niiden oheismerkityksiä sekä kyvystä ilmaista täsmällisesti hienojakin merkitysvivahteita (emt., 112; taso C2; ks. myös Tarone 2005, 490). Kielellä leikittelyn voisi kenties katsoa vaatimaan juuri tämänkaltaista vivahteikasta kielen hallintaa. Eeron vastauksesta näyttäisikin siten löytyvän piirteitä, joilla virallisissa esityksissä kuvataan syntyperäisen puhujan kaltaista kykyä käyttää englannin kieltä.

Oppilaat esittävät edellä oppimisen tavoitteiksi ja sisällöiksi sekä yksittäisiä kielen piirteitä että kokonaisvaltaisempia taitoja. Lisäksi annetaan konkreettisia ehdotuksia siitä, mitä oppitunneilla tulisi tehdä. Näihin konkreettisiin keinoihin ja tapoihin pureudutaan lähemmin seuraavaksi.

7.3.3 Suositeltavat ja suosituimmat oppimisen tavat

Kysyttäessä **miten tai missä englannin suulliseen kielitaitoon liittyviä asioita tulisi opiskella**, lähes kaikki oppilaat mainitsevat koulun. Esimerkiksi Iiriksen mukaan *koulu on sitä varte että siellä opiskellaa*, Kain mielestä muun muassa *koulussa voi kysyä englannin kielen opettajalta*, ja Paulan mukaan tulisi opiskella *ihan tunnilla*. Aino, Ville ja Hannu vastaavat seuraavasti:

(136) – Tietty niitä enkun tunnilla pitis mutta kyllä sitä kotonaki vois sillei käyvä ihan sillei vaikka vähä vapaamuotosesti vaikka sillei hirvee moni jaksakaa tehdä mutta kyllä sitä ois iha hyvä silti.

Aino

(137) – No koulussa ainaki mun mielestä pit ois ainaki yks tärkeä paikka että missä opiskellaa ja että noi ei se nyt ehkä aina kotona niinku jos kotona pitää kappale vaikka lukee ääneen ni ei sitä nyt varmaa aika ei moni tee että että koulu o mun mielest se ainaki se tärkei paikka.

Ville

(138) – No kai mun mielestä koulussa o iha hyvä paikka että sinne nyt kaikki tulee ni siellä ois iha hyvä opiskella sitä.

M: Miten siellä koulussa tulis opiskella?

– No no varmaan sillei että annetaan jotain tehtäviä missä puhutaan niinku esimerkiksi parin kanssa puhutaa englantia ja tollasta mitä nykyäänki o meillä koulussa että puhutaa englantia niinku toisille ja sellasta.

Hannu

Aino ja Ville pohtivat kouluoppimisen lisäksi sitä, että monet saattavat kokea kotona opiskelun työlääksi tai tietyn tyyppiset kotitehtävät ei-motivoiviksi, sillä *hirvee moni ei jaksa esimerkiksi opiskella kotona vähä vapaamuotosesti* tai kovin moni ei lue kappaleita ääneen. Hannu pitääkin nykyisiä koulussa tehtäviä suullisia pariharjoituksia hyvinä. Koulun ensisijaisuutta vapaa-ajan opiskeluun nähden näyttää siten puoltavan se, ettei omaehtoinen opiskelu aina houkuttele tai koulu vain yksinkertaisesti on se paikka, johon opiskelu sijoittuu. Eero ja Tiia sen sijaan näkevät mahdollisuuksia oppimiseen koulun ulkopuolella:

- (139) – No koulussaha niitä pitäs et koulu o paikka jossa opiskellaa mutta niitä väkisinki oppii muuallaki teeveestä ja netissä ja muualla.
Eero
- (140) – Noo koulussa tietenkkin (naurahdus) mutta sitte kanssa kotona vois kattoo vaikka netistä jotain lehtee lukee vähän ja sitte kuunnella vaikka cdtä tai sitte kattoo telkkaria jossa kuulee sitä niin sitten vähän tietää että mimmosta se on vaikka eihän se nyt sellasta jokapäivästä välttämättä oo jossain teevee sarjoissa mutta kuitenkin se on sinne päin enemmän ku mitä sitte suomen kieli on (naurahdus).
Tiia

Eeron mukaan englannin suullista kielitaito oppii väkisinkin koulun ulkopuolella esimerkiksi televisiosta, internetistä ja muualta. Tiia vastaa samansuuntaisesti, mutta mainitsee lisäksi cd:n kuuntelun. Tiia pohtii, ettei televisiosarjoista kuultava englantia ole aina välttämättä *jokapäiväistä*, mutta auttaa kuitenkin saamaan jonkinlaista kuvaa (puhutusta) englannista. Eeron käsityksissä englannin suullista kielitaitoa oppii siten koulun ohella vääjäämättä, kuulemalla tai lukemalla englantia median ja uusmedian parissa sekä jossakin muussa, tarkemmin määrittelemättömässä yhteydessä. Tiia puolestaan suosittaa aktiivista hakeutumista median ja uusmedian pariin, jolloin oppiminen näyttäisi tapahtuvan joko toisen toiminnan ohessa tai tietoisena opiskeluna. Suullisen kielitaidon oppiminen vapaa-ajalla painottuu kuitenkin molemmissa esimerkeissä reseptiiviseen toimintaan (kuuntelu ja lukeminen), eikä puhumista mainita.

Silja on aineiston ainoa oppilas, joka ei tässä yhteydessä mainitse koulua:

- (141) – Noh musta se et sää oot siellä siinä maassa missä sitä puhutaan koko ajan ni se auttais esim jos englantia opiskelee ni Englannissa sitte tai Amerikassa tai Uudessa Seelannissa tai Australiassa jos siellä oleskelee enemmän ku sen kuu-kauden ni sitä varmasti oppii.
Silja

Siljan näkemys on, että englannin suullista kielitaitoa tulisi opiskella ja oppii varmasti oleskelemalla vähintään kuukauden maassa, jossa puhutaan koko ajan englantia. Siljan mainitsemisissa maissa oleskeluun liittyy väistämättä kielen kohtaamista ja kuulemistä päivittäin, mutta Silja ei kerro, tarvitseeko oppijan itse puhua (tai kirjoittaa) englantia. Kenties Silja katsoo yli kuukauden oleskelun edellyttävän myös puhumista, mutta tätä ei voi varmuudella päätellä vastauksesta.

Oppilaat ovat edellä vastanneet yleisesti esitettyyn kysymykseen koskien englannin suullisen kielitaidon oppimista. Heiltä kysytään kuitenkin myös, **miten tai missä he itse mieluiten opiskelisivat** englannin suullista kielitaitoa. Oppilaat näyttävät jakautuvan tämän kysymyksen kohdalla kahteen ryhmään – koulun ja koulun ulkopuolisen oppimisen kannattajiin. Ensimmäiset esimerkit ovat koulun kannattajilta:

- (142) – Varmaa just iha koulutunnilla jotain näitä just puheharjotuksia enemmän et puhuttas tunnilla englantia et se ei ois sitä et puhutaa siellä iha suomee.
Paula

- (143) – No koulu on mun mielestä se et ei sitä kotona ainakaa nii et koulussa se on parasta ku siellä on niinku op niinku ihmine joka osaa sen niinku opettaja yleensä ainaki ni osaa sen englanni ni se on parasta niinku sielä että saa apua siihe.
Ville
- (144) – No kyllä se varmaa olis koulu ja englannin tunnit että se o joo iha hyvä paikka.
Hannu
- (145) – Öö varmaa ihan koulussa.
M: Miten sää sielä koulussa mieluiten sitä opiskelisit?
– No vaikee sanoo ku on tottunu ihan toho oppituntijuttuun mut niinku et sillei iha oppituntityylisesti niinku nykyäänki o.
M: Mitäs te ootte nykyään tehny?
– No siis kaikennäkösii harjoituksia siellä et tota tehtäväkirjasta ja sit välillä käyää yhteisesti jotai kalvoja vaikka läpi just jotain kielioppijuttuja ja välillä luetaa niinku äänee jotai sanoja ja.
Iiris

Paula, Hannu ja Iiris näyttävät tunnustelevan omaa kantaansa vastauksen alussa sanomalla *varmaa*. Lisäksi Iiris toteaa, että hänen on vaikea sanoa mieluisinta tapaa, koska on *tottunu iha toho oppituntijuttuu*. Kenties osa oppilaista ei ole aikaisemmin pohtinut kysymystä omalla kohdallaan, tai kuten Iiris, saanut kokemuksia muusta kuin kouluoppimisesta. Paulalle sopisivat kuitenkin koulussa tehtävät puheharjoitukset, kunhan tunneilla yleensäkin puhuttaisiin enemmän englantia eikä pelkästään suomea. Iiriksen mielestä taas opiskelu voisi jatkua edelleenkin *oppituntityylisesti* tekemällä tehtäviä kirjasta, katsomalla opettajan kanssa *kielioppijuttuja* kalvoilta ja lukemalla sanoja ääneen. Hannun ja Villen mielestä koulu on hyvä tai paras paikka. Lisäksi Ville painottaa, ettei koti ainakaan olisi hyvä paikka opiskeluun, koska koulussa saa tarvittaessa apua esimerkiksi opettajalta. Aineistossa on siten oppilaita, joille koulun tarjoamat metodit ja apu sopivat hyvin. Muutoksena koulun käytänteisiin kuitenkin esitetään, että tunneilla tulisi puhua enemmän englantia.

Koulun ulkopuolista suullisen kielitaidon oppimista kannattavat vastaavat puolestaan seuraavasti:

- (146) – Jos on semmosess mis olis joku joka puhuis niiku englantia niiku äidinkielenää ni se ois sillee niiku kiva tavallaa silleen niiku et se vois sillei tietysti ois kiva jos se ymmärtäis sillei suomenkieltä jos mää nyt en ymmärrä jotai lausetta mitä se mulle yrittää selittää ni sillei suomeksi sitten vois sanoo sen sitte mutta semmosessa paikassa jossa ois niiku kyl se varmaa ulkomailla kaikkei enite jos menis vaikka johoki työharjoitteluun tai jonneki vaihto-oppilaaks siellä varmaa sitte jos ei nyt mitää muuta kieltä sitte voi puhua ni pakko sillä englannilla pärjätä ni vähä oppii pakostiki.
Aino
- (147) – Ulkomailla (naurahten) ...vaikkaaa jenkeissä tai Australiassa.
Silja
- (148) – Mää menisin johonki englanninkieliseen maaha ja sitte rupeisin siellä elämää normaalia elämää ni sitte kyllä se siinä karttuis.
Tiia

- (149) – No mäe ite valitsisi ainaki mitä mul on nyt niinku tulevaisuudessa niinku mäe oo miettiny et tekisi ois että jos vaikka vaihto-oppilaana Amerikassa ja sit siellä niinku oppis sitä ihan niinku suoraa sitä kielitaitoo et arkipäivä asioissa.
Eero
- (150) – Lähtisi vaihto-oppilaaks.
M: Minnepäin?
– Amerikka vois olla sillei iha mielenkiintonen paikka vaikka se kuulostaa aika välillä vähä vaaralliselta ja sitten kyllä melekei Englanti seki vois olla iha mielenkiintone Italiasta mäe en sitten tiiä että ku ihmiset ei välttämättä hirvee paljo sielä englantia puhu mutta kyllä sinneki lähtis iha mielellää.
Kai

Toisin kuin koulun kannattajat, koulun ulkopuolista oppimista suosivat eivät näytä epäröivän vastauksissaan. Ainon mukaan ulkomailla esimerkiksi työharjoittelussa tai vaihto-oppilaana englannin puhumista oppisi pakostakin, mikäli ainut yhteinen kieli olisi englanti. Ainolle kävisi myös se, että hän puhuisi suomea ymmärtävän, mutta englantia äidinkielenään puhuvan henkilön kanssa. Aion ja Eeron tapaan Kai haluaisi lähteä vaihto-oppilaaksi esimerkiksi Amerikkaan tai kenties myös Englantiin. Italiasta hän sen sijaan ei oikein osaa sanoa, sillä hän epäilee, ettei siellä juurikaan puhuta englantia. Tiiakin lähtisi englanninkieliseen maahan, missä suullinen taito karttuisi normaalia elämää elämällä. Eeron näkemys oppimisesta on samantapainen; vaihto-oppilaana Amerikassa hän *oppis sitä ihan niinku suoraa sitä kielitaitoo... arkipäivä asioissa*. Siljakin opiskeli mieluiten englannin suullista kielitaitoa ulkomailla, esimerkiksi *jenkeissä* tai Australiassa. Aion, Eeron, Tiian ja Kain käsitykset englannin suullisen kielitaidon kartuttamisen luonteesta ja hyödyistä ulkomailla ovat samansuuntaiset aikaisemmissä tutkimuksissa esitettyjen näkemysten kanssa (Yliniemi ym. 2006; Virkkula 2008; Aro 2016).

Kohdekielisessä maassa oleskelun ja opiskelun on todettu parantavan suullista taitoa ja sujuvuutta. Suullisen kielitaidon kannalta on eduksi oppia kieltä kohdekielisessä ympäristössä kuuntelemalla ja toistamalla sekä siitä käsin, että tarve kohdekielen käyttöön on todellinen. Varsinkin prosodisten piirteiden oppimisessa kielen kuuleminen riittävässä määrin kohdekielisessä ympäristössä on merkittävää. Erilaiset oppijat hyötyvät oleskelusta kuitenkin eri tavoin. Esimerkiksi oleskelua edeltävällä kielitaidolla ja sillä, käyttääkö kohdekielisen ympäristön mahdollisuuksia hyväksi, on todettu olevan vaikutusta oleskelusta koituviin hyötyihin. (Ullakonoja 2011, 26–28, 38, 125, 131.)

Englannin suullisen taidon oppimista koskevia käsityksiä tarkennetaan seuraavassa luvussa vielä tarkastelemalla oppimista edistäneitä ja vaikeuttaneita tekijöitä.

7.3.4 Oppimista edistävät ja vaikeuttavat seikat

Kun oppilailta kysytään, **minkälaiset asiat ovat edistäneet suullisen kielitaidon oppimista**, Paula, Ville, Hannu ja Iiris aloittavat vastaamisen kuvailemalla koulussa tehtäviä (puhe)harjoituksia. Lisäksi Paula ja Iiris viittaavat englannin kuulemiseen/kuunteluun oppitunneilla ja kenties myös muualla, ja Hannu taas kertoo puhuneensa englantia *muutoinki ku koulussa*. Ville puolestaan tuo esille useita luokkatyöskentelylle tyypillisiä piirteitä:

- (151) – No tietysti se harjottelu koulussa ja mun mielest se jos kuuntelee niinku että mite toiset puhuu ni sit jos sitäki harjottelis että harjottelee niitä puhetta ni kylä se auttas.

M: Minkälaista se harjottelu koulussa on ollu joka on auttanu?

- No iha vaikka jotai paritehtäviä että joku semmone aa bee lappu et toinen peittää toise ja sitte pitää miettiä niitä että se o vaa lähinnä et nii no siinä ainaki pitää niitä sanoja tietää ja tällei että emmä tiiä sit siitä ääntämisestä mutta kyllä sitäki aina joskus kappaleissa on niitä vaikeita sanoja ja ope toistaa ne ja meijä pitää lukee äänee ne siinä ainaki oppii niitä niiku ääntämistä.

Ville

Ville mainitsee harjoittelun, kuuntelemisen, puhumisen, paritehtävät, sanojen toistamisen ja ääneen lukemisen. Hän puntaroi erityisesti paritehtäviä, joissa oppilaat a ja b -rooleissa kyselevät toisiltaan esimerkiksi sanoja ja lauseita. Villen mielestä näissä harjoituksissa kyllä tarvitaan sanaston tietämystä, mutta hän epäilee niiden merkitystä ääntämisen kannalta. Oppilaat saattavat siten pohtia, mikä merkitys annetuilla tehtävillä on nimenomaan englannin suullisen kielitaidon edistämisessä. Suullisten paritehtävien tehokkuus englannin suullisen kielitaidon edistämisessä kaippa myös tutkijoiden mukaan lisäselvitystä (Härmälä, Hildén & Leontjev 2016, 156; ks. myös Hughes 2011, 7 ja Dufva & Mäntylä 2017, 101, 113).

Aino, Tiia, Eero ja Kai puolestaan lähtevät vastauksissaan liikkeelle kuvaamalla toimintaa koulun ulkopuolella:

- (152) – No varmaan kaikkein eniten ne kun on puhunu jonkun englantilaisen kanssa ku siinä kuulee sitä sillei niinku ihan sillei läheltä ja ku siinä pystyy pyytämään niinku toistamaa mitä sanoo ni sen varmasti sillei vähä niiku oppii sitte.

Aino

- (153) – Telkkarin kattomine ehdottomasti (nauraen) että mä oon kattonu niin paljo telkkaria että mä oon omaksunu sieltä niin paljon sitä lausuntaa ja tällästä ni sitte se on tietenki helpompi ku on kuullu sellast sen jonku sanan aiemmin jossain niin sitte se on helpompi ite sitte sanoo se uudellee.

M: Entäs täällä koulussa minkälaiset asiat on edistäny?

- No enkun tunneillaki puhutaa aika paljon ja sitten nyt vähä aikaa sitte oli se... toimittaja nii sitte siinä tuli puhuttua se koko päivä englantia.

Tiia

- (154) – No se että oppi see niiku mielestäni parhaite että on semmosia ihmisiä ympärillä jotka oikeesti ei puhu muuta et ku opettajaki on ni se o iha eri se tunnelma mä en sitä hirvee hyvi osaa selittää mutta se o iha eri asia ku että sä opiskelet sitä vai sillon ku se on niiku pakko et ei oo muita kommunikaatiovälineitä et opettajan kans voi suomee puhua siis Suomessa aina välillä mut se helpottaa aina ku on vaan se yks kieli jolla niinku sitte ymmärtää

M: Onks täällä koulussa jotaki mikä ois edistäny sitä?

- No see iha perusteoria se o mun mielestä ollu paras että et sitte loput tulee muualta aika paljo.

M: Mitäs sää tarkotat sillä perusteorialla?

- Siis se että niinku lausemuodot ja miten ne rakennetaan siis se on niiku mun mielest se teoria ja sitte käytännössä ni kuulee muualta niitä.

Eero

- (155) – Nn (mietteliäästi).

M: Sun omalla kohdallasi nimenomaa.

- Kyllä ne o vieläki ne vaihto-oppilaat.

M: Joo entäs täällä koulussa?

– No kaverit ku välillä tulee niittenki kanssa huvikseen puhuttua englantia ja sitten niinku englanniopettaja justii ei oikee muute koulussa tuu englantia käytettyäkää.

Kai

Aino kokee, että keskustelu kasvokkain englantilaisen kanssa on edistänyt suullisen kielitaidon opiskelua, koska silloin toista kuulee läheltä ja voi tarvittaessa pyytää toistoa. Kai puolestaan toteaa hetken mietinnän jälkeen vaihtopöytäoppilaiden kanssa puhumisen edistäneen suullisen kielitaidon oppimista. Lisäksi koulussa Kai saattaa joskus puhua *huvikseen* englantia kavereiden kanssa. Myös opettaja näyttää jollakin tavoin edistäneen Kain opiskelua. Tiia taas toteaa television katselun edistäneen *ehdottomasti* suullisen kielitaidon oppimista ja ääntämisen omaksumista. Tiia kertoo myös toisaalla haastattelussa haluavansa oppia lisää idiomeja, joita hänen kokemuksensa mukaan kuulee lähes yksinomaan televisiosta. Televisio on siten hyvin keskeinen suullisen kielitaidon oppimisen väline Tiialle.

Eeron mielestä englannin suullisen taidon oppimista edistää parhaiten tilanne, jossa englanti on puhujien kesken ainoa mahdollinen kommunikointiväline. Koulussa tätä tilannetta ei pystytä aidosti saavuttamaan, joten *tunnelma* on erilainen. Eero käsittelee tätä puolta kouluoppimisesta myös toisaalla haastattelussa:

(156) M: No kuvailisitko millaista sun englannin kielen suullinen taito on tällä hetkellä?

– ... et se o Suomen kouluissa ku sitä opiskelee se o ni erilaine koko asia et se o enemmän semmosta teoreettista ja tiettyjä niiku sanoja ja et se arkielämä englanti o kuitenkin erilaista.

Eero

Eero kokee, että koulun opetus keskittyy teoriaan ja tiettyihin sanoihin, ja tässä suhteessa arkielämän englanti poikkeaa koulussa opetetusta englannista. Toisaalta koulussa parasta on ollut juuri perusteorian opiskelu, mikä käy ilmi esimerkiksi 154. Koulu tarjoaa Eeron mukaan siten teorian, mutta vasta koulun ulkopuolella oppilas pääsee kuulemaan kieltä käytännössä. Eeron kokemuksen myötä syntyy kuva kahdesta erillisestä englannista – koulun ja arjen. Tällainen kahtiajako on tullut esille myös Rannan (2010, 167) tutkimuksessa, jossa havaittiin sekä suomalaisten lukiolaisten että heidän opettajiensa jakavan englannin kielen 'koulun englantiin' ('school English') ja 'todellisen maailman englantiin' ('English in the real world').

Silja tuo vielä yhden näkökulman keskusteluun suullista kielitaitoa edistäneistä seikoista:

(157) M: Minkälaiset asiat on edistäny kielitaido sen suullisen kielitaidon oppimista?

– Nn (mietteliäästi).

M: Esimerkiks koulussa?

– No ai siis täällä koulussa mitkä asiat o edistäny?

M: Nii.

– No se että mä ite tykkää englannin kielestä ja halua oppia sitä ni ehkä se motivaatio siinä.

Silja

Siljan mielestä se, että hän pitää englannin kielestä, haluaa oppia sitä ja on motivoitunut on edistänyt suullisen kielitaidon oppimista koulussa. Silja on ainut oppilas, joka kiinnittää huomionsa oppijan asenteeseen toimintojen tai oppimisympäristön sijaan. Vastaus suuntautuu kuitenkin kouluun haastattelijan ohjaamana, minkä vuoksi Siljan muut mahdolliset pohdinnat jäävät kuulematta. Joka tapauksessa asenteen maininta poikkeaa selvästi muiden oppilaiden käytännönläheisistä huomioista.

Suullisen kielitaidon **opiskelua vaikeuttaneista seikoista** kysyttäessä seitsemän oppilasta yhdeksästä toteaa, etteivät he osaa nimetä sellaisia tai niitä ei ole ollut. Pari oppilasta osaa mainita vaikeuksia vasta sen jälkeen, kun haastattelijalla on tarkentanut kysymyksen koskevan esimerkiksi koulua ja oppitunteja, joten ilmeisesti vaikeudet eivät ole kovin suuria tai niitä on hankala nopeasti hahmottaa. Oppilaat mainitsevat kuitenkin joitakin seikkoja:

- (158) M: Noh mitkäs on estäny tai hidastanu?
 – Ai siis tunneilla?
 M: Missä vaan missä oot opiskellu.
 – Noh emmää tiä (naurahdus).
 M: Mut sit sää voit sanoo esimerkkejä myös siitä et mikä siellä tunnilla kenties ois.
 – No jotkut ei osaa niin kauhee hyvin tai sillei että kyl se sit vähä sillei jotkut o vähä sillei että no kyllähän sä ton osaat sanoo tyyliin tällei et se o vähä sellasta et ku osa on paljon parempia ku toiset ja toiset o vähä huonompia.
 Paula
- (159) – No se että me ei vaikka me puhutaan aika paljon tunneilla mutta me ei kuitenkaan puhuta niin paljon mitä me voitais puhua että vaikka koulussa o varmaan tarkoituksena oppia se semmone kokonaisuus ni onhan se kyllä vähän tärkeempi opiskella sitä että miten puhutaan ku sitä että mikä kielioppi on koska ymmärretyks voi tulla vaikka kielioppi ei ois mikään kovi hyvä.
 Tiia
- (160) – No se että asuu Suomessa jo suoraa että ku sitä ei käytä päivittäi ni se tietenki vaikeuttaa sitä kehittymistä mutta ei se oo mun mielestä ainakaa mulla ollu suuri ongelma et voi olla muilla ihmisillä mutta.
 Ero
- (161) – No vaikka sillei että jaa-a mitähän toho nyt sanos emmä osaa kyllä sanoo yhtää mitään.
 M: Tuleeko koulusta jotaki mielee liittyyen siihe että?
 – No varmaa sillei joo että jos niinku et niinkun tajua jotai asiata ja mutta sitte et kuitenkaa kysykää sitä opettajalta että mite se pitäis sanoo ja sitten se jää niinku luulee että toi o niinku oikei vaikka se onki vääri ni ei sitte niinkun kysy sitä että oisko tässä jotai korjattavaa.
 Hannu

Paulan kokemuksesta päätellen englannin suullisen kielitaidon oppimista koulussa voivat hidastaa oppilaiden väliset tasoerot taidoissa ja kenties niistä johutuva huono opiskeluilmapiiri. Tiian mielestä taas tunneilla kyllä puhutaan englantia, mutta ei niin paljon kuin olisi mahdollista. Hän kertoo ymmärtävänsä sen, että koulussa pyritään oppimaan kokonaisuus kielestä, mukaan lukien kielioppi, mutta silti olisi tärkeämpää opiskella puhumista kuin kielioppia. Puhuja nimittäin voi Tiian mukaan tulla ymmärretyksi, vaikka kieliopin hallinta ei olisi kovin hyvää. Eeron mukaan Suomessa asuminen voi vaikeuttaa joiden-

kin puhumisen oppimista, koska englantia ei joudu käyttämään ja/tai puhumaan päivittäin. Hannu puolestaan katsoo, että oppilas saattaa erehtyä pitämään väärää ilmaisua oikeana, jos ei kysy opettajalta apua tai neuvoa epäselvissä tilanteissa.

Eero ei ole aineiston ainoa oppilas, joka kokee Suomen hieman hankalaksi paikaksi englannin suullisen käytön ja oppimisen kannalta. Iiris toteaa toisaalla aineistossa (esimerkki 13), että on vaikeaa arvioida englannin suullisen taidon tärkeyttä omalla kohdalla, koska hän asuu Suomessa ja puhuu vain suomea. Näkemys Suomen tarjoamista niukoista mahdollisuuksista puhua englantia on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Virkkula 2008, 402; Leppänen ym. 2009, 112).

Oppilailta kysytään myös, onko englannin kielessä tai sen puhumisessa jotakin, joka on **erityisen hankalaa suomalaiselle kielenopiskelijalle**. Paulalle ei tule mitään mieleen eikä Siljakaan usko, että *mitää ni hirvee vaikeeta o*. Villenkään mielestä *ei sinänsä ole*, mutta toteaa myös, että *onha tää suomi iha erilaine kieli ku kaikki englannit ja nää*. Hankaluudet näyttäisivät siten liittyvän kielten välisiin eroihin. Aino, Hannu ja Iiris antavatkin konkreettisia esimerkkeinä hankaluuksista englannin sanajärjestyksen sekä prepositiot ja artikkelit. Tiia ja Eero puolestaan kuvailevat hankaluuksia näin:

- (162) – No se pehmeys että se on kohtuu pehme kieli ku sitte suomessa on kaikki konsonantit aika kovia ja sitten noi ärrät tulee suomalaiselle niin kovaa ja sitte siellä ainaki Amerikassa ne on kovin sellasia pyöreitä.

Tiia

- (163) – No mun mielestä se että nyt jos ruvetaa sillei oikee taker siis sillein pureudutaan syvälle sinne ni on se että ku on tiettyjä kirjaiyhdistelmiä ni ne lausutaa iha eri tavalla ... sää sanot ne niinku kirjain kirjaimelta niinku suomessaki että se on se kirjainkokonaisuus mutta englannissa se sana ääntämine saattaa muuttua aivan täysi jos siino tietty kirjaiyhdistelmä et sitä ei niinku luetella sillei läpi se on se vaikein suomalaisille et siitähän ne vitsitki tulee että ku sanotaan suoraan se mikä lukee niiku.

Eero

Tiinan ja Eeron mukaan suomalaiselle hankalaa on englannin ääntäminen, kuten englannin kielen konsonanttien pehmeys ja kirjainyhdistelmien ääntyminen eri tavoin. Vääränlaisesta, kirjoitusasun mukaisesta ääntämisestä tehdään Eeron mukaan vitsejäkin. Kai sen sijaan ei näe hankaluuksia yhtä konkreettisesti:

- (164) – Seki riippuu vähä ihmisestä että kyllähän ihmiset jos ne nyt ihan haluaa opiskella sitä mut jos niillä o yhtää motivaatiota tehä sitä ni eihä siitä sillon tuu yleensä mitää mutta.

Kai

Kain mukaan hankaluudet riippuvat henkilöstä, sillä esimerkiksi motivaation puute saattaa muodostua esteeksi oppimiselle.

Englannin suullisen kielitaidon oppimista edistäneitä ja vaikeuttaneita seikkoja lähestytään myös kysymällä, **onko opettajasta tai oppikirjasta apua suullisen taidon oppimisessa**. Kysyttäessä opettajasta, Silja vastaa *on totta kai*, kun taas joidenkin toisten mielestä opettajasta on tai on joskus, vähän tai jonkin

verran apua. Tiia epäröi vastatessaan ja toteaa, että *kyl mä enemmän telkkaria kiittelen ku opettajaa*. Opettajan apuun suullisen kielitaidon oppimisessa suhtautaan siten Tiia lukuun ottamatta myönteisesti tai melko myönteisesti.

Aino kertoo opettajasta olevan apua suullisen kielitaidon oppimisessa, koska opettaja tietää asioista eniten ja häneltä uskaltaa kysyä, sillä hän ei naura virheille. Eero puolestaan on keskustellut opettajan kanssa britti- ja amerikanenglannin sanastollisista eroista, sillä hän käyttää amerikanenglantia mielestään brittienglanti-painotteisilla tunneilla. Paulan mukaan opettajasta on hieman apua, sillä tehtäviä läpikäydessä opettaja puhuu englantia ja siten on mahdollisuus kuulla kieltä. Merkittävin rooli opettajalla näyttäisi kuitenkin olevan äänittämisen opettamisessa:

(165) – Ää on totta kai että hänhän se sitte antaa ja sanoo ne ensin ja sitte me muut toistetaan perässä ni totta kai siitä o apua.
Silja

(166) – No no kyllähä se joskus esim ku me vaikka lukee jotain tekstiä ja sitte opettaja kiertelee siinä ja sitte siinä joku lukee jonku lauseen ni sitte opettaja niinku vaikka korjaa et mite se pitäis lausua ja tälle ni kyllä se mun mielest sillei niiku auttaa.
Ville

(167) – Kyllä siitä siis jos lausuu jotenki väärin tai niinku liian väärin ni sitte se korjaa se ja yleensä vaikka sanoski se oikei ni sit se toistaa se aina ja sitte niiku siinä oppii sen että mite sitte lausutaa joku lause tai sana.
Kai

(168) – No on siinä justinsa että jos on tehty jotai ja opettaja on kuullu että on tota tehny vääri ja tai niikun kuulee että tekee vääri ja ni sitte se on tullu sanomaa että älä tee tollei sitä että sano tälle se että se o oikeeta.
Hannu

(169) – No jonku verran ku on kuiteki tota toisteltu sielä sanoja niinku yhteisesti ja.
Iiris

Oppilaat kertovat toistavansa sanoja ja lauseita opettajan perässä tai opettajan korjaavan väärää ääntämistä. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa jäljittelyn hyödyllisyys on joskus kyseenalaistettu, mutta toisissa näkemyksissä jäljittelyä ei pidetä pelkkänä refleksinomaisena, ei-tiedostettuna kopiointina, vaan sen katsotaan olevan hyödyllistä tai jopa perustavanlaatuista (vieraan) kielen oppimisessa (Vygotsky 1978, 38–39; Lantolf 2000, 17–18; Lantolf & Thorne 2006, 166–176; 2007, 207–208; Piirainen-Marsh & Tainio 2007; Ellis 2008, 812–813; Tainio 2008, 147; Celce-Murcia ym. 2010, 8–11). Kai myös kertoo opettajan sekä korjaavan väärin lausutun kohdan että toistavan oikean vastauksen. Oikean vastauksen toistamisessa on viitteitä behaviorismista, jossa toivottua reaktiota vahvistamalla pyritään tavan muodostumiseen (Mitchell & Myles 2004, 30–31). Behaviorismi on saanut osakseen ankaraa kritiikkiä kielenoppimisteoreetikoilta (emt., 32–33), mutta oppilaiden joukossa sille näyttäisi vielä löytyvän kannatusta.

Yli puolet oppilaista katsoo, että oppikirjasta on apua englannin suullisen kielitaidon oppimisessa, kun taas muutamien mielestä aika paljon, jonkin ver-

ran tai ei juuri ollenkaan. Oppikirjasta katsotaan olevan apua, koska se sisältää sanastoa, kielioppia, neuvoja ja esimerkkejä, ja sen avulla voi tarkistaa ja opetella sanojen ääntämistä. Lisäksi kirjan tekstejä voi lukea ääneen tai kuunnella. Tiian mielestä taas hänen opiskelemansa kirjasarja on mukava, koska se sisältää *erilaisia kaikkia näitä juttuja*. Kirja on siis ilmeisesti riittävän monipuolinen myös suullisen kielitaidon oppimisen kannalta. Oppikirjasta löydetään kuitenkin myös puutteita:

- (170) – Ei oikeestaan et se o vähän sellasta just näitä et kirjojetaan ja ei siinä niiku puhuta.
Paula
- (171) – Ei suullisessa kielitaidossa niin paljo oo... koska siinä on paljo kirjojtet no siis totta kai siellä sanotaa sitte mite se lausutaa mutta aa nii noh ehkä totta kai siinä nyt jonki verra o mutta ei sillei kyl musta opettaja on enemmän se suullisen kielitaidon mutta kyllä kirjassaki on jonku verra totta kai (naurahdus) ei voi sanoa ettei.
Silja
- (172) – No ohan se mutta siinäki aina tarvitaan se opettaja joka on jo valmiiks tulkinu se ja niiku tavallaan suodattanu sen semmoseks helpoks muodoks että se oo se ois vaikee jos ite joutuis kirjoista alkaa kyllähä sitäki joskus joutuu tekemää mutta mutta aina se helpottaa ku o opettaja.
Eero
- (173) – Noh kyllä se jos niitä tekstejä oppikirjan tekstejä niiku tulee nauhalta että mutta ei sitä nyt lähinnä se oppikirja vaan niinku näitä kielioppeja ja näitä tälle.
Ville
- (174) – No ei juurikaa ku mä en ymmärrä hirvee hyvi niitä ääntämisohjeita ku niissä o ne ihmemerkkejä niit mitä ne o foneettisia aakkosia ni mä en niitä ymmärrä kaikkia ni.
Iiris

Oppikirjan puutteiksi mainitaan kielioppipainotteisuus, harjoitusten keskittyminen kirjoittamiseen ja äänne-merkkien tulkinnan vaikeus. Lisäksi Eeron mielestä olisi vaikeaa opiskella kirjasta ilman opettajaa, sillä opettaja tulkitsee ja suodattaa materiaalin helppoon muotoon oppimista varten. Silja puolestaan katsoo, että suullisen kielitaidon oppimisessa opettajasta on enemmän apua verrattuna oppikirjaan. Suomessa tehdyn tutkimusten perusteella tiedetään, että vieraiden kielten kouluopetuksessa nojaututaan pitkälti oppikirjaan (Luukka ym. 2008). Käsillä olevaan tutkimukseen osallistuneet oppilaat tuovat siten esille oppimateriaalien ja englannin suullisen kielitaidon opetuksen kehittämisen kannalta keskeisiä seikkoja.

Seuraavassa luvussa kootaan yhteen oppilaiden käsityksiä englannin suullisen kielitaidon oppimisesta.

7.3.5 Yhteenveto

Oppilaiden käsitysten mukaan englannin suullista kielitaitoa on mahdollista oppia ja parantaa omaksumalla ja altistumalla, opiskelemalla ja harjoittelemalla,

puhumalla ja keskustelemalla sekä oikealla asenteella ja yksilön ominaisuuksilla. Englannin suullisen kielitaidon omaksuminen voi tapahtua pienen lapsen tavoin synnynnäisen kielenoppimiskyvyn ja perimän avulla. Englannin suullista kielitaitoa voi kartuttaa myös altistamalla englannin kielelle arjessa (media, uusmedia), ulkomailla ja englanninkielisissä maissa. Ulkomailla ja englanninkielisissä maissa oppimiseen liittyy englannin puhumista aidoissa viestintätilanteissa. Koulussa englannin suullista kielitaitoa voi oppia opiskelemalla entuudestaan tutuin menetelmin esimerkiksi suullisia pariharjoituksia tekemällä. Keskeistä kouluoppimisessa on opettajalta saatava apu. Englannin suullista kielitaitoa voi oppia opiskelemalla itsenäisesti kielioppia ja ääntämistä kirjasta, toistamalla ja jäljittelemällä, ääneen lukemalla sekä puhumalla yksin tai keskustelemalla toisen suomalaisen, ulkomaalaisen ei-syntyperäisen tai syntyperäisen englannin puhujan kanssa. Joidenkin oppilaiden mielestä paras tapa oppia englannin suullista kielitaitoa on hakeutua tilanteeseen, jossa ainoa mahdollinen kommunikointikieli on englanti.

Englannin suullisen kielitaidon ja etenkin ääntämisen oppimisessa tarvitaan perimää, ja kielellisesti lahjakkaille oppiminen on helpompaa. Oppimisessa tarvitaan myös myönteistä asennetta ja motivaatiota. Monikielisyys varhaislapsuudessa sekä muiden vieraiden kielten opiskelu edistävät etenkin englannin ääntämisen oppimista.

Oppimisen kohteiksi mainitaan kielellisiä komponentteja (ääntäminen, sanasto, sanajärjestys ja lauseiden muodostaminen), kielellisiä toimintoja (puhuminen, keskustelu, kysyminen ja vastaaminen) sekä laadullisia seikkoja (sujuvuus ja ymmärrettävyys). Yli puolet oppilaista mainitsee oppimisen kohteeksi ääntämisen. Oppilaat tavoittelevat ymmärrettävää, sujuvaa ja luontevaa englannin puhumista sekä taidon pysyvyyttä ja riittävyttä kaikenlaisiin viestintätilanteisiin. Jotkut oppilaista haluavat puhua englantia kuten koulussa opetetaan tai omalla, sopivaksi katsomallaan tavalla. Englannin kielen katsotaan sallivan omaan tyyliin puhumisen kielen perussääntöjä noudattamalla. Aineistossa esitetään myös toiveita puhua syntyperäisen englannin puhujan tavoin tai ilman suomalaista korostusta. Omassa puhumisessa halutaan kehittää kieliopin hallintaa, sujuvuutta, taidon pysyvyyttä, kykyä leikitellä ja hauskuuttaa kielellä sekä kykyä asioida ulkomailla.

Opiskeluympäristöinä mainitaan koulu, vapaa-aika ja ulkomaat, ja oppilaat näyttäisivät jakautuvan karkeasti koulun tai vapaa-ajan ja ulkomaiden kannattajiin kertoessaan mieltymyksistään. Monet oppilaat pitävät koulua ensisijaisena suullisen kielitaidon opiskeluympäristönä, ja muutamille koulun tarjoamat metodit ja puitteet sopivat hyvin. Koulussa englannin suullista kielitaitoa tulisi oppilaiden mukaan opiskella puhumalla parin kanssa ja turvautumalla opettajan apuun. Muutoksena koulun käytänteisiin esitetään, että tunneilla tulisi puhua enemmän englantia, sillä opetuksen katsotaan painottuvan kieliopin ja kirjallisten taitojen kartuttamiseen. Koulussa ei myöskään synny aitoa tarvetta englannin puhumiseen eikä aidon kielenkäyttötilanteen ilmapiiriä, mitä olisi kuitenkin toivottavaa englannin suullisen kielitaidon oppimisen kannalta. Koulun katsotaan kyllä tarjoavan tietoa ja harjoitusta kielen teoriasta, mutta

koulun ulkopuolella oppija pääsee vasta kosketuksiin aidon kielenkäytön kanssa.

Opettajan apuun englannin suullisen kielitaidon oppimisessa suhtaudutaan vaihtelevasti, mutta häntä arvostetaan etenkin ääntämisen mallina. Oppikirjasta katsotaan olevan apua tai jonkin verran apua, mutta puutteena pidetään vaikeaselkoisia ääntämisohteja sekä painottumista kielioppiin ja kirjoittamiseen. Suullisen kielitaidon oppimista koulussa on oppilaiden mukaan edistänyt kuunteleminen, toistaminen, harjoittelu, puhuminen, juttelu toisten oppilaiden kanssa, teorian opiskelu ja motivaatio. Oppimista ovat puolestaan vaikeuttaneet liian vähäinen puhuminen, oppilaiden väliset tasoerot ja se, ettei turvaudu opettajan apuun epäselvyyksissä.

Oppilaiden mielestä suomalaisen oppijan englannin suullisen kielitaidon oppimista voivat hankaloittaa kielten väliset erot, kuten englannin kielen sanajärjestys, prepositiot ja artikkelit. Joidenkin oppilaiden mielestä hankaluudet liittyvät ääntämiseen, kuten suomalaisten tapaan lausua englannin konsonantteja liian kovina, r-äänne suomalaisittain tai sanoja kirjoitusasun mukaan. Hankaluuksien katsotaan syntyvän myös oppimismotivaation puutteesta.

Oppilaat näkevät monenlaisia mahdollisuuksia oppia englannin suullista kielitaitoa koulun ulkopuolella. Muun muassa oppilaiden arjessa läsnä oleva media (televisio, radio, elokuvat) ja uusmedia (tietokone, internet, video-, playstation- ja tietokonepelit) tarjoavat oppilaiden mukaan tilaisuuksia englannin kohtaamiseen ja oppimiseen päivittäin; joidenkin mielestä mediasta ja uusmediasta englantia ja/tai englannin puhumista oppii väistämättä. Esimerkiksi englanninkielisten laulujen kuuntelun katsotaan tukevan sanojen ja ääntämisen muistamista, ja televisiosta voi puolestaan oppia ääntämistä ja kuulla idiomeja. Yksi oppilaista pitääkin omalla kohdallaan televisiota englannin suullisen kielitaidon merkittävimpana oppimisen lähteenä. Musiikista ja televisiosta kuultavan englannin laatuun suhtaudutaan kuitenkin myös epäilevästi. Englantia puhutaan vapaa-ajalla Suomessa lähinnä satunnaisesti omaksi iloksi tai hieman säännöllisemmin sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi.

Vapaa-ajalla oppimisessa median ja uusmedian ohella ulko- ja englanninkieliset maat ovat merkittäviä englannin suullisen kielitaidon opiskeluympäristöjä oppilaiden käsityksissä. Osa oppilaista pitääkin ulkomaita itselleen mieluisimpana ympäristönä opiskella englannin suullista kielitaitoa. Oppilaat suosittelivat englannin suullisen kielitaidon opiskelua ulkomailla, koska englannin puhumista katsotaan opittavan pakostakin ympäristössä, jossa ainoa yhteinen kommunikointikieli on englanti. Kielitaitoa opitaan ulkomailla tai englanninkielisessä maassa oppilaiden mukaan välittömästi aidoissa, jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa. Vähintään kuukauden oleskelu auttaa oppimaan, mutta riittävän pitkä oleskelu englanninkielisessä maassa tekee (suullisesta) kielitaidosta pysyvämpää.

Tiivistäen voi todeta, että oppilaat katsovat englannin suullisen kielitaidon oppimisen olevan mahdollista tai mahdollista ainakin osittain. Seuraavassa alaluvussa oppilailta kysytään vielä, miten he suhtautuvat englannin suullisen kielitaidon arviointiin ja sen mahdollisiin toteuttamistapoihin.

7.4 Oppilaiden käsityksiä englannin suullisen kielitaidon arvioinnista

Oppilailta kysytään suullisen kielitaidon arviointiin liittyen muun muassa, tuleeko suullista kielitaitoa arvioida ja miten hyödylliseksi he ovat itse kokeneet saamansa palautteen tai arvioinnin. Oppilaita pyydetään myös kuvailemaan, mitä suulliseen kielitaitoon liittyviä asioita tulisi arvioida ja miten. Ennen käsitysten tarkastelua luodaan katsaus oppilaiden kokemuksiin englannin suullisen kielitaidon arvioinnista.

Haastatelluilla oppilailla on vaihteleva määrä kokemuksia englannin suullisen kielitaidon arvioinnista. Oppilaiden vastauksista on nähtävissä, että koulu ja opettaja ovat oppilaille ensisijaiset palautteen ja arvioinnin lähteet. Kaikki haastatellut oppilaat kertovat saaneensa palautetta tai arvioita opettajalta, ja vain muutamat perheenjäseniltä tai ystäviltä. Oppilaat kertovat saaneensa palautetta sanastosta, kieliopista, ääntämisestä, omanlaisesta puhetyylistä tai aksentista, ymmärrettävyydestä, selkeydestä ja luontevuudesta, sekä rohkeudesta tai kyvystä käyttää kieltä ulkomailla. Koulussa oppilaat saavat arvioita tai palautetta suullisten kokeiden yhteydessä tai opettajan välittömänä palautteena oppitunnilla suullisen harjoituksen aikana. Opettaja arvioi oppilaiden kielitaitoa siis sekä suullisilla kokeilla että jatkuvan arvioinnin muodossa (Huhta & Takala 1999, 197–198).

Kokemukset saadusta palautteesta sekä vapaa-ajalla että koulussa ovat olleet positiivisia ja kannustavia. Ville antaa esimerkin koulun suullisessa kokeessa saadusta palautteesta:

- (175) M: Minkälaisii asioihi siinä arvioinnissa tai palautteessa kiinnitetää huomiota?
 – No esim ku meillä oli justii se englannissa oli se semmone työhakemisjuttu parin kanssa keskustelu ni siinäki se opettaja arvioi että miten sitä tulee sitä mite se keskustelu siinä etenee ja ettei jää sillei miettimää ja vaikkei se oiskaa kuulostaskaa nii hyvältä mut kuha sitä nyt tulee sillei sitä puhetta ja kyllä seki tietysti et miten se ääntää sitä ja tälle.
 Ville

Ville luonnehtii opettajan arvioinnin kohdistuneen ääntämisen lisäksi siihen, *ettei jää sillei miettimää ja vaikkei se kuulostaskaa nii hyvältä mut kuha sitä nyt tulee sitä puhetta*. Villen kokemus näyttäisi olevan, että opettajan arvio on kohdistunut ensisijaisesti oppilaan kykyyn puhua ja viestiä englanniksi ja vasta toissijaisesti ääntämisen hallintaan. Tiiakin toteaa, että vaikka opettaja havaitsisi puutteita oppilaiden puhumisessa, opettajan tulisi kannustaa puhumaan englantia. Villen opettajan toiminta ja Tiian ajatukset myötäilevät vallalla olevia käsityksiä viestivyyden ensisijaisuudesta tarkkuuteen nähden (Viitekehys 2003; Opetushallitus 2014, 349).

Haastattelussa kysytään myös oppilaiden itse- ja vertaisarviointikokemuksista. Aino, Paula ja Eero eivät arvioi ollenkaan omaa englannin puhumistaan, ja Silja ja Iris eivät mitenkään erityisemmin. Tiia, Ville, Kai ja Hannu puolestaan arvioivat omaa englannin puhumistaan silloin tällöin esimerkiksi

muistellen jotakin hyvää mallia ja vertaillen omaa puhumista siihen. Vain Tiia ja Kai kertovat arvioineensa toisen kielitaitoa, Kai kavereiden pyynnöstä ja Tiia suullisen kokeen yhteydessä *rasti ruutuun* -lomakkeen avulla. Vertaisarviointista näyttää kertyneen siten vieläkin vähemmän kokemusta kuin itsearviointista.

Tulkiten oppilaiden kokemuksia, arviointi ja palaute näyttävät olleen paikallaan ja tervetulleita. Suullisen kielitaidon arvioinnin hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta kysytään oppilailta kuitenkin myös suorasanaisesti.

7.4.1 Arvioinnin tarpeellisuus ja hyöty

Osa oppilaista suhtautuu varovaisen myönteisesti ja osa kielteisemmin englannin suullisen kielitaidon arviointiin, ja sama oppilas saattaa nähdä arvioinnissa sekä kielteisiä että positiivisia puolia. Esimerkiksi Paula ei kannata arviointia, mutta ei osaa perustella miksi. Muut kielteisesti tai epäröiden suhtautuvat perustelevat kantaansa seuraavasti, kun kysytään, **tuleeko suullista kielitaitoa arvioida:**

(176) – Ei sitä välttämättä tarviis tai siis se on kuitenkin aika sillei henkilökohtane juttu tai siis et joku osaa ehkä niiku kaikki sillee sanat ja osaa kirjottaa sillei hyvi mutta ei se välttämättä suulline nii tai siis en mä tiiä se o aika siis sillei ei sitä välttämättä tarviis mutta.

Aino

(177) – No se jossai määri joo mutta ei nyt liikaakaa että siinä sit voi takertua semmosee että on yks ainut oikee tapa jos sitä liikaa harjottaa sitä arviointia mutta ihan semmosta perus voi niinku palautetta antaa ja.

Eero

(178) – No mä sillei tiiä että jokainen niinku puhuu sitä niinku omalla tavallaa ja mutta sitte niinku että kyllähän siinä sen pitäis arvioida et jos et sää niiku osaa niinku puhua sitä ja sitte sun pitäis osata ni voi sitä niinku sanoo että sää aina puhut vähä huonosti ja tollei mutta sitten taas toisaalta ni jokainen puhuu sitä omalla tavallaa ja jos se menee hyvi ni ei siinä mun mielestä tarviis arvioija sitä että mite sitä puhuu.

Hannu

(179) – No eei mun mielestä.

M: Perustelisitko miksi oot sitä mieltä?

– No miks sitä pitäis arvioida?

M: Mikäs sun mielestä on niinku se syy että sitä ei pitäs arvioida?

– No ku se nyt on semmone oma yksityine asia ja joilleki se o luonnostaa sit tota helpompaa ku toisille että ku siihe vaikuttaa tietysti vähä nää perimätki et onko hyvä kielipää ja tällästä ni.

Iiris

Aino, Hannu ja Iiris näkevät suullisen kielitaidon henkilökohtaisena asiana, minkä vuoksi arviointi on hieman kyseenalaista. Kielenkäyttäjän vahvuudet saattavat Ainon mukaan olla esimerkiksi sanaston tai kirjoittamisen hallinnassa, joten suulliseen kielitaitoon keskittyvä arviointi ei välttämättä tee oikeutta heille. Hannun mielestä taas jokaisella on oma tyyli puhua, eikä arviointiin ole mitään syytä, jos puhuminen sujuu hyvin. Iirixen mukaan kielen oppiminen on toisille luonnostaan helpompaa kuin toisille, joten arviointia ei ilmeisesti tulisi kohdis-

taa taitoihin, jotka ovat synnynnäisiä. Eero taas katsoo, että liika arviointi voi kaventaa kuvaa oikeasta tavasta puhua englantia. *Peruspalaute* – mitä se sitten tarkoittaakin – on kuitenkin tervetullutta. Muutamat muut taas pitävät arviointia tavalla tai toisella hyväksyttävänä:

- (180) – No kyllä ehkä koska on seki tosi tärkeä et ei se oo aina vaa sitä kirjottamista ja eihän meillä kokeet ku meillä on kokeitaki ne on aina kirjallisia et kyllähä seki vaikuttaa miten sä osaat sitte lausua ja mite sä osaat käyttää sitä ihan arkipäivisin että ei se oo vaa sitä kirjottamista ni pitäs ehkä arvioida.

Silja

- (181) – Kyllä se jollain tavalla pitäis huomioida että kun kielioppi on tärkeä ja kirjottaminen mutta sitte on se nyten jos sää lähdet jonneki ulkomaille ni on se tärkeempää osata puhua ku osata kielioppia ja vaikkei jotkut osais sitä lausumista niin hyvin niin kyllä se silti pitäis niiku kannustaa siihe että no puhukaa nyten että vaikkette te osaa niin puhukaa nytte mutta sit siinä vois periaatteessa se arviointi vähä niinku että no ei sitte ku tuli näi huono numero siitä ni ei sitte haluu jatkaakaa yrittää parantaa mut sit joillai se vois olla semmone motivaatio että no mä haluaisin tästä nytte saada hyvä arvosanan.

Tiia

- (182) – Siis niinku vaikka jonku opettajan?

M: Vaikka.

– Niinku et se ois vaikka numerossa näkyy tai?

M: Nii.

– No joo no kyllä se mun mielestä o sinänsä tärkeä osa sitä että osaa kuitenkin puhua kyllä sitä vois arvioida.

Ville

- (183) – Kyllähä sitä tietenki jotenkute ainaki omasta mielestä.

M: Minkä takia sitä tulee sun mielestä arvioida?

– No sehä o melkei sehä o varmaa tärkeempiki sillei ku kirjutustaito niiku englannissa että niiku ne pitäs vaa määritellä yhtee ja sitte siitä jotain kehittää.

Kai

Silja, Tiia, Ville ja Kai näkevät suullisen kielitaidon tärkeäksi osaksi kielitaidon kokonaisuutta, ja osa jopa tärkeämmäksi kirjoittamisen ja kieliopin hallintaa. Esimerkiksi ulkomailta puhumisen taito on tärkeämpi kuin kirjoittamisen taito. Tiia katsoo kuitenkin, että huono arvosana saattaa sekä lannistaa että motivoida yrittämään taidon parantamista. Opettajien tulisikin kannustaa oppilaita puhumaan puutteista huolimatta.

Arvioinnin oikeutuksen lisäksi oppilailta kysytään, **onko arvioinnista tai palautteesta ollut heille hyötyä**. Jokainen oppilas on ainakin jollakin tavalla hyötynyt palautteesta, vaikka hyödyllisyyden kokemisessa on eroja. Esimerkiksi Eeron mielestä on yleensäkin aina hyvä kuulla toisten ihmisten mielipide asiaan kuin asiaan. Aino, Paula ja Hannu kuvaavat hyötyjä näin:

- (184) – On siitä ku siitä kuitenkin tavallaa jos joku sanoo jonku sanan että nyt se meni väärin ni sit muistaa niinku se toi sana oli se joka meni silloin väärin että nytte nyt se ei osaa ääntää oikein vaikka taikka tietää mikä se sana on ni kyl se aina auttaa sanoo sitte.

Aino

- (185) – On.

M: Milläs lailla siitä on hyötyä?

– Noh siis jos ei osaa jotai sanoja saattaa tällei niinku oppii ku se opettaja esim sanoo ne se jää päähä että ai toi oliko tolle.

Paula

(186) – No on niissä että jos niiku opettaja sanoo että oisit tehny ton toisi ni kyllä mää sen koetan muistaa sitte että seuraavan kerran teen jonku toise lailla se asia.

Hannu

Aino ja Paula näyttävät kokevan, että opettajan sanastoa ja ääntämistä koskevat korjaukset auttavat muistamaan oikean muodon myöhemmin. Hannukin kokee korjaamisen hyödylliseksi ja pyrkii muistamaan saamansa palautteen seuraavalla kerralla. Silja, Tiia, Ville, Kai ja Iiris kommentoivat hyödyllisyyttä seuraavasti:

(187) – On (iloisesti) kyl sillei että se antaa enemmän semmosta motivaatiota että haluu vielä oppii enemmän ja totta kai sitä saa ruusuja ja risuja sitte että osaa sit ottaa oppia siitä palautteesta onks se sitte negatiivista tai positiivista.

Silja

(188) – Mää en näkis sitä sillei et siin o hirveesti hyötyä mulle ollu mutta joilleki siitä voi olla aika paljoki.

M: Minkä takia siitä ei sitte ehkä oo ollukaa hyötyä?

– No mää en hirveesti mee sen numeron tai arvioinnin perusteella et tietenki jos on siinä joku semmone et no tätä sun nyt pitäs parantaa ni tietenki mä yritän parantaa sitä mutta emmää hirveesti anna niille huomiota niille arvosanoille.

Tiia

(189) – No onha se nyt että osaa sitte parantaa sitä että et jos o huono ni sitte varmaa opettaja kertoo että missä osa-alueilla o vähä huonompi että tietää että mitä pitää parantaa.

Ville

(190) – Kyllähä se kannustaa enemmän vaa opiskelee englantia.

Kai

(191) – Siis kyllähän rakentavaa kritiikkii ottaa iha mielellää vastaa et sit tota kehittyy sit sen kautta että kyl siit hyötyä o.

Iiris

Oppilaat kokevat, että rakentava kritiikki sekä huonoja ja hyviä puolia erittelevä palaute auttavat parantamaan omaa suullista kielitaitoa. Lisäksi Siljan ja Kain mielestä palaute motivoi ja kannustaa opiskelemaan lisää. Tiialle taas arvioinnista ja erityisesti arvosanoista ei ole ollut kovin paljon hyötyä, sillä hän ei anna niille paljon huomiota tai suuntaa toimintaansa niiden mukaan. Ainoastaan parannettavia seikkoja koskevat arviot hän huomioi pyrkiäkseen kehittämään niiden suuntaisesti.

Oppilaiden suhtautuminen suullisen kielitaidon itsearviointiin vaihtelee samaan tapaan kuin suhtautuminen yleensäkin suullisen kielitaidon arviointiin. Edellä on tullut jo esille, että osa oppilaista arvioi silloin tällöin englannin puhumistaan ja osa ei. Aino ja Eero kuuluvat jälkimmäiseen ryhmään:

(192) – Emmä sitä sillei aattele että menikö toi nyt hyvi vai huonosti mää vaa yritän sitä aina emmää sitä sillei arvioi mutta.

Aino

- (193) – No emmää nii emmää mielestäni niinku ei mun mielestä semmone oo mukavaa että takertuu johonki arviointii että puhuu vaa ja se on siinä.
Eero

Aino sanoo vain puhuvansa ja yrittävänsä ilman että ajattelee, sujuuko puhe hyvin tai huonosti. Eeronkaan mielestä *ei ole mukavaa, että takertuu johonki arviointii* – parempi on vain puhua. Tarkkailu tai arviointi eivät siten kuulu olennaisesti Ainon tai Eeron englannin puhumiseen. Eero vastaa myös toisaalla haastattelussa, ettei hän välttämättä halua omaa suullista kielitaitoaan arvioitavan, joten arviointi näyttäytyy Eerolle melko ei-toivottuna toimintana. Iiris puolestaan tuo esille, että hänen on vaikea kuvailla englannin puhumisen sujumista, koska ei ole joutunut käyttämään kieltä käytännössä ja tositilanteessa (esimerkki 2). Itsearviointia voi siten vaikeuttaa se, ettei ole riittävästi kokemusta selviytymisestä aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Leblay (2013, 202) teki vastaavan havainnon ranskan yliopisto-opiskelijoita koskeneessa tutkimuksessa; mikäli opiskelija ei ollut mielestään joutunut käyttämään kieltä ”käytännön tilanteessa”, itsearviointi koettiin vaikeaksi.

Edellä on käsitelty oppilaiden kokemuksia suullisen kielitaidon arvioinnista ja sen hyödyllisyydestä sekä arviointia puoltavista ja kyseenalaistavista seikoista. Seuraavaksi oppilaat kertovat tarkemmin, mihin arvioijan huomio tulisi suuntautua englannin suullisessa kielitaidossa.

7.4.2 Arvioitavat seikat sekä hyvä ja huono suullinen kielitaito

Oppilailta kysytään, **minkälaisia asioita suullisesta kielitaidosta tulee arvioida**. Oppilaat mainitsevat arvioinnin kohteiksi kielen muodon hallinnan, kyvyn viestiä kielellä sekä puhujasta välittyvän asenteen. Seitsemän oppilasta yhdeksästä mainitsee ääntämisen arvioinnin kohteeksi. Muun muassa Aino, Paula, Hannu ja Iiris ottavat esille kielen muodon hallinnan arvioitavana seikkana:

- (194) – No varmaa just se sanooko ne sanat oikeessa järjestyksessä ja sanooko ne sanat oikein ja sitte miten hyvin sillei pystyy niiku vastaamaa vaikka jos toine kysyy jotain ni sillei siihe lauseese lauseeseen viitata jotenki sillei ja osaako sillei miten selittää niitä.
Aino
- (195) – Nii no se o varmaa sit se että ehkä mun mielest enemmän just sitä miten niinku ääntää ja miten niinku tavallaa niiku osaa niitä käyttää niitä sanoja mutta siis ku eihän puhekieli oo nii semmosta kieliopillista kumminkaa siis siitä ei pitäs niinku niin paljo mun mielestä arvostella.
Paula
- (196) – No just sitä selkeyttä ja lausumista ja just niinku että miten ne sanat on siellä lauseessa mitä sää sanot että et neijo ihan sekasi siellä.
Hannu
- (197) – No ehkä jotai ääntämistä ku se kuiteki kui selkeesti sää ilmaset ittees o aika tärkeetä.
Iiris

Ainon mielestä ääntämisen lisäksi tulee arvioida sanajärjestyksen hallintaa sekä kykyä vastata ja selittää. Samoin Hannun mielestä sanajärjestyksen hallinta

kuuluu ääntämisen ohella arvioitaviin seikkoihin. Lisäksi Hannu ja Iiris näyttävät viittaavan puheen ymmärrettävyyteen puhuessaan selkeydestä. Paulan mielestä suullisessa kielitaidossa tulisi kenties arvioida ääntämistä ja kykyä käyttää sanoja. Sen sijaan kielioppia ei tulisi niin paljoa arvioida, koska puhekieli ei ole *nii semmosta kieliopillista kumminkaa*. Näkemys puhumisesta ei-kieliopillisena kielen muotona tulee esille muissakin Paulan kannanotoissa haastattelun aikana (esimerkit 73 ja 75). Hän havainnoi usein puhekielen ja puhumisen painottumista muuhun kuin muodollisten seikkojen tai oikeakielisyyden tarkkailuun, joten kieliopin arviointi ei saa tässäkään yhteydessä häneltä varauksetonta kannatusta. Paulan näkemys saa tukea teoriakirjallisuudesta, jossa puhekielen kieliopin katsotaan poikkeavan kirjoitetun kielen oikeakielisyysvaatimuksista (Bygate 1987, 16; Tiittula 1993, 73; Luoma 2004, 12–16).

Eero, Ville ja Kai kuvaavat arvioinnin kohteita keskenään samansuuntaisesti:

(198) – No se ois varmaa just se niinku jossain määrin se ääntämine niinku et se on selkee et siitä saa selvää mutta emmää nyt no sekii että o just sanavalmis ja pystyy aina puhumaa.

Eero

(199) – No vaikka ne mite ääntää niitä sanoja ja onks se kuulostaaks se niinku hyvältä ja se puhe ja tuleeks sitä puhetta ja tällei.

Ville

(200) – No justiisa se varmaa että niiku pystyy puhumaa sillei suhtkoht sujuvasti sitä että ei niinku joka toisen sanan kohalla oo sillei että mikäköh se seuraava sana on.

Kai

Eero viittaa ymmärrettävän ääntämisen lisäksi puhujan sanavalmiuteen ja kykyyn puhua tilanteessa kuin tilanteessa. Ville taas mainitsee ääntämisen ohella hyväkuuloisen puheen sekä sen, *tuleeks sitä puhetta*. Ville käyttää usein haastattelun aikana ilmaisua *tuleeko puhetta*. Ilmaisun tulkintaan saa apua toisaalta haastattelusta, missä Ville asettaa omaksi tavoitteekseen, että *tulee sitä puhetta vaan sieltä... ettei jää sillei miettimää*. Kain vastauksessa puolestaan näyttäisi tiivistyvän se, mihin Ville ja kenties Eerokin viittaavat; englannin suullisessa kielitaidossa tulisi arvioida sujuvuutta.

Edellä oppilaat ovat kuvailleet kielen ja viestinnän piirteitä arvioinnin kohteina. Siljan ja Tiian huomio on tuotetun kielen lisäksi kuitenkin myös itse puhujassa:

(201) – No totta kai siis osaaminenki mutta ehkä se että yrittää enemmän et ei se oo vaa mites sen voi sanoo no emmä oikee (naurahdus) tiä.

Silja

(202) – Sitä että miten see ihminen puhuu että onko se sellasta hirvee jäykkää vai onko se sellasta vähä rennompaa että tuntee olonsa mukavaks ku puhuu ja sitte vähän sitä lausumista että onko se niitten sen kieliopin ja sen lausumisen mukasta mitä se on että se ei oo ihan sama että miten se on kirjoitettu ja lausuttu ihan just samalla tavalla että yrittää edes.

Tiia

Tiian mielestä suullisen kielitaidon arvioinnissa on syytä kiinnittää huomiota siihen, vaikuttaako puhe rennolta ja puhujan olo mukavalta. Tämän lisäksi tulee hieman tarkkailla sitä, yrittääkö puhuja tehdä eron kirjoitus- ja äänneasujen välille. Siljankin mielestä tulee arvioida osaamista, mutta ehkä sitäkin tärkeämpää on arvioida puhujan halua yrittää. Silja ja Tiia pitävät siten osaamisen lisäksi tärkeänä puhujasta ja puhumisesta syntyvää yleisvaikutelmaa. Kaiken kaikkiaan Silja ja Tiia huomioivat puhujan persoonaa ja asennetta englannin suullisessa kielitaidossa useammin kuin muut aineiston oppilaat. Yksilöllisten piirteiden osuus kielellisessä viestinnässä tunnustetaan myös yleisesti hyväksytyissä kielitaitoa koskevissa esityksissä (Viitekehys 2003, 151–153; Council of Europe 2018, 29), mutta piirteet eivät näyttäyty dokumenteissa samalla tavalla keskeisinä arvioinnin kohteina verrattuna Siljan ja Tiian näkemyksiin.

Arvioitavien seikkojen lisäksi oppilaita pyydetään kuvailemaan, **mitä hyvän englannin suullisen taidon omaava henkilö tietää tai osaa**. Oppilaat kuvaavat vastauksissaan kielen osataitoja, kielellä toimimista ja sitä, miten taito on hankittu. Ensimmäisenä tarkastellaan osataitoja maininneiden oppilaiden vastauksia:

- (203) – Hmm varmaa aika paljo (naurahdus) osaa varmaa nää kielioppiasiat ainaki hyvi ja ja varmaa muutaki mää ny en oikee silleen tai siis mite niinku tietää?
M: Sit mää voisinki seuraavaks kysyä että mitä hän osaa ihan samalla lailla että mitä tietää mitä osaa jos se on helpompi sillä lailla kuvailla.
– No englanttiin liittyen?
M: Nii.
– No se osaa niinku näitä sanoja ja osaa kielioppiasiat ja kaikki niinku nää sillei niiku ja varmaa tietää sit iha Englannista niinku maastaki sitte jotai sitte.
Aino
- (204) – No se osaa varmaanki tota kielioppijuttuja no ei se välttämättä sitä tarkota mutta kyllä lauseitten rakentamiseen tarvii myös kielioppitaitojaki jaa mitä se osaa noh emmä tiä osaa muodostaa lauseita (nauraen).
Silja
- (205) – Noh se tietää että miten esittää asiansa selkeesti ja että mitä sanoja siihen tarvii ja sitte että miten ne pistetää ne sanat yhteen ja että miten ne sitte lausutaan edes sinne päin miten se lausutaan ja sitten noo että ymmärtää mitä sanoo (naurahdus) että ei puhu vaan sellasta mitä ei itekkään ymmärrä et se o aika tärkeetä (naurahdus).
Tiia
- (206) – Osaa (mietteliäästi) no vaikka osaa suomentaa jotai tekstiä ja vaikka iha osaa vaikka enkun tunnilla osaa kaikki nää perusasiat ja tällei osaa puhua sitä ja kirjottaa ja kaikkee tällästä.
Ville
- (207) – No se just osaa sen sen lausumise ja sen rakentee ja rakentee ja ton nii siinä ne varmaa oli.
Hannu
- (208) – Öö hän osaa ääntää hyvin ja ymmärrettävästi ja tota tietää sitä sanastoo ja.
Iiris

Muutammat oppilaat epäröivät tai kokevat aluksi vastaamisen hankalaksi. Esimerkiksi Siljan näkemys näyttää muotoutuvan samalla kun hän vastaa kysy-

mykseen. Jotkut oppilaista eivät siten kenties ole aikaisemmin pohtineet, millaisia tietoja ja taitoja hyvä englannin suullinen taito edellyttää. Oppilaat olivat kuitenkin vasta edellisessä kysymyksessä kuvailleet englannin suulliseen kielitaitoon eniten vaikuttavia tekijöitä (kysymys 5). Tästä huolimatta kysymys hyvästä suullisesta taidosta näyttää hämmentävän joitakin oppilaita.

Oppilaat katsovat hyvän englannin puhujan osaavaan sanastoa, kielioppia, lauseiden muodostamista ja ääntämistä. Lisäksi hyvällä puhujalla on maantuntemusta Englannista. Ville havainnollistaa hyvää osaamista kuvaamalla muutaakin kuin puhumiseen suoranaisesti liittyviä taitoja, esimerkiksi suomentamista ja kirjoittamista. Hyvä englannin puhuja vaikuttaa siten hallitsevan kieltä kokonaisvaltaisesti osataitoihin katsomatta. Hyvään englannin suulliseen taitoon ei Tiian mukaan kuitenkaan vaadita täydellistä ääntämisen hallintaa, vaan kykyä ääntää *edes sinne päin*. Hyvä puhuja osaa Tiian mielestä esittää asiansa selkeästi, tarvittavilla sanoilla ja lauserakenteilla, mikä kenties voidaan tulkita tarkoittavan ymmärrettävää viestintää. Lisäksi hyvä englannin puhuja ymmärtää itse, mitä sanoo, mikä vaatimuksena on sekä järkeenkäyvä että olisi kaivannut lisäselvitystä; on vaikea päätellä, kuinka vakavasti Tiia suhtautuu tähän vaatimukseen, sillä hän naurahtaa pariin otteeseen tällä kohtaa vastausta.

Paula, Eero ja Kai kuvaavat hyvän englannin puhujan osaamista seuraavasti:

- (209) – Nn varmaan siis osaa hyvin puhua ja kommunikoida esim ulkomailla ihmisten kanssa ja varmaa ihan yleissivistystä osata englantia.

Paula

- (210) – No se on todennäköisesti asunu ulkomailla tai no maassa jossa puhutaa englantia ja se o omannu sen kiele jo pienestä pitäe että samaha se sama asia suomessa että et se pitää niiku pienestä asti jo osata jotta se ääntämine ja kaikki o niiku nii sanotusti täydelline ja sitte todenäköisesti käyttäny paljon sitä kieltä että se on tärkeä.

Eero

- (211) – No jos siltä tulee niiku joku ihmine vaikka kysymää jotai apua ja jotai niiku että missä päi vaikka mikäki katu taikka osaatko kertoa missä o vaikka joku osuuspankki tai jotai ni sitte osaa niiku hyvin kertoa sen ettei niiku rupee miettimää ja mumisee ja sit se menee hirvee vaikeeks sillei.

Kai

Paula ja Kai kuvaavat hyvän englannin puhujan toimintaa osoituksena tiedoista ja taidoista. Hyvä puhuja osaa esimerkiksi puhua ja kommunikoida ulkomailla sekä opastaa turistia Suomessa hyvin ja sujuvasti. Paulan mielestä taito puhua englantia kuuluu lisäksi yleissivistykseen. Eeron huomio taas on siinä, miten taito on hankittu. Hyvä englannin puhuja on Eeron mukaan todennäköisesti asunut ulkomailla tai englanninkielisessä maassa jo pienestä pitäen, sillä esimerkiksi täydellisen ääntämisen pystyy saavuttamaan vain varhaislapsuudesta asti omaksumalla. Lisäksi hyvä englannin puhuja on todennäköisesti käyttänyt kieltä paljon. Eeron näkemys täydellisen ääntämisen oppimisesta varhaislapsuudessa omaksumalla saa tukea joistakin vieraan kielen (ääntämisen) oppimista käsittelevistä esityksistä. Näissä esityksissä syntyperäisen puhujan kaltaisen ääntämisen saavuttamisen ei katsota olevan mahdollista enää esipuberteetti-än

jälkeen poikkeusyksilöitä lukuun ottamatta (Edwards & Zampini 2008, 5; Cook 2008, 148–149; Ioup 2008, 46–47; Ortega 2009, 14–16, 22–25). Lisäksi joidenkin tutkijoiden mukaan kohdekielisessä ympäristössä eläminen edistää nimenomaan suullisen kielitaidon kuten ääntämisen ja sujuvuuden oppimista (Ellis 2008, 289–290; Ullakonoja 2011).

Kysyttäessä, **miltä hyvä englannin puhuja kuulostaa**, useat oppilaat kuvailevat oletetustikin ääntämistä. Iris kuitenkin toteaa vain, että puhuja kuulostaa *iha normaalilta joka nyt vaan puhuu englantia*. Vastauksesta on vaikea päätellä, mitä Iris tarkoittaa normaalilla tai miten hän ylipäätään on ymmärtänyt kysymyksen. Kenties vastaus olisi ollut toisenlainen, jos olisi kysytty, miltä hyvän puhujan *puhe* kuulostaa. Toisten oppilaiden mielestä hyvä englannin puhuja kuulostaa sujuvalta, hänen ääntämisensä on *nättiä* ja kuulostaa enemmän englantilaiselta kuin suomalaiselta; puhujaa voisikin luulla englantilaiseksi tai britiksi. Paulan ja Eeron mielestä hyvä englannin puhuja kuulostaa tältä:

(212) – Noh emmä tiä (naurahdus).

M: Miltäs se hänen puhe kuulostaa?

- Varmaa aika semmoselta asialliselta se puhuu iha sillee jus täydellisesti kaikki ne aikamuodot ja kaikki puheessa.

Paula

(213) – No öö no riippuu mistä se tulee jos tarkkoihi asioihi mennää mutta kyllä se niinku siitä saa kaikki selvää.

Eero

Paulan mukaan hyvän englannin puhujan puheessa kaikki asiat kielioppi mukaan lukien ovat täydellisiä. Näkemys poikkeaa siitä, miten Paula muualla haastattelussa kuvaa puhuttua englantia. Muualla Paula painottaa sitä, ettei puhuttu kieli ole lähtökohtaisesti kieliopillista, joten puheesta ei sen vuoksi tulisi myöskään arvioida kovin paljon kielioppia (esimerkki 195). Myös Paulan oma englannin puhe on hänen mielestään enemmän *sellasta puhekieltä tavallaa*. Hyvälle englannin puhujalle oikeakielisuus on kuitenkin Paulan mielestä tunnusomaista. Eeron mukaan taas hyvä englannin puhuja voi kuulostaa erilaiselta riippuen siitä, *mistä se tulee*, mutta *siitä saa kaikki selvää*. Viittaako Eero tässä kenties englannin eri kielimuotoja puhuviin ihmisiin? Jos näin olisi, hyvä ja ymmärrettävä englannin puhuja voi Eeron mukaan puhua mitä tahansa englannin kielimuotoa. Käsitys on samansuuntainen lingua franca -englannista esitettyjen näkemysten kanssa (Jenkins 2000; Seidlhofer 2003, 2011; Dewey & Jenkins 2010; Jenkins ym. 2011; Vettorel 2015).

Silja ja Tiia poikkeavat hieman muista kuvatessaan, miltä hyvä englannin kielen puhuja kuulostaa:

(214) – No sen pitää ite olla ainaki kiinnostunu englannin kielestä että ei ei varmasti ne ihmiset jotka ei oo kiinnostunu tai jaksaa opiskella niinni siihen panosta nii paljo että tota ne on varmaan semmosia jotka opiskelee paljon ja tekee käyttää varmaa sitä muuallaki ku koulussa sitä englantia että mää tarkotan vaikka on ystäviä muuallaki ku Suomessa ja tai tota ei pelkästään kuuntele sitä suomalaista musiikkia vaa muuteki että käyttää sitä paljo enemmän kuin ne perus.

Silja

- (215) – Sellaselta että sen on kiva puhua että se ei mitenkään oo hirveen sillei et apua emmää nyt haluais ollenkaa olla tässä tilanteessa ja puhua vaan sillei että se on rentona siinä ja et se on luontevaa.

Tiia

Siljan näkemyksessä hyvän englannin puhujan tulee olla kiinnostunut englannin kielestä ja motivoitunut opiskelemaan sitä. Lisäksi tällainen henkilö käyttää kieltä paljon koulun ulkopuolella. Tiian mielestä taas hyvä englannin puhuja pitää puhumisesta ja on puhuessaan rento ja luonteva. Toisin kuin muut oppilaat, Silja ja Tiia eivät kuvaa kielenhallinnan piirteitä, vaan asennoitumista, toimintaa englannin kielen parissa ja puhujasta syntyvää vaikutelmaa. Hyvän englannin puhumisen kriteereiksi muodostuvat siten puhujan myönteinen asenne puhumiseen, olemus puhumisen aikana sekä kiinnostus englannin kieleen, käyttöön ja opiskeluun. Kuten aikaisemmin muiden kysymysten yhteydessä, myös tässä Silja ja Tiia painottavat muita oppilaita enemmän puhujan persoonan piirteiden merkitystä osana englannin suullista kielitaitoa.

Hyvän suullisen taidon kuvauksen jälkeen oppilaita pyydetään kertomaan, **millaista huono englannin kielen suullinen kielitaito on**. Silja epäilee, onko sellaista edes olemassa, koska hänen mielestään kaikki osaavat englantia jonkin verran. Tiia puolestaan vastaa samaan tapaan kuin edellä hyvästä taidosta puhuessaan; huono taito ilmenee haluttomuutena sekä yrittämisen ja uskalluksen puutteena englannin puhumista kohtaan. Lisäksi huonoon suulliseen taitoon liittyy se, ettei puhujalla ole *hajuakaa mitä sanoja siihen ittersä esittämiseen tarvi*. Toisin kuin hyvän taidon, huonon taidon määrittelyyn Tiia näyttäisi siten liittyvän myös kielellisiä piirteitä. Kielelliset piirteet otetaan tarkasteluun myös seuraavissa vastauksissa:

- (216) – Semmone ku ärrä on vähä niinku semmone mitä suomessa yleensä käytetää semmone ärrä mutta sitte ku englannissa on semmone vähä erilaine semmone ja sitten ku sillei kun ei osaa nii kuitenkin tai siis jos pitis laittaa vaikka niinku has ja have sillei oikeisii käyttää niitä sillei väärissä paikoissa vähä niinku taikka joku väärä moniko joku muoto taikka siis sillei et sen niiku ymmärtää ehkä vähä tarkottaa mutta vähä ei kuitenkaa iha niinku niin sillei niinku hyvi.

Aino

- (217) – No semmosta että jättää tärkeitä sanoja välistä ja niinku just se lauseen rakennus se o yks olennaine että ku ne kaikki sanat rakentaa sen kokonaisuude että jos siellä puuttuu joitai ni sit se merkitys voi muuttua ja kaikki se on tärkein.

Eero

Ainon mukaan huonon englannin suullisen kielitaidon piirteitä ovat suomalaisittain lausuttu r sekä väärät monikko- ja verbin taivutusmuodot, joista ainakin rakennevirheet näyttäisivät vaikuttavan myös puheen ymmärrettävyyteen. Eeron mukaan taas huonoon taitoon liittyy tärkeän sanan poisjätto lauseesta, jolloin viestin merkitys voi muuttua. Paula ja Ville mainitsevat lisää kielellisiä piirteitä:

- (218) – Varmaa just sellasta se ei osaa ääntää yhtää et sitte sanoo tavallaa ne sanat vaa.

Paula

- (219) – No kyllä se nyt huomaa esim ku jotkut ei osaa niitä sanoja ääntää vaikka enkun tunnilla jotkut huonommatki mitkä o huonompia englannissa ni kyllä se huomaa ku ei ne niiku ei se kuulosta siltä miltä pitäs sana nii vähä niiku ne lukee lukis sen vaa niinku mite se on kirjoitettu ni näi.

Ville

- (220) – Öö no ehkä semmosta et tota ettei välttämättä äännä sillei ymmärrettävästi että niinku ja sitte sillei et puhuu vähän puuroks sen että ei niinku erottele vähä niit sanoja sillei selkeesti että ne.

Iiris

Paula arvelee, ja Ville on pannut merkille, että heikosti englantia puhuvat eivät osaa ääntää sanoja. Paulan mukaan puhuja *sanoo tavallaa ne sanat vaa* ja Villen mukaan *lukee... sen vaa niiku mite se on kirjoitettu*. Molempien kuvaukset näyttäsivät viittaavan siihen, että yksi huonon puhumisen piirre on kirjoitusasun mukainen ääntäminen. Iiris mainitsee huonon puhumisen piirteeksi ei-ymmärrettävän ääntämisen ja sen, että *puhuu vähän puuroks* eikä *erottele niit sanoja sillei selkeesti*. Vastauksen loppuosaa on vaikea tulkita yksiselitteisesti, mutta kokonaisuudessaan vastaus näyttäisi viittaavan epäselvään ääntämiseen. Seuraavissakin vastauksissa otetaan esille ääntäminen, mutta sen ohella toinen kielellinen piirre:

- (221) – No se o ehkä vähän sellasta niinku että puhe pätkee hirveesti ja sitte jotku lausumiset huomaa että ne ei oo iha oikein että vaikka niitä itelläki o välillä nyt tulee mutta sen huomaa kyllä sitte että kuka vähän parempi englannissa ja kuka sitte vähä huonompi.

Kai

- (222) – No se on taas sitte mun mielestä sitä että se niinku pätkee se niinku se lukemine ja sanat on sitte epäselviä ja ei niinku osaa lausua niitä ja tollasta.

Hannu

Puutteellisen ääntämisen ohella Kai ja Hannu katsovat huonon suullisen kielitaidon piirteeksi puheen tai lukemisen *pätkimisen*. Molemmat näyttäisivät puhuvan puutteista, jotka liittyvät puheen luontevaan etenemiseen, toisin sanoen sujuvuuteen. Huonoa englannin puhumista leimaa siten sujumattomuus.

Arvioinnin kohteista sekä hyvästä ja huonosta suullisesta kielitaidosta siirrytään tarkastelemaan sitä, miten suullisen kielitaidon arviointi tulisi oppilaiden mielestä suorittaa.

7.4.3 Arvioinnin toteutus

Oppilailta kysytään sekä yleisesti että henkilökohtaisesti, miten englannin suullista kielitaitoa tulisi arvioida. Lisäksi tiedustellaan, minkälainen osuus suullisella kielitaidolla tulisi olla englannin arvosanassa, ja mitä mieltä oppilaat ovat taitotasoarvioinnista. Ensimmäiseksi tarkastellaan, **miten englannin suullista kielitaitoa tulisi oppilaiden mukaan arvioida**.

Monet oppilaat epäröivät aloittaessaan kysymykseen vastaamista, mutta Kaita lukuun ottamatta he onnistuvat kuvailemaan erilaisia arviointitapoja. Useat oppilaat kuvailevat vastauksissaan tyypillisiä suullisen kielitaidon kouluarvioinnin piirteitä:

- (223) – Varmaa jotenki vaa sitte kuunnella miten sillei niinku se puhuu ja niinku pistää se puhumaa jonku kanssa ja sit siitä vaan kuunnella kysellä vaikka jotain kysymyksiä sitte ja pyytää vastaamaan jotenki sillei seikkaperäisesti ja sillei.
Aino
- (224) – Varmaa että puhuis opettajan kanssa sais yksitellen englantia joku teksti tai jotain tällästä.
Paula
- (225) – No se tota emmää oikee tiiä.
M: Mites se täällä koulusta sun mielestä pitäs toteuttaa se arviointi?
– No ehkä joku just joku keskustelu kahen vaikka oppilaan välillä tai opettaja ja oppilaan välillä ni sitte sais harjotusta et se ei ois vaa semmosta yksinpuhe-
lua (naurahdus).
Silja
- (226) – Niinku sillei että antaako numeron vai?
M: Nii mikä sun mielestä ois hyvä tapa arvioida näitä seikkoja?
– Semmone kirjallinen tai suullinen palaute siitä että no tää meni nyten tällä tavalla ja sun pitäis parantaa nyt vähän tätä ja tota ja sit et mut et tää menee nytte tosi hyvin tää kohta sulla ja ni.
Tiia
- (227) – Emmää tiiä yhtää kuiteki jollai muilla ku jollai arvosanoilla et vaikka et antais jotain suullista palautetta tai jotai.
M: Mikäs se ois se semmonen arviointitapa tai tai mite se tapahtus se arviointi?
– No siis vaikka että olis tyylii joku että se olis opettaja ja oppilas niinku kahenkesken jossai ja sit se vaikka lukis jotai englantia sit sille opettajalle ja se sit siitä sanois et missä vois parantaa ja mikä oli hyvää ja.
Iiris

Konkreettisina järjestelyinä ehdotetaan parikeskustelua toisen oppilaan tai opettajan kanssa, kysymyksiin vastaamista ja tekstin ääneenlukua. Parikeskustelusta katsotaan olevan hyötyä myös harjoittelumielessä. Iiris ja Tiia suosittavat, että arvosanan sijaan tulisi saada suullista tai kirjallista, heikkoudet ja vahvuudet erittelevää palautetta. Iiris mainitsee suorasanaisesti opettajan palautteen antajana. Muut tytöt sen sijaan eivät kuvaa opettajaa arvioijana, mutta opettajan läsnäolo arviointitilanteessa kenties viittaa myös siihen. Eero, Ville ja Hannu taas kuvaavat nimenomaan opettajan toimintaa arvioijana:

- (228) – No iha vaa mun mielestä no paras ois tietenki että ois mahdollisimman monta opettajaa siis ihan kuuntelemalla mutta et ois mahdollisimman monta opettajaa että siinä yhdessä saattaa olla se et sillo just se yks mielipide ja se o ainut oikee et jos on muita ni siitä voi tavallaan semmosen keskiarvo ottaa ja se ois lähempänä sitä totuutta mikä se oikeesti on mutta tämmöse järjestämine voi sitte olla et aattelin iha vaan teoriassa että mikä ois se paras.
Eero
- (229) – No justiin se opettaja niinku kattoo siinä että miten se puhuu sitä englantia ja tuleeks sitä puhetta just niinku äsken sanoin että.
Ville
- (230) – No mun mielestä sillei että jos niinku opettaja arviois ni kyllähän se on kuulu aika pitkään sitä niinku oman luokkansa sitä englannin kielestä ni kattoo siitä vähä niiku sellase keskitaso ja kattoo että yltääkö siihe ja sillee ehkä mun mielestä.
Hannu

Eeron mielestä paras ratkaisu olisi pyytää useamman opettajan näkemys ja muodostaa keskiarvo niistä, jotta arvio oikeasta tavasta ei perustuisi vain yhden opettajan mielipiteisiin. Useamman arvioijan käyttöä suositellaankin luotettavamman arvioinnin vuoksi (Fulcher 2003, 141). Ville ei tarkemmin kuvaa opettajan toimintaa, mutta arviointi näyttäisi kohdistuvan sujuvuuteen. Hannu puolestaan pitäisi hyvänä, että opettaja vertaisi jokaisen osaamista luokan keskitasoon. Tällainen normiviitteinen arviointitapa on saanut osakseen kritiikkiä epäoikeudenmukaisuuden ja vähäisen informaatioarvon vuoksi (Huhta & Takala 1999, 219). Hannun vastauksesta kuitenkin välittyy luottamus opettajan tuntumaan jokaisen osaamisesta, joten vertailu muihin ei näytä Hannua vaavan.

Oppilaita pyydetään **kommentoimaan A2.2-taitotasokuvausta** (liite 8) yhtenä tapana arvioida suullista kielitaitoa. Suurin osa oppilaista kertoo taitotasokuvauksen olevan vain osittain tuttu ja muutamille se on tuntematon entuudestaan. Useimmat oppilaat pitävät taitotasoarviointia melko hyvänä arviointimenetelmänä. Sen vahvuuksina pidetään monipuolisuutta, tärkeimpien seikkojen huomioimista, informatiivisuutta, kohtuullisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Joidenkin oppilaiden mielestä kuvaus on hyvä, koska siinä huomioidaan osaamisen eri alueita kuten ääntämistä, kielioppia, sujuvuutta ja kykyä kommunikoida eri tilanteissa. Silja kommentoi sisältöä seuraavasti:

- (231) M: No mitä mieltä oot tälläisestä tavasta arvioida suullista kielitaitoa?
 – Musta tää o sullei iha hyvä että tässä o kaikkia osa-alueita että on tota tarkoitan että on erilaisia asioita pitää tai missä osaa käyttää tätä missä voi keskustella ettei oo vaa see kauppakeskustelu tai muuta että se on myös muitaki alueasioita ja sitte että tota niin no tässä on kaikesta ääntämisestä ja totta kai tulee paljo virheitä esim verbien taivuttamiset ja tämmöset ni kyllä tuo mun mielestä aika selvä sullei.
 Silja

Siljan mielestä suullisen kielitaidon arvioinnissa tulee vaatia muutakin kuin pelkän kauppakeskustelun hallintaa, ja muun muassa tässä suhteessa taitotasoarviointi huomioi riittävän monipuolisesti osaamista. Monipuolisuuden lisäksi kommentoidaan tasokuvauksen sisältämien seikkojen keskeisyyttä ja vaatimusten kohtuullisuutta. Kuvaus sisältää Eeron mukaan perusasioita ja taso on riittävä *perussuomalaiselle*, ja Villen mukaan kuvauksessa mainitaan kaikki tärkeimmät seikat, kuten puheen sujuvuus ja ymmärrettävä ääntäminen. Arviointi näyttäisi siis kohdentuvan oleellisiin, perustavaa laatua oleviin tai tärkeimpiin seikkoihin. Iris puolestaan pitää tason asettamia vaatimuksia kohtuullisina:

- (232) M: Mitä mieltä sä oot tälläisestä arviointitavasta?
 – Kyl toi mun mielestä näyttää iha hyvältä.
 M: Osaat sää perustella miks se näyttää hyvältä?
 – No ku siino kuiteki varaa sullei et saa tehä virheitä et se ei o iha et pitäs niinku osata ihan kaikki että mut kuiteki et siinä vaaditaa jotaki että.
 Iris

Iiriksen mielestä on hyvä, ettei kuvauksessa vaadita virheettömyyttä tai kaiken osaamista, mutta kuitenkin vaaditaan jotakin. Taitotason vaatimukset vaikuttavat siten kohtuullisilta. Hannun mielestä taas hyvää kuvauksessa on se, että *toi o kuiteki kaikille sama*, joten kuvaus ilmeisesti kohtelee kaikkia oppilaita tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Silja pitää kuvausta lisäksi melko selkeänä, ja Tiia katsoo sen kertovan enemmän kuin pelkkä numero. Tiian mielestä pelkän numeron saatuaan joutuu kysymään erikseen opettajalta selvitystä hyvistä ja huonoista kohdista. Puutteitakin kuvauksesta löydetään, sillä kaikkia seikkoja ei pidetä yhtä tärkeinä, kuten luettelomaista kuvausta lähipiiristä. Lisäksi Hannun näkemyksestä poiketen Aino näkee ongelmia kuvauksen tasapuolisuudessa:

(233) M: No mitä mieltä sä oot tämmösestä arviointitavasta tämmösestä suullisen kielitaidon kuvauksesta?

– No se o vähä tai siis sillei emmä nyt tiä miten mä nyt tän sanosin mut siis sillei tavallaa ku joistaki asioista osaa selittää paremmpi ja joistaki taas sitte vähä huonommi ni sit jos pitää pyytää selittää jostai aihepiiristä josta niinku ei tiä mitää oikeestaa tai no just jos joku lähipiiri ni kyllähä siitä sillei suurin piirtein tietää mut jos on niinku just erikoistunu johonki jos vaikka haluaa jonneki autoalalle ja sit opetetaa autosanastoa ni varmaa se ois siitä autosta paljon paremmin selittää sitte kuitenkin se on niinku just se tärkeä siinä et osais niinku sillei yleensäki selittää mutta se voi olla huonompaa ku joku muu aihe siis sillei tavallaa että.

Aino

Tärkeämpää kuin osata selittää tietystä aiheesta on Ainin mielestä kyky yleensäkin selittää jotakin englanniksi. Ihmisten mielenkiinnon kohteet vaihtelevat, joten annettu aihepiiri saattaa Ainin mukaan suosia joitakin, mutta syrjiä toisia. Paras osaaminen saattaakin tulla esille vasta itselle läheisen aiheen myötä. Tutkijat esittävät eriäviä näkemyksiä siitä, mikä merkitys puheenaiheen tuttuudella on suullista kielitaitoa testattaessa (ks. esim. Skehan 2001; Wigglesworth 2001; Csépes 2009). Lisäksi Aino ei ilmeisesti huomaa, että taitotasokuvauksessa puhutaan kyvystä osallistua keskusteluun omista tai itselle tärkeistä aiheista.

Oppilaita pyydetään myös **vertaamaan omaa taitoaan A2.2-taitotaso-kuvaukseen**, mutta heille ei kerrota kyseessä olevan kouluarvosanaa kahdeksan (8) vastaava kuvaus. Hyviä, kiitettäviä tai erinomaisia englannin arvosanoja saaneet arvioivat olevansa vähintään samalla tasolla tai tason yläpuolella. Tyydyttäviä arvosanoja saaneet puolestaan katsovat olevansa samalla tasolla tai hieman tason yläpuolella, joten he arvioivat puhuvansa englantia paremmin kuin mitä englannin kouluarvosanat antavat olettaa. Kouluarvosana ei siten saata heijastaa oppilaan omaa kokemusta englannin suullisesta kielitaidosta.

Oppilailta kysytään, **mikä osuus englannin suullisen kielitaidolla tulisi olla englannin arvosanassa**. Näkemykset vaihtelevat siten, että suurimmillaan osuuden toivotaan olevan *aika suuri*, puolet tai noin puolet arvosanasta ja pienimmillään yksi viidesosa. Paulan näkemyksen mukaan osuus voisi olla puolet, sillä suullinen kielitaito on *toine osa siitä englanni kielestä tavallaa* ja toisen osan hän sanoo koostuvan *kirjallisista kielioppiasioista*. Paulan tekemä jako on hyvin selkeä ja nostaa suullisen kielitaidon tasavertaiseksi taidoksi kirjoittamisen ja kieliopin kanssa. Ainin näkemys osuudesta on seuraava:

- (234) – Kyl se kuitenkin no se on sillei mun mielestä aika tasavertane niitte kaikkien muitten kirjottamisen ja kaikkien näitten sillei et jos sillei samalla tasolla kuitenkin ku ne et ois niinku yhtä suuri osa sitä numerosta kun ne muutki asiat.

Aino

Ainon mielestä suullinen taito tulisi asettaa yhtä suureen osaan muiden arvosanaan vaikuttavien seikkojen kanssa. Siljakin toivoisi suullisen kielitaidon osuuden olevan suurempi, sillä hän arvelee, ettei sillä ole paljon vaikutusta englannin arvosanaan. Tiian mielestä koulun kielioppiin painottuvasta opetuksesta huolimatta suullisen kielitaidon osuus tulisi huomioida ja olla käytännössä noin puolet tai alle puolet englannin arvosanasta. Ero puolestaan toivoisi osuuden olevan *aika suuri*, sillä hänen mielestään kirjoittamiseen verrattuna *kielitaito o enemmä että osaa kommunikoida*. Ero näyttäisi viittaavan kommunikaatiolla puhumiseen, jolle siis tulee antaa melko suuri osuus arvosanassa. Iiris ja Ville taas näkevät suullisen kielitaidon osuuden hieman toisin. Alla Villen näkemys ja kokemus arvosanan muodostumisesta:

- (235) – Noo enemmän se kirjall esim niiku koe vaikuttais mun mielestä mutta kyllä sitäki vois kyllä seki vois vaikuttaa siihe et mite sitä englantia puhuu mutta kyllä se kuitenkin yleensä enemmän vaikuttaa tuo kurssikoe että ja tuntiaktiivisuus vaikuttaa.

Ville

Villen mielestä kirjallinen koe saisi vaikuttaa arvosanassa enemmän kuin taito puhua englantia, vaikka suullinen taitokin voitaisiin huomioida. Ville on pannut merkille, että yleensä kurssikoe ja tuntiaktiivisuus vaikuttavatkin arvosanan muodostumisessa enemmän kuin suullinen kielitaito. Vastaavia näkemyksiä on tullut esille aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa sekä englannin opettajat että yhdeksäsluokkalaiset oppilaat katsoivat englannin arvosanan muodostuvan pääasiassa kirjallisten kokeiden ja tuntiaktiivisuuden perusteella (Luukka ym. 2008; Härmälä ym. 2014). Iiriksen mielestä taas koulussa opiskellaan teoriaa, joten vastaavasti teorian hallinta saisikin painottua suullista kielitaitoa enemmän arvosanassa. Hannu puolestaan perustelee suullisen kielitaidon osuutta seuraavasti:

- (236) – No, kyllä se mun mielestä ois niinku sillei hyvä että jos sää niinku oot hyvä siinä kielitajossa ja sulla menee niinku muute niiku tai joku muu juttu huonosti ni kyllä sen mun mielestä pitäis niinku nostaa vähä sitä tai niinku ainaki tasata sitä että kyllä sitäkin pitäis mun mielestä ottaa huomioon noissa arvosteiluissa ja muissa.

M: Osaat sää sanoo vaikka että yks kolmas osa tai puolet tai enemmän siinä arvosanassa?

– Just varmaa yks kolmas osa tai vähä enemmä että ei nyt ihan puolia ehkä ku on siinä muitaki juttuja sitte mitkä.

Hannu

Hannun mukaan suullisen kielitaidon tulisi vaikuttaa arvosanaa nostavasti tai ainakin sillä pitäisi pystyä kompensoimaan muita heikommin sujuvia alueita. Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelmassa perusteissa (Opetushallitus 2014, 350) Hannun ehdottama kompensointimahdollisuus mainitaan eksplisiit-

tisesti. Tämä on tervetullut uudistus, sillä pelkkä kirjallisiin taitoihin keskittyvä arviointi ei tee oikeutta oppilaille, joiden vahvuus on englannin puhuminen.

Kuten edellä olevista vastauksista on käynyt ilmi, suullisen kielitaidon merkittävyyttä arvosanassa vertaillaan suhteessa kirjoittamisen taitoon tai kielio- ja teorian hallintaan. Ilmiö on tuttu myös muualta aineistosta, sillä usein oppilaat esittävät suullisen kielitaidon joko erillisenä kielio- tai kirjoittamisen kanssa kilpailevana osataitona. Kai ei tee tässä suhteessa poikkeusta:

- (237) M: No minkälaine osuus suullisella kielitaidolla tulis olla englannin arvosanas-
sa?
– Semmone yks viidesosa koko englannista ehkä se vois olla semmone aika sopiva.
M: Okei mitäs ne loput osat sit olis?
– Kirjotustaito sitten ää lausuminen sitten jos mä olisi opettaja ni kokeet tieten-
ki ja siihe ne varmaa sitte perustuiski.
Kai

Kain vastauksessa kiinnittää huomiota se, että hän katsoo *lausumisen* kuuluvan muihin arvosanassa huomioitaviin seikkoihin. Toisin sanoen hän näyttää pitä-
vän ääntämistä suullisesta kielitaidosta erillisenä taitona. Vastaavaa eroa ei teh-
dä missään muualla aineistossa, joten kyseessä on ainutlaatuinen näkemys ään-
tämisen ja suullisen kielitaidon välisestä suhteesta. Kai näyttäisi antavan tässä
yhteydessä ääntämiselle muita osataitoja merkittävämmän roolin ensinnäkin
suullisessa kielitaidossa ja toiseksi englannin arvosanan muodostumisessa.

Oppilailta kysytään yleisen kysymyksen ohella, **miten he itse haluaisivat suullista taitoaan arvioitavan tai testattavan**. Eero ei tiedä, haluaisiko taitoaan arvioitavan, mutta hyväksyisi kenties keskiarvon useamman opettajan arvioista. Muut oppilaat sen sijaan antavat esimerkkejä koulussa usein käytetyistä arviointi- ja testaamistavoista, osa suoralta kädeltä ja osa autettuna:

- (238) – Ai miten?
M: Nii miten?
– No sillei et mut pistettäs puhumaa jonkun tyyppin kanssa joka sitte kysyy ky-
selee vaikka multa Englannista taikka mun pitis puhua sen kanssa ihan sillei
normaaleista asioista ja siin vaik joku toinen tyyppi kuuntelis sitte vierellä ellei
se oo sitte samaa aikaa multa kyselee tai jonka kanssa mä puhu sillei iha vaa
et pistettäs puhumaa.
Aino
- (239) – Emmää tiä (naurahdus).
M: Mikäs täällä koulussa ois sun mielestä semmonen vaikka täällä koulussa
semmonen hyvä tapa arvioida tai testata?
– No varmaa no sillei että tyylii jos tunnilla puhuis englantia tälle ni kyl se
varmaa nyt opettajat kuulee siinä ku puhuu et vähän sillei kattoisivat että mi-
ten jokainen puhuu jossain tehtävässä.
Paula
- (240) – No esim ne keskustelut o hyviä parin kanssa että opettaja kuuntelee että mite
me puhutaa ja näi mut kyllä se nyt tunnillaki että luetaa vaikka kappaletta ää-
nee luokassa ni ja opettaja kuuntelee et mite se menee että jotenki nii.
Ville

- (241) – No ehkä sillei että ois joku semmone tehtävä ja siinä joku niinkun kysyis joutain ni vastais sitten siihe ja kattoo että ymmärtäiskö se mitään siitä tollasia tehtäviä missä niinku vastaat tai kysyt niinkun toiselta ihmiseltä jotain.

Hannu

Arviointi- ja/tai testaustavoiksi omalle kohdalle ehdotetaan erilaisia ääneenluku-, puhumis- ja keskustelutehtäviä, joiden aikana opettaja tai muu henkilö kuuntelee puhetta. Pareittain suoritettavissa tehtävissä oppilaat voisivat keskustella, kysyä ja vastata, ja aiheina voisivat olla esimerkiksi Englanti tai *normaalit asiat*. Muutamat oppilaista taas toivoisivat omalle kohdalleen testaamista:

- (242) – Se ois hyvä jos koulussa jotenki ois semmosia joku vähä niiku kokeen tapane se ois aika hyvä mun mielest jos että missä pitäis puhua koska mua sillei iha harmittaa että ei oo paljoo tämmösiä suullisia juttuja mitkä liittyy mitenkää kurssiarvosanaa ni sit se o jotenki et sais olla enemmänä.

Silja

- (243) – No semmone suullinen koe on ihan kiva meillä oli tossa jossain kurssissa semmonen niin se on ihan mukava ja sitte sai siitä palautetta niin semmonen on kiva että sitte vähän tietää mitä opettaja tykkää sun suullisesta taidosta että onks se sen mielestä hyvä vai huono.

Tiia

- (244) – Joku vaikka suullinen koe vois olla vois kysyä jotain juttuja ja siihen pitäis vastata englanniks sitte tai jotai vastaavaa ne vois olla iha hyviä sillei.

M: Joo mitäs se koe sisältäs?

– No se nyt vois sisältää mitä tahansa niiku peruskoulussa opetettu että niiku alottaa vaikka helpommista ja sit siirtyy vähä vaikeempii pikkuhiljaa.

Kai

Silja, Tiia ja Kai halusivat tulla arvioiduiksi suullisessa kokeessa, jossa esimerkiksi kysytään peruskoulussa opetettuja asioita edeten pikkuhiljaa helpoista vaikeampiin. Silja myös harmittelee, ettei suullisia, kurssiarvosanaan liittyviä *juttuja* ole paljoa. Tiian kokemuksen mukaan suullinen koe onkin *ihan kiva*, ja siitä saadun palautteen avulla tietää hieman, pitääkö opettaja taitoa hyvänä vai huonona. Luoma (2004, 175) toteaa, että oppilaat ovat yleensä kiinnostuneita opettajan ja arvioijan näkemyksistä koskien omaa suoriutumistaan. Iiriksen toive arvioinnin toteutuksesta poikkeaa hieman edellisistä:

- (245) – No ehkä jollain tämmösellä käytännön jutuilla että tehtäs vaikka semmosii tyylii leikkejä et oltas vaikka jossain kaupassa ja sit pitäs käyttää siellä englantia.

Iiris

Aikaisemmin yleiseen kysymykseen vastatessaan (esimerkki 227) Iiris ehdottaa oppilaan lukevan äänen kahden kesken opettajalle, mutta itseään hän toivoisi arvioitavan leikinomaisessa tilanteessa. Omalla kohdalla tapa on siten toiminnallisempi, vuorovaikutteisempi ja jäljittelee paremmin oikeaa kielenkäyttötillannetta. Lisäksi Iiriksen alun perin kielteinen suhtautuminen suullisen kielitaidon arviointiin (esimerkki 179) muuttuu myönteisemmäksi kysyttäessä henkilökohtaisia toiveita.

Kokonaisuutena tarkastellen oppilaat mainitsevat monenlaisia tapoja toteuttaa englannin suullisen kielitaidon arviointia, mutta yksilötasolla tavat eivät

vaikuta kovin monipuolisilta. Testi- tai arviointitilanteen tulisi kuitenkin sisältää kielitaitoa monipuolisesti mittaavia osioita (Huhta & Takala 1999, 223; ks. myös Kane 2012, 37), joten oppilaiden kanssa olisi hyvä pohtia erilaisia arviointi- ja testaustapoja.

Lopuksi esitetään yhteenveto oppilaiden käsityksistä englannin suullisen kielitaidon arvioinnista.

7.4.4 Yhteenveto

Englannin suullisen kielitaidon arviointi katsotaan aineistossa sekä oikeutetuksi että hieman kyseenalaiseksi. Oppilaat perustelevat englannin suullisen kielitaidon arviointia sillä, että kielenkäytössä on kyse muustakin kuin kirjoittamisesta, puhumisen hallinta on kirjoittamisen ja kieliopin hallintaa tärkeämpää, tai erityisesti ulkomailla puhumisen taito on ensiarvoista. Arvioinnin ja palautteen katsotaan myös ohjaavan huomioita parannettaviin seikkoihin, edistävän sanaston ja ääntämisen oppimista, auttavan opittavien asioiden muistamista ja motivoivan opiskeluun. Taidon henkilökohtaisuus ja synnynnäinen alkuperä, erilaiset vahvuudet kielen osataidoissa, jokaisen oma tyyli puhua, arvioinnin tai huonon arvosanan lannistava vaikutus sekä liian kapeaksi muodostuva kuva oikeasta tavasta puhua esitetään syiksi siihen, ettei englannin suullista kielitaitoa tulisi arvioida. Aineistossa on myös oppilas, joka ei koe hyötывänsä arvioinnista tai arvosanoista kovinkaan paljon, sillä hän ei anna paljoa huomiota arvosanoille tai toimi niiden ohjaamana.

Oppilaat nimeävät arvioinnin kohteiksi seikkoja, jotka liittyvät kielen muodon, puhumisen ja vuorovaikutuksen hallintaan sekä puhujan ominaisuuksiin. Kielen muodon hallinnasta tulee arvioida ääntämistä, sanastoa ja sanajärjestystä, joista ääntäminen näyttäytyy muita keskeisempänä arvioinnin kohteena. Ääntämisestä tulee arvioida ymmärrettävyyttä ja sitä, tekeekö puhuja eron äänne- ja kirjoitusasujen välille. Oikeakielisyyttä ei tulisi arvioinnissa korostaa, sillä puhekieltä ei pidetä kieliopillisena kielen muotona; tärkeintä on kyky puhua englantia. Arviointi tulisi kohdistaa myös sujuvuuteen, sanavalmiuteen sekä kykyyn kysyä, vastata, keskustella, selittää ja puhua kaikissa tilanteissa. Edellä kuvatun osaamisen lisäksi tulisi arvioida puhujasta ja puhumisesta syntyvää vaikutelmaa, kuten puhumisen rentoutta sekä puhujan olemusta ja yrittämisen halua.

Hyvän englannin suullisen kielitaidon omaava henkilö hallitsee oppilaiden mielestä kielen muotoja (sanastoa, kielioppia, lauseiden muodostamista ja ääntämistä), suullista ja kirjallista viestintää (kirjoittaminen ja kääntäminen), ja hänellä on maantuntemusta Englannista. Aineistossa näyttäisi olevan kahdenlaista näkemystä ääntämisen laadusta hyvässä suullisessa kielitaidossa. Joissakin näkemyksissä hyvään englannin suulliseen taitoon ei vaadita täydellistä ääntämistä vaan kykyä viestiä ymmärrettävästi. Toisissa näkemyksissä hyvä englannin puhuja kuulostaa sujuvalta, hänen ääntämisensä on kaunista ja muisuttua enemmän syntyperäisen kuin suomalaisen puhumaa englantia; erään oppilaan mukaan hyvän englannin puhujan puheessa kaikki on täydellistä. Lisäksi esitetään näkemys, että hyvältä kuulostava puhuja voi olla kotoisin mistä päin maailmaa tahansa, mutta kaikki pystyvät ymmärtämään hänen puhettaan.

Oppilaiden käsityksissä hyvän englannin suullisen taidon ja etenkin täydellisen ääntämisen omaava puhuja on todennäköisesti hankkinut taitonsa ulkomailla tai englanninkielisessä maassa jo varhaislapsuudessa. Hänellä on todennäköisesti myös kokemuksia monista aidoista viestintätilanteista englannin kielellä, hän käyttää englantia paljon koulun ulkopuolella, opiskelee paljon englantia, pitää englannin kielestä ja sen puhumisesta sekä on puhuessaan rento ja luonteva. Hyvä englannin puhuja myös ymmärtää itse, mitä sanoo ja muotoilee viestinsä omien taitojensa rajoissa. Kykyä kommunikoida hyvin ja sujuvasti ulkomailla tai Suomessa turistin kanssa pidetään osoituksena hyvästä englannin suullisesta kielitaidosta.

Aineistossa esitetään näkemys, ettei huonoa englannin suullista kielitaitoa kenties ole olemassa, vaan kaikki osaavat jonkin verran (puhua) englantia. Muutamissa muissa näkemyksissä huonon taidon katsotaan ilmenevän uskalluksen ja yrityksen puutteena sekä haluttomuutena puhua englantia. Lisäksi katsotaan, että huonon englannin puhujan sanaston, ääntämisen ja kieliopin hallinta on puutteellista, puhetta on vaikea ymmärtää, eikä puhe tai ääneenluku ole sujuvaa. Muutamien oppilaiden mielestä huono ääntäminen ilmenee kirjoitusasun mukaisena tai epäselvänä ääntämisenä sekä suomalaisittain lausuttuna r-äänteenä.

Oppilaiden käsityksissä englannin suullista kielitaitoa tulisi arvioida sekä oppitunneilla suullisten tehtävien aikana että yksin tai pareittain suoritettavalla suullisella kokeella. Arviointi- tai koetilanne voisi oppilaiden mukaan sisältää ääneenlukemista, kysymyksiin vastaamista, roolileikkejä sekä keskustelua oppilaspareissa tai opettajan kanssa. Arvioinnin voisi suorittaa yksi tai useampi opettaja, ja useamman opettajan arvioista tulisi ottaa keskiarvo. Yhden oppilaan mukaan oma opettaja voisi verrata kunkin oppilaan taitoa muiden oppilaiden suoriutumiseen. Numeron sijaan muutamat oppilaista toivoisivat saavansa englannin suullisesta kielitaidosta palautetta suullisesti tai kirjallisesti siten, että palautteessa eritellään vahvuudet ja heikkoudet. Lisäksi palaute tulisi esittää rakentavasti ja kannustavasti.

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta oppilaat haluaisivat puhumistaan arvioidavan. Hieman epäröiden oman taidon arviointiin suhtautuva oppilas hyväksyisi kenties keskiarvon useamman opettajan arvioista. Itsearviointille ei anneta kovin merkittävää roolia englannin suullisen kielitaidon arvioinnissa, ja vertaisarviointista on vieläkin vähemmän kokemusta. Taitotasoarviointi on monelle vieras arviointikäytännö, mutta A2.2.-taitotasokuvausta pidetään melko hyvänä, selkeänä, monipuolisena, tärkeimpiä seikkoja huomioivana, informatiivisena, vaatimustasoltaan kohtuullisena ja oppilaita tasapuolisesti kohtelevana arvioinnin välineenä. Hyvänä piirteenä pidetään myös sitä, ettei kuvauksessa vaadita virheettömyyttä tai kielen täydellistä hallintaa. Lisäksi kuvauksen katsotaan kertovan enemmän kuin pelkkä numero. Kaikkia kuvauksessa esiintyviä seikkoja ei kuitenkaan pidetä yhtä tärkeitä, ja joidenkin aihepiirien katsotaan suosivan eri tavoin eri oppilaita.

Oppilaiden näkemykset suullisen kielitaidon osuudesta englannin arvosanassa vaihtelevat suuresti. Joidenkin oppilaiden mielestä osuus tulisi olla

merkittävä tai nykyistä huomattavasti suurempi. Suurempaa osuutta englannin arvosanassa perustellaan kielitaidon painottumisella suulliseen kommunikointiin. Lisäksi erään oppilaan mukaan jonkin osa-alueen heikkoutta tulisi voida kompensoida hyvällä suullisella taidolla. Hieman tai selvästi pienempää osuutta arvosanassa perustellaan puolestaan kouluopetuksen painottumisella teoriaan ja kirjallisiin kokeisiin. Pienempää osuutta perustellaan myös sillä, että kielitaidon katsotaan koostuvan monesta eri osa-alueesta. Englannin arvosanasta puhuessaan osa oppilaista näyttääkin pitävän kielen teorian erillään suullisesta taidosta tai asettavan suulliset ja kirjalliset taidot kilpailuasetelmaan keskenään. Lisäksi esitetään näkemys, että ääntäminen arvioitaisiin omana englannin arvosanaan vaikuttavana taitonaan. Aineistossa esitetään myös toive, että koulussa olisi enemmän englannin suullisen kielitaidon ja englannin arvosanan toisiinsa kytkeviä toimia.

7.5 Käsitusten kontekstuaalisuus

Tässä luvussa haetaan vastausta tutkimuskysymykseen, muuttuvatko käsitukset kysymyskontekstin muuttuessa, ja jos muuttuvat, miten. Vastausta haetaan vertailemalla keskenään neljää kysymysparia ja niihin annettuja vastauksia. Tarkastelu pohjautuu kontekstuaalisen käsitystutkimuksen piirissä esitettyihin näkemyksiin käsityksistä kontekstisidonnaisina, tilanteisina, dialogisina ja dynaamisina (Dufva 1995, 2003; Barcelos & Kalaja 2011). Kontekstuaalisessa käsitystutkimuksessa käsitysten katsotaan olevan alttiita muutokselle jokaisessa uudessa diskursiivisessa tilanteessa (Dufva 2003, 146). Uusia diskursiivisia tilanteita katsotaan tässä luvussa syntyvän silloin, kun samaa aihetta koskevat kysymykset esitetään eri tavoin sanallisesti muotoiltuina. Kysymyskontekstin muutoksen määrittäminen ei aina kuitenkaan ole yksiselitteistä, minkä vuoksi vertailun pohjalta saatavia tuloksia pidetään suuntaa-antavina.

Vertailtavat kysymysparit koskevat työn kolmea pääteemaa eli oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, englannin suullisen kielitaidon oppimisesta ja englannin suullisen kielitaidon arvioinnista. Oppilaiden vastaukset esitetään pelkistettyinä taulukkomuodossa tutkimusraportin tiivistämiseksi ja vertailun havainnollistamiseksi. Aineistoa tarkastellaan sisällönanalyysin rinnalla sisällönerittelyn keinoin kiinnittämällä huomiota siihen, miten usein jokin seikka mainitaan. Oppilaita myös ryhmitellään karkeasti, jotta saataisiin kokonaiskuva käsitysten jakautumisesta aineistossa. Kontekstuaalinen tarkastelu aloitetaan avoimesta ja strukturoidusta englannin suullista kieli- taitoa ja sen koostumusta koskevista kysymyksistä.

7.5.1 Avoin vs. strukturoitu tärkeimpiä hallittavia seikkoja koskeva kysymys

Vertailtavat kysymykset 5 ja 38b koskevat 3–5 tärkeintä seikkaa, jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa. Molemmissa kysymyksissä oppilaiden

tulee perustella omasanaisesti, miksi kukin seikka on tärkeä. Kysymys 5 esitetään avoimena, kun taas strukturoidussa kysymyksessä 38b oppilaiden tulee valita tärkeimmät seikat haastattelijan laatimasta listasta (liite 7). Ennen valintoja oppilailla on mahdollisuus esittää kysymyksiä koskien listan sanoja, jolloin muutamat oppilaista haluavat lisäselvitystä intonaatio ja idiomi -käsitteisiin. Oppilaille tarjotaan myös mahdollisuus tehdä omasanaisia lisäyksiä listaan, mutta ainoastaan Tiia tekee lisäyksen, ja senkin oma-aloitteisesti jo edellisessä vastauksessaan. Vastauksista tiivistetään taulukkoon oppilaiden mainitsemat tärkeimmät seikat ilman perusteluja, sillä perusteluja on käsitelty aikaisemmin muissa yhteyksissä.

Kysymys 5 sijoittuu haastattelun alkupuolelle, kun taas kysymys 38b pikemminkin loppupuolelle. Siten kysymykseen 38b mennessä oppilaat ovat käyneet läpi useita englannin suullisen kielitaidon näkökohtia verrattuna kysymykseen 5, mikä on saattanut heijastua myös vastaamiseen. Vertailtavat kysymykset vastauksineen esitetään taulukossa 8.

TAULUKKO 8 Oppilaiden pelkistetyt vastaukset avoimeen (5) ja strukturoituun (38b) tärkeimpiä hallittavia seikkoja koskevaan kysymykseen.

	Avoin tärkeimpiä hallittavia seikkoja koskeva kysymys	Strukturoitu tärkeimpiä hallittavia seikkoja koskeva kysymys
	5. Luettele 3-5 sellaista asiaa, joiden osaaminen vaikuttaa eniten suulliseen kielitaitoon.	38. b) Pyydän sinua valitsemaan (listasta) 3-5 tärkeintä asiaa, jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa.
Aino	sanojen opetteleminen, sanajärjestys; ei tule muita mieleen tässä vaiheessa	kielioppi, ilmeet, ääntäminen; sanasto melkein tärkein
Paula	osaa sanoja ja kieltä vähän; en oikein tiedä, mitä haet kysymyksellä	ääntäminen, sanasto, puheen ymmärtäminen
Silja	rohkeus käyttää; ei ainakaan se, miten osaat; ihan kaikkien sanojen osaaminen ei ole ykkösjuttu, vaan yrittäminen; mitä vielä; en osaa oikein vastata	katsekontakti aika tärkeä; ilmeet; äänensävy aika tärkeä; sanastot, kieliopit, murre ja sanajärjestys eivät loppujen lopuksi niin tärkeitä
Tiia	sanaston määrä; puheen ymmärtäminen; lausumisen ei tarvitse olla täydellistä, jos tulee ymmärrettyksi; kielioppi pieneä osana; on hauskaa puhua ja pitää puhumisesta; jos ei tykkää, ei kannata kiduttaa itseään yrittämällä	kuulijan ja puhetilanteen huomioiminen; yleinen olemus (eli kehon asennot, katsekontakti ja miltä tuntuu) puuttuu listasta; en osaa valita muutamaa, periaatteessa kaikki; vähemmän tärkeitä murre, fraasit ja idiomit peruskielitaidossa
Eero	ensinnäkin sanojen osaaminen; lauseen rakentaminen; ymmärtää asiat muutenkin; viimeisenä ja ei niin tärkeänä joissakin tilanteissa ääntäminen, jotta ei tule sekaannuksia	sanajärjestys; katsekontakti; kuunteleminen; listassa turhia esim. hymähdykset
Ville	osaa kaikki kielioppijutut; osaa muodostaa lauseita; mikäköhän olisi vielä; en tiedä	puheen ymmärtäminen ainakin; ääntäminen aika tärkeä; sujuvuus tärkeä; kielioppi voisi olla tärkeä; eikö kielioppiin sisälly sanajärjestys?; kielioppi, puheen ymmärtäminen ja ääntäminen ovat ainakin tärkeitä

(jatkuu)

TAULUKKO 8 (jatkuu)

Kai	sosiaalisuus; olen ollut aina huono vastaamaan näihin, koska mulle se tulee yleensä vaan luonnostaan	kuunteleminen; sanajärjestys; äänensävy; joillekin ihmisille varmaan ääntäminen; sujuvuus
Hannu	mitä asioita; mitä minun pitää tehdä; osaa lausua sanoja oikein ja rakentaa lauseita järkeviksi; osaa puhua selkeästi	kuunteleminen; ääntäminen; puherytmi; sanajärjestys
Iiris	sanaston tietämys; olisi hyvä tietää vähän lauserakenteesta; mikä olisi vielä yksi; en tiedä; näillä pärjää	sanasto; ääntäminen; puheen ymmärtäminen; katsekontakti; tauot puheessa

Vastauksissa avoimeen kysymykseen useat oppilaat tuovat eksplisiittisesti esille epävarmuutensa tai kyvyttömyytensä mainita yhtä tai kahta useampaa seikkaa. Epävarmuuden tai epätietoisuuden ilmauksia on selkeästi vähemmän strukturoidussa kysymyksessä lukuun ottamatta Tiiaa, jota lista näyttää hieman hämmentäneen. Vertailun perusteella voi myös huomata, että perinteiset suullisen kielitaidon osataidot – sanasto, kielioppi ja ääntäminen – säilyvät useiden oppilaiden vastauksissa listasta huolimatta. Useimpien oppilaiden piirrevalikoima kuitenkin myös laajenee ja monipuolistuu. Kaikista eniten vastauksen sisältö muuttuu Kailla, joka tiivistää avoimessa kysymyksessä osattavat asiat sosiaalisuuteen tai jonkinlaiseen luontaiseen kykyyn, mutta poimii listasta tärkeimmiksi seikoiksi pääsääntöisesti perinteisiä osataitoja. Lista näyttää siten ohjanneen Kaita kohti perinteistä, kielellisiin piirteisiin painottuvaa taitonäkemystä. Pelkästään strukturoitua kysymystä käyttämällä Kain ainutlaatuinen näkemys olisi todennäköisesti jäänyt tavoittamatta.

Lista näyttää lisänneen tietoisuutta non-verbaalisesta viestinnästä, sillä neljä oppilasta poimii siitä katsekontaktin, kaksi ilmeet, kaksi äänensävyä ja yksi kehon asennon. Sen sijaan Hannu ja Iiris ovat ainoat oppilaat, jotka lisäävät prosodiaan ja puheen rytmittämiseen liittyviä seikkoja (puherytmi, tauot puheessa) tärkeimpien joukkoon. Asenne ja/tai tunne (on hauskaa, pitää puhumista, miltä tuntuu) säilyvät merkittävinä Tiian näkemyksissä, ja hän ehdottaakin oma-aloitteisesti näihin liittyvän piirteen (yleinen olemus) lisäämistä listaan. On merkille pantavaa, että Siljan mainitsema rohkeus ja Kain mainitsema sosiaalisuus puuttuvat listasta, mutta kumpikaan ei halua lisätä kyseisiä käsitteitä valikoimaan, vaikka heille tarjotaan siihen tilaisuus (kysymys 39: Puuttuiko listasta jokin seikka? Haluaisitko lisätä jotakin?). Kaiken kaikkiaan käsityksissä voi tämän kysymysparin perusteella havaita sekä muuttuvia että pysyviä elementtejä.

7.5.2 Yleiset vs. henkilökohtaiset opiskelua ja arviointia koskevat kysymykset

Taulukossa 9 esitetään oppilaiden pelkistetyt vastaukset yleiseen (20) ja henkilökohtaiseen (27) kysymykseen, jotka koskevat englannin suullisen kielitaidon opiskelua.

TAULUKKO 9 Oppilaiden pelkistetyt vastaukset yleiseen (20) ja henkilökohtaiseen (27) opiskelua koskevaan kysymykseen.

	Yleinen opiskelua koskeva kysymys	Henkilökohtainen opiskelua koskeva kysymys
	20. Miten tai missä niitä (=suulliseen kielitaitoon liittyviä asioita) tulisi opiskella?	27. Jos saisit valita, miten tai missä opiskelisit englannin suullista kielitaitoa?
Aino	tunneilla; kotona vapaamuotoisesti	englanninkielisessä maassa ja ulkomaille esim. vaihto-oppilaana; puhumalla
Paula	tunneilla	tunneilla
Silja	englanninkielisessä maassa (esim. Englanti, USA, Uusi-Seelanti, Australia) oleskelemalla yli kuukauden oppii varmasti	ulkomailla (esim. USA, Australia)
Tiia	koulussa; kotona lukemalla ja kuuntelemalla (nettilehdet, TV, CD)	englanninkielisessä maassa eläen normaalia elämää
Eero	koulussa; muualla oppii väkisin (TV, netti)	vaihto-oppilaana (USA) suoraan arkipäivän asioissa
Ville	koulu tärkein; kotona ei aina motivoidu lukemaan kappaletta ääneen	ei kotona ainakaan; koulussa paras, koska saa opettajalta apua
Kai	kysyy englannin opettajalta; ammattikoulussa (ammattisanastoa) ja lukiossa	vaihto-oppilaana Amerikassa tai Englannissa, kenties myös Italiassa
Hannu	koulussa puhutaan toisten kanssa englantia	koulussa englannin tunneilla
Iiris	koulussa	koulussa oppituntityylisesti: tehtäväkirjan harjoituksia, yhdessä kielioppia kalvoilta, luetaan sanoja ääneen

Taulukossa 9 esitettyjen vastausten perusteella oppilaat voidaan jakaa karkeasti kolmeen kategoriaan sen mukaan, säilyykö oppimisen paikka ja tavat kysymyksenasettelun vaihtuessa. Ensimmäisen kategorian muodostavat oppilaat, joiden käsityksissä koulu on englannin suullisen kielitaidon opiskelupaikka ja oppimisen tavat koululle tyypillisiä kysymyksenasettelusta huolimatta. Tähän kategoriaan kuuluvat Paula, Ville, Hannu ja Iris. Toisen ryhmän muodostavat Aino, Tiia, Eero ja Kai, jotka mainitsevat kouluoppimisen ja Kaita lukuun ottamatta myös kodin ja vapaa-ajan oppimisympäristöinä (esim. media ja internet), kun kysymys esitetään yleisellä tasolla. Henkilökohtaiseen kysymykseen vastatessaan he kuitenkin siirtyvät toiseen oppimisympäristöön, ulkomaille ja etenkin englanninkielisiin maihin, kuten USA:han, Englantiin, Australiaan ja Uuteen-Seelantiin. Näissä ympäristössä englannin suullista kielitaitoa opitaan oppilaiden mukaan arkipäiväisessä kanssakäymisessä. Kolmannen kategorian muodostaa Silja, joka mainitsee ulkomaat ja etenkin englanninkieliset maat sekä kysyttäessä yleisesti että henkilökohtaisesti.

Vertailun perusteella voidaan todeta, että osa oppilaista (5) vastaa samansisältöisesti molempiin kysymyksiin, kun taas joidenkin oppilaiden (4) vastausten sisältö muuttuu näkökulman vaihtuessa yleisestä henkilökohtaiseen. Ne, jotka muuttavat näkemystään, siirtyvät kouluympäristöstä ulkomaille ja etenkin englanninkielisiin maihin, jolloin englannin suullista kielitaitoa opitaan vaihto-oppilaana tai muutoin arkea eläen. Henkilökohtaisuus liitetään siten useammin informaaliin ja yleinen taso formaaliin oppimiseen. Vastauksia tulkitessa on kuitenkin huomioitava, että henkilökohtaiseen kysymykseen vastates-

saan aihe on tullut oppilaalle tutummaksi, mikä saattaa heijastua myös näkökulman muuttumisena.

Toinen kysymyspari havainnollistaa sitä, miten vastaukset muuttuvat, kun henkilökohtaisuuden lisäksi kysymystä tarkennetaan. Vertailtavina ovat englannin suullisen kielitaidon arviointia koskevat kysymykset 30 ja 36 vastauksineen. Kysymyksessä 30 mainitaan vain arviointi, kun taas kysymyksessä 36 mainitaan sekä arviointi että testaaminen. Vertailtavat kysymykset ja oppilaiden vastaukset pelkistettyinä esitetään taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Oppilaiden pelkistetyt vastaukset yleiseen (30) sekä henkilökohtaiseen ja tarkennettuun (36) arviointia koskevaan kysymykseen.

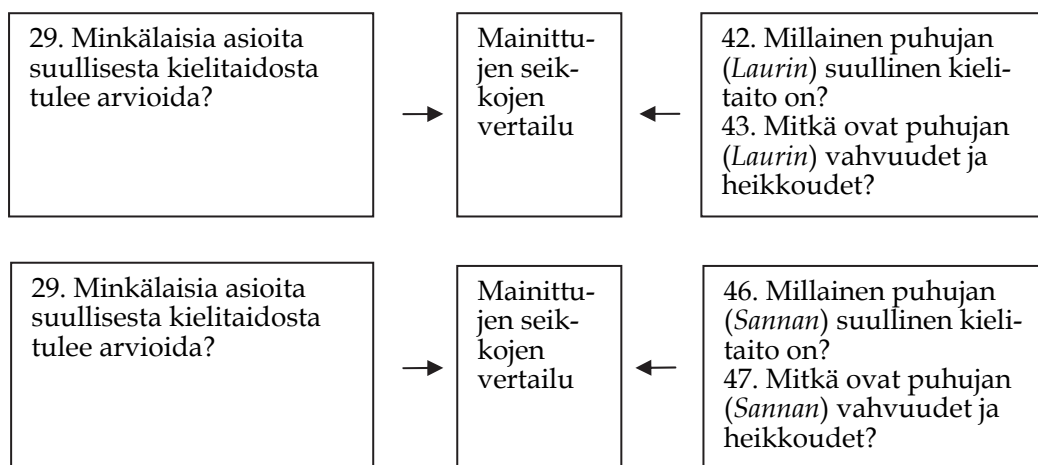
	Yleinen arviointia koskeva kysymys	Henkilökohtainen ja tarkennettu arviointia koskeva kysymys
	30. Miten niitä (=suullisessa kielitaidossa arvioitavia asioita) tulee arvioida?	36. Miten haluaisit, että sinun suullista kielitaitoasi arvioidaan tai testataan?
Aino	parikeskustelua kuuntelemalla, kysymyksiä esittämällä ja vaatimalla seikkaperäistä vastaamista	puhumalla jonkun kanssa normaaleista asioista tai vastaamalla kysymyksiin koskien esim. Englantia; joku kolmas tai puhekumppani kuuntelee
Paula	opettajan kanssa puhumalla; jokin teksti	opettaja kuuntelee tunneilla ja katsoo miten puhuu tehtävän aikana
Silja	parikeskustelu oppilaan tai opettajan kanssa; ei vain yksinpuhelua	koulussa jokin kokeen tapainen; harmittaa, ettei niitä ole enemmän
Tiia	kirjallinen tai suullinen palaute parannettavista ja hyvin menevistä seikoista	suullinen koe, josta saa palautetta, on kiva; tietää vähän mitä opettaja tykkää, pitääkö taitoa huonona vai hyvänä
Eero	mahdollisimman moni opettaja kuuntelee ja otetaan keskiarvo heidän arvioistaan	en tiedä haluaisinko arvioida; monen opettajan arvioista keskiarvo
Ville	opettaja katsoo miten puhuu ja tuelko puhetta	opettaja kuuntelee parikeskustelua tai kappaleen ääneenlukua tunnilla
Kai	en osaa sanoa	suullinen koe tai vastaava, jossa vastataan kysymyksiin; kokeeseen sisältyisi koulussa opetettuja asioita helpoista vaikeampiin
Hannu	opettaja on kuullut pitkään luokkaansa ja vertaa yltääkö luokan keskitasoon	tehtäviä, joissa kysytään ja vastataan; katsotaan, ymmärtääkö mitään
Iiris	muuten kuin arvosanoilla, esim. suullisella palautteella; opettaja kuuntelee kahdenkesken tekstin ääneenlukua ja kertoo missä voi parantaa ja mikä on hyvää	kenties käytännön jutuilla kuten kaupapaleikeillä, joissa käytetään englantia

Taulukon 10 vastauksissa ei näy yhtä selviä eroja verrattuna edelliseen, englannin suullisen kielitaidon oppimista koskevaan kysymyspariin (taulukko 9). Useissa vastauksissa sekä yleiseen että henkilökohtaiseen, tarkennettuun kysymykseen viitataan yksin tai pareittain suoritettaviin suullisiin tehtäviin ja opettajaan arvioinnin suorittajana. Kain vastaus muuttuu radikaaleimmin, sillä hän osaa kertoa näkemyksensä vasta kysyttäessä arvioinnista henkilökohtaisesti ja eritellen. Iirisen mainitsemat menetelmät taas muuttuvat toiminnallisemmiksi ja leikinomaisemmiksi (ääneenluku-kauppaleikki).

Testaamisen mainitseminen houkuttelee esiin puhetta suullisesta kokeesta (Silja, Tiia ja Kai), mikä on oletettavaakin. Kysymyksen henkilökohtaisuus ja verbi *haluaisit* puolestaan nostavat oletetusti esiin mieltymyksiä, mikä näkyy erityisesti Eeron pohtiessa, haluaako hän edes arviointia. Lisäksi Silja sanoo suullisten kokeiden vähyyden harmittavan häntä, ja Tiian mielestä taas olisi *kiva* kokeen ja siitä saatavan palautteen perusteella tietää, mitä opettaja ajattelee. Henkilökohtaisuus ja testaamisen mainitseminen eivät kuitenkaan saa oppilaita ehdottamaan itse- tai vertaisarviointia. Kysymyksen esittäminen aktiivissa (Miten haluaisit arvioida tai testata suullista kielitaitoasi?) olisi todennäköisesti saanut oppilaat ajattelemaan itseään myös arvioinnin suorittajina. Kaiken kaikkiaan henkilökohtaisuus sekä arvioinnin ja testaamisen maininta erikseen eivät suuresti muuta useimpien oppilaiden näkemyksiä englannin suullisen kielitaidon arvioinnin tavoista.

7.5.3 Yleinen arviointia koskeva kysymys vs. vertaisarviointi

Tässä luvussa vertaillaan keskenään vastauksia, jotka on annettu yleiseen englannin suullisen kielitaidon arviointia koskevaan kysymykseen 29 ja vertaisarviointitilanteessa esitettyihin *Lauria* ja *Sannaa* koskeviin kysymyksiin 42, 43, 46 ja 47. Vastauksia vertailemalla halutaan saada selville, pysyvätkö vai muuttuvatko arvioinnin kohteet, ja jos muuttuvat, miten. Kuvio 1 havainnollistaa tätä vertailuasetelmaa.



KUVIO 1 Yleisen kysymyksen (29) ja vertaisarviointikysymysten (42, 43, 46 ja 47) vertailu.

Vertaisarviointitilanteessa haastateltavat oppilaat arvioivat dvd:n katselun ja kuuntelun pohjalta *Laurin* ja *Sannan* englannin suullisen kielitaidon sekä omasanaisesti että ohjatusti (ks. vertaisarvioinnin sisältö ja kulku luku 6.4). Vertailuun poimitaan tässä ainoastaan oppilaiden omasanaiset arviot *Laurista* ja *Sannasta*. Vertailua varten vastauksista on pelkistetty arvioinnin kohteiksi tulkittavat seikat ja piirteet (liitteet 9–12). Vastausten tulkinnassa ja pelkistämisessä on nojaututtu tutkimuskirjallisuudessa esitettyihin näkemyksiin suullisen kielitaidon alakom-

ponenteista ja puhumisen laadullisista kriteereistä (Viitekehys 2003), mutta tarvittaessa arvioinnin kohteet on tiivistetty käyttäen muita, kuvaavampia ilmaisuja. Ennen vertailua tarkastellaan yleiseen kysymykseen 29 annettuja vastauksia ja havainnollistetaan vastausten pelkistämistä ja kategorisointia.

Yleinen suullisen kielitaidon arviointia koskeva kysymys

Taulukossa 11 esitetään suullisen kielitaidon arviointia koskeva yleinen kysymys 29 vastauksineen ja havainnollistetaan arvioitavien seikkojen pelkistämistä. Arvioitavia seikkoja koskevia puhejaksoja erotellaan taulukossa kenoviivalla (/). Kohdat, joissa oppilaat viittaavat puheen, ääntämisen tai ilmaisun selkeyteen, tulkitaan puheen ymmärrettävyydeksi. Tätä tulkintaperiaatetta noudatetaan myös kysymyksien 42, 43, 46 ja 47 vastauksia pelkistettäessä.

TAULUKKO 11 Vastaukset yleiseen suullisen kielitaidon arviointia koskevaan kysymykseen 29 ja vastausten pelkistykset.

	29. Minkälaisia asioita suullisesta kielitaidosta tulee arvioida?	Arvioitavat seikat
Aino	no varmaa just se sanooko ne sanat oikeessa järjestyksessä/ja sanooko ne sanat oikein/ja sitte miten hyvin sillei pystyy niiku vastaamaa vaikka jos toine kysyy jotain ni sillei siihe lauseese lauseeseen viitata jotenki sillei/ja osaako sillei miten selittää niitä	sanajärjestys ääntäminen kyky vastata kyky selittää
Paula	nii no se o varmaa sit se että ehkä mun mielest enemmän just sitä miten niinku ääntää/ja miten niinku tavallaa niiku osaa niitä käyttää niitä sanoja/mutta siis ku eihän puhekieli oo nii semmosta kieliopillista kumminkaa siis siitä ei pitäs niinku niin paljon mun mielestä arvostella	ääntäminen sanasto kielioppi
Silja	no totta kai siis osaaminenki/mutta ehkä se että yrittää enemmän et ei se oo vaa/mites sen voi sanoo no emmä oikee (naurahdus) tiä	osaaminen yrittäminen
Tiia	sitä että miten see ihminen puhuu että onko se sellasta hirvee jäykkää vai onko se sellasta vähä rennompaa/että tuntee olonsa mukavaks ku puhuu/ja sitte vähän sitä lausumista että onko se niitten sen kieliopin ja sen lausumisen mukasta mitä se on että se ei oo ihan sama että miten se on kirjoitettu ja lausuttu ihan just samalla tavalla/että yrittää edes	puhum. rentous olotila ääntäminen yrittäminen
Eero	no se ois varmaa just se niinku jossain määrin se ääntämine niinku et se on selkee et siitä saa selvää/mutta emmä nyt/no sekii että o just sanavalmis ja pystyy aina puhumaa	ääntäminen sujuvuus
Ville	no vaikka ne mite ääntää niitä sanoja/ja onks se kuulostaaks se niinku hyvältä ja se puhe/ja tuleeks sitä puhetta ja tällei	ääntäminen kuulost. hyvältä sujuvuus
Kai	no justiisa se varmaa että niiku pystyy puhumaa sillei suhtkoht sujuvasti sitä että ei niinku joka toisen sanan kohalla oo sillei että mikäköh se seuraava sana on	sujuvuus
Hannu	no just sitä selkeyttä/ja lausumista/ja just niinku että miten ne sanat on siellä lauseessa mitä sää sanot että et neijo ihan sekasi siellä	ymmärrettävyys ääntäminen sanajärjestys
Iiris	no ehkä jotai ääntämistä/ku se kuiteki kui selkeesti sää ilmaiset ittees o aika tärkeä	ääntäminen ymmärrettävyys

Kysymyksen 29 vastauksissa on monia epävarmuuden ilmauksia (esim. *varmaa, ehkä, emmä okei tiä, vaikka*), joten käsitykset suullisen kielitaidon arvioinnin

kohteista eivät vaikuta lukkoon lyödyiltä. Lisäksi monet oppilaiden mainitsemista seikoista ovat monitulkintaisia, joten niiden pelkistäminen yhdellä käsitteellä on ajoittain ongelmallista. Esimerkiksi Siljan mainitsema osaaminen voisi viitata sekä kielen, vuorovaikutuksen että non-verbaalisen viestinnän hallintaan ja yrittäminen puolestaan puhujan asenteeseen. Tiia kuvaa arvioitavina seikkoina puheen rentouden ja mukavuuden puhuessa, mutta vastauksesta on vaikea varmuudella päätellä, onko huomio tällöin vain puheessa vai myös puhujan olemuksessa. Eero mainitsee, että tulisi olla sanavalmis ja pystyä puhumaan aina; sanavalmiuden voisi tulkita kenties sujuvuudeksi, mutta kuvaus kokonaisuudessaan näyttäisi viittaavan ylipäätään erittäin hyvään suulliseen kielitaitoon. Myös viittaus ääntämisen selkeyteen voitaisiin kenties purkaa kahdeksi eri arvioinnin kohteeksi, joita ovat ääntäminen ja ymmärrettävyys. Villen mielestä taas tulisi arvioida sitä, kuulostaako puhe hyvältä, mutta haastattelussa jää tarkentamatta, onko tällöin kyse esimerkiksi ääntämisestä, sujuvuudesta vai kenties kaikista suullisen kielitaidon puolista yhtä aikaa. Villen mielestä on myös syytä arvioida *tuleeks sitä puhetta*, mutta jälleen on vaikea päätellä, viittaako hän esimerkiksi sujuvuuteen vai ylipäätään kykyyn puhua englanniksi.

Edellä esitetyt esimerkit osoittavat, että riippuen tulkinnasta pelkistäminen voidaan tehdä monella tavalla, mikä heijastuu puolestaan vastauksista tehtäviin tulkintoihin. Pelkistämisen pohjalta tehtävät päätelmät ovat siten suunta-antavia. Arvioitavat seikat näyttäisivät kuitenkin jakautuvan karkeasti neljään kategoriaan, joita ovat 1) kielelliset piirteet, 2) viestin välittyminen ja vuorovaikutus, 3) asenne ja 4) non-verbaalinen viestintä. Kategorisointia havainnollistetaan taulukossa 12.

TAULUKKO 12 Arvioitavat seikat (kysymys 29) kategorisoituina.

	Kielelliset piirteet	Viestin välittyminen ja vuorovaikutus	Asenne	Non-verbaalinen viestintä
Aino	sanajärjestys ääntäminen	kyky vastata kyky selittää	-	-
Paula	ääntäminen sanasto kielioppi	-	-	-
Silja	osaaminen	-/osaaminen	yrittäminen	-/osaaminen
Tiia	ääntäminen	puhumisen rentous	yrittäminen	-/olotila
Eero	ääntäminen	sujuvuus	-	-
Ville	ääntäminen	kuulostaako hyvältä sujuvuus	-	-
Kai	-	sujuvuus	-	-
Hannu	ääntäminen sanajärjestys	ymmärrettävyys	-	-
Iiris	ääntäminen	ymmärrettävyys	-	-

Taulukosta 12 käy ilmi, että kaksi eniten mainintoja saanutta kategoriaa ovat kielelliset piirteet sekä viestin välittyminen ja vuorovaikutus. Kielellisistä piirteistä selkeästi useimmin mainitaan ääntäminen. Viestin välittymiseen ja vuorovaikutukseen liittyen näkemykset jakautuvat enemmän; ymmärrettävyys ja sujuvuus mainitaan muutamia kertoja, mutta sen lisäksi mainitaan kokonaisvaltaisia, tarkemmin erittelemättömiä seikkoja, kuten osaaminen sekä puheen

kuulostaminen hyvältä ja rennolta. Puhujan asenteista mainitaan vain yrittäminen, ja kenties non-verbaaliseksi viestinnäksi tulkittava olotila. Kaiken kaikkiaan yleiseen kysymykseen vastatessaan oppilaat mainitsevat Paulaa lukuun ottamatta arvioinnin kohteiksi sekä kielellisiä piirteitä että kyvyn välittää viesti ja toimia vuorovaikutuksessa. Silja erottuu muista korostaessaan asennetta (yrittäminen) keskeisimpänä arvioitavana seikkana.

Taulukon 12 neljää kategoriata sovelletaan seuraavaksi vertaisarvioinnin kohteiden luokitteluun.

Vertaisarviointi

Kuten yleiseen arviointia koskevaan kysymykseen 29 annetuissa vastauksissa, myös vertaisarvioinnissa arvioinnin kohteet ovat ajoittain ei-tarkkarajaisia. Monet oppilaat mainitsevat jonkin kokonaisvaltaisen arvion (*osas tosi hyvi, osas puhua, osas englantia, pysty puhumaa*) tai monitulkintaisia seikkoja (*puhetta tuli, muutama sana...meni vähä mite meni, hm mm mm*), jotka on sijoitettu vertailua varten lähinnä sopivimmaksi tulkittuun kategoriaan. Esimerkiksi Aino kiinnittää huomiota siihen, että *Sannan* puhetta oli *kiva kuunnella* (liite 11), mikä voisi viitata niin ääntämiseen, sujuvuuteen kuin miellyttävään äänensävyyn tai puheääneen. Ehkä kaikkein vaikein kategorisoitava seikka on kuitenkin Kain havainto *Laurista*, että *se ainaki ties että mitä se sitte kumminki puhuu* (liite 10). Kain lausuman voinee tulkita sekä puhujan kyvyksi päättää mitä aikoo sanoa että kyvyksi ilmaista asiansa englanniksi.

Taulukoissa 13 ja 14 esitetään *Laurin* ja taulukoissa 15 ja 16 *Sannan* suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat kategorisoituina. Ensimmäisenä tarkastellaan *Laurin* arviointia taulukoiden 13 ja 14 avulla.

TAULUKKO 13 *Laurin* suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat (kysymys 42).

	Kielelliset piirteet	Viestin välittyminen ja vuorovaikutus	Asenne	Non-verbaalinen viestintä
Aino	ääntäminen	ymmärrettävyys kyky keskustella	-	ilme
Paula	ääntäminen	sujuvuus ymmärrettävyys	-	-
Silja	sanajärjestys	ymmärrettävyys	-	katsekontakti
Tiia	ääntäminen	sujuvuus luontevuus hiljaisuuden täyttö	halu viestiä	olotila
Eero	-	sujuvuus ymmärrettävyys	-	-
Ville	ääntäminen sanasto kielioppi	sujuvuus	-	-
Kai	-	sujuvuus keskustelun ylläpito hiljaisuuden täyttö	-	-
Hannu	ääntäminen	ymmärrettävyys sujuvuus	-	-
Iris	ääntäminen sanasto	sujuvuus ymmärrettävyys	-	-

TAULUKKO 14 *Laurin* suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat: vahvuudet (v) ja heikkoudet (h) (kysymys 43).

	Kielelliset piirteet	Viestin välittyminen ja vuorovaikutus	Asenne	Non-verbaalinen viestintä
Aino	v: lauseen muodostaminen h: ääntäminen	v: kuulostako hyvältä	-	-
Paula	h: ääntäminen	h: ymmärrettävyys	-	h: katse, asento
Silja	-	v: ymmärrettävyys h: sujuvuus	-	-
Tiia	v: virheiden huomaaminen ja korj. h: ääntäminen	v: ymmärrettävyys h: kuullun ymmärtäminen	v: yrittäminen	v: olotila
Eero	v: ääntäminen h: ääntäminen	-	-	-
Ville	v: kielioppi h: ääntäminen	-	-	-
Kai	v: sanasto h: ääntäminen	v: tietää mitä puhuu	-	-
Hannu	v: lauseen muodostaminen, sanajärjestys, ääntäminen	v: ymmärrettävyys h: sujuvuus	-	-
Iiris	v: sanasto	v: ymmärrettävyys h: sujuvuus	-	-

Kuten yleisessä arviointia koskevassa kysymyksessä (taulukko 12), myös *Laurin* arvioinnissa (taulukot 13 ja 14) kielelliset piirteet sekä viestin välittyminen ja vuorovaikutus ovat eniten mainintoja saaneet kategoriat. Kielellisistä piirteistä ääntäminen on edelleen eniten huomioitu seikka, vaikka muitakin mainitaan. Paula ei *Lauria* arvioidessaan enää kiinnitä huomiota sanaston hallintaan, vaikka hän mainitsee sanaston yleiseen kysymykseen vastatessaan. Maininnat sujuvuudesta ja ymmärrettävyydestä lisääntyvät selvästi, mikä heijastanee *Laurin* kielitaitoa ja suoriutumista testistä. Uusia seikkoja yleiseen kysymykseen verrattuna ovat muun muassa kyky huomata ja korjata omat virheensä, hiljaisuuden täyttö, keskustelun ylläpito ja kuullun ymmärtäminen. Asennetta koskevat maininnat eivät juuri muutu lukuun ottamatta Siljaa, joka yleiseen kysymykseen vastatessaan pitää yrittämistä merkittävänä arvioitavana seikkana, mutta ei eksplisiittisesti mainitse sitä enää *Lauria* arvioidessaan. Toisaalta Siljan vastauksessa voi nähdä halun ymmärtää puhumiseen liittyviä vaikeuksia (*kaikilleha semmosia tulee että ei osaa sillei*; liite 10), joten kenties yrittämisen arvostus sisältyy implisiittisesti Siljan vastaukseen. Kaiken kaikkiaan non-verbaalisen viestinnän havainnointi lisääntyy verrattuna yleiseen kysymykseen, mutta kenties vähemmän kuin voisi odottaa.

Seuraavaksi tarkastellaan, mihin seikkoihin oppilaat kiinnittivät huomiota arvioidessaan *Sannan* suullista kielitaitoa. Taulukoissa 15 ja 16 esitetään *Sannasta* arvioidut seikat kategorisoituina.

TAULUKKO 15 *Sannan* suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat (kysymys 46).

	Kielelliset piirteet	Viestin välittyminen ja vuorovaikutus	Asenne	Non-verbaalinen viestintä
Aino	-	onko mukava kuunnella ymmärrettävyys	-	ilme katsekontakti äänenpaino
Paula	ääntäminen	-	-	-
Silja	-	ymmärrettävyys sujuvuus	-	-
Tiia	-	kokeneisuus luontevuus ymmärrettävyys	halu viestiä	-
Eero	virheettömyys	-	-	-
Ville	ääntäminen	varmuus	-	katse tukeut. testimat.
Kai	-	sujuvuus	-	-
Hannu	ääntäminen	sujuvuus ymmärrettävyys	-	-
Iiris	-	-	-	-

TAULUKKO 16 *Sannan* suullisesta kielitaidosta arvioidut seikat: vahvuudet (v) ja heikkoudet (h) (kysymys 47).

	Kielelliset piirteet	Viestin välittyminen ja vuorovaikutus	Asenne	Non-verbaalinen viestintä
Aino	-	-	-	-
Paula	v: ääntäminen	h: sujuvuus	-	-
Silja	v: ääntäminen	-	-	-
Tiia	-	v: ymmärrettävyys h: <i>please</i> palvelutilanteissa	-	v: olemus
Eero	h: ääntäminen	v: sujuvuus	-	-
Ville	v: ääntäminen	v: tuleeko puhetta, varmuus	-	-
Kai	-	-	-	-
Hannu	v: ääntäminen	v: ymmärrettävyys	-	-
Iiris	v: ääntäminen	v: sujuvuus	-	-

Verrattuna yleiseen kysymykseen (taulukko 12), *Sannaa* koskevissa arvioinneissa (taulukot 15 ja 16) kielelliset piirteet sekä viestin välittyminen ja vuorovaikutus säilyttävät asemansa eniten kommentoituina kategorioina. Lukuun ottamatta Eeron mainitsemaa virheettömyyttä, ääntäminen on ainoa ja usein kommentoitu kielellinen piirre. Kuten edellä *Laurin* kohdalla, Paula jättää arvioimatta sanaston ja Silja yrittämisen. Viestin välittymisessä ja vuorovaikutuksessa ymmärrettävyys ja sujuvuus ovat edelleen kaksi eniten huomioitua seikkaa. Uusia vuorovaikutuksesta huomioituja seikkoja ovat muun muassa kokeneisuus englannin puhujana ja kohtelias viestintä palvelutilanteissa sekä non-verbaalisesta viestinnästä tukeutuminen testimateriaaliin. Tiian mainitsema *please* on aineiston ainoa eksplisiittinen viittaus kohteliaisuuden ilmausten hallintaan osana englannin suullista kielitaitoa. Puhujan asenteen arviointi ei lisäännä, sen sijaan

non-verbaalista viestintää kommentoidaan hieman enemmän yleiseen kysymykseen verrattuna.

Laurin ja *Sannan* taulukoiden keskinäinen vertailu paljastaa, että *Sannan* suullista kielitaitoa kommentoidaan *Laurin* taitoa niukemmin. Esimerkiksi *Iiris* erittelee *Sannan* taitoa vasta kysyttäessä vahvuuksista ja heikkouksista, ja silloinkin niukasti (liite 12). *Aino* puolestaan erittelee ensin oma-aloitteisesti *Sannan* puheen eri puolia (liite 11), mutta ei pystykään siihen enää kysyttäessä vahvuuksista ja heikkouksista (liite 12). Myös *Kai* tyytyy vahvuuksista ja heikkouksista kysyttäessä holistiseen kouluarvosanaan erittelyn sijaan (liite 12). Selityksenä erittelystä luopumiseen voi olla esimerkiksi se, että oppilaat kokevat sanoneensa jo kaiken oleellisen *Sannan* suullisesta kielitaidosta, joten seuraavaan kysymykseen ei ole enää lisättävää. Tasaisen hyvää suoritusta voi olla myös vaikeampi analysoida kuin heikompaa. Samankaltaisen havainnon on tehnyt aikaisemmin *Leblay* (2013, 238), jonka tutkimuksessa opiskelijat eivät eritelleet omaa taitotasoa paremman suorituksen ansioita, mutta sen sijaan perustelivat itseä huonomman suorituksen puutteita. Yksi selittävä tekijä voi olla myös mielenkiinnon hiipuminen kysymysten toistuessa samankaltaisina. Voi vain spekuloida, olisivatko havainnot olleet erilaisia, mikäli *Sanna* olisi arvioitu ennen *Lauria*.

Yleisen suullisen kielitaidon arviointia koskevan kysymyksen ja vertaisarviointin vertailun perusteella voi todeta, että arvioitavaksi aikaisemmin esitetyt ja käytännössä arvioidut seikat ovat pääosin samoja, joskin arviointikohteiden pysyvyydessä on oppilaiden kesken eroja. Ääntäminen säilyttää asemansa eniten kommentoituna kielellisenä piirteenä, ja viestinnällisistä ja vuorovaikutuksellisista seikoista puolestaan ymmärrettävyys ja sujuvuus. Asenteen huomioimisessa ei ole suuria eroja yleisen kysymyksen ja vertaisarviointin välillä. Non-verbaalisen viestinnän arviointi lisääntyy hieman vertaisarviointissa, mikä on oletettavaakin audiovisuaalisesta materiaalista johtuen.

Suullisen kielitaidon piirteiden kuvailu vertaisarviointin aikana on monipuolisempaa ja yksityiskohtaisempaa kuin yleiseen kysymykseen vastatessa, mutta joissakin kohden erittely myös vähenee, tai yksittäisiä arviointin kohteita jää kokonaan pois. Vertailu paljastaa myös, että asennetta ja non-verbaalista viestintää arvioivat lähinnä vain tytöt. *Tiia* näyttäisi huomioivan asennetta ja non-verbaalista viestintää systemaattisimmin. *Aino* ei mainitse kertaakaan eksplisiittisesti sujuvuutta eivätkä *Kai* ja *Ville* ymmärrettävyyttä, mikä ei kuitenkaan poissulje sitä mahdollisuutta, että he viittaisivat kyseisiin piirteisiin implisiittisesti. *Tiia* puolestaan mainitsee monia sellaisia seikkoja, joihin kukaan muu ei kiinnitä huomiota. Tällaisia ovat omien virheiden huomaaminen ja korjaaminen, kohteliaisuuden ilmaiseminen, kuullunymmärtäminen, halu viestiä sekä kokeneisuus englannin puhujana.

Muutokset arviointin kohteissa liittyvät mitä todennäköisimmin moniin tekijöihin. Esimerkiksi yleisen kysymyksen yhteydessä ilmenevä epävarmuus antaa jo viitteitä siitä, että näkemykset saattavat muuttua haastattelun kuluessa. Ilmeiden ja katsekontaktin huomioimisessa saattaa puolestaan heijastua se, että kyseiset seikat olivat esillä hetki ennen vertaisarviointia (kysymys 38b), mutta

myös arvioinnin perustuminen observointiin on todennäköisesti nostanut kyseiset seikat esiin. Kuullun ymmärtämisen niukka kommentointi voi puolestaan selittyä osittain tehtävänannolla, jonka mukaan tuli tarkkailla vain toista puhujaa oppilasparissa. Myöskään inhimillisiä tekijöitä kuten väsymystä tai kyllästymistä ei voi sulkea pois, etenkin *Sannan* arvioinneista. Merkittävimmät tekijät arvioinnin kohteiden muuttumisessa lienevät kuitenkin *Laurin* ja *Sannan* taito puhua englantia sekä arviointi kuuntelemalla ja katselemalla. Toisin sanoen oppilaat eivät yleisen kysymykseen vastatessaan kenties vielä tiedosta, mitä he ovat valmiita sisällyttämään englannin suullisen kielitaidon arviointiin tositalanteessa. Vertaisarviointi näyttäisi siten nostavan oppilaiden tietoisuuteen sellaisia englannin suullisen kielitaidon puolia, joita he yleiseen kysymykseen vastatessaan eivät ole tulleet ajatelleeksi. Tulkinta saa tukea niistä tutkimustuloksista, joiden mukaan itse- ja vertaisarviointi nostavat oppijan tietoisuutta kielitaidon eri puolista (Luoma 2004, 3, 189; Cheng & Warren 2005, 94; Atjonen 2007, 86).

7.5.4 Yhteenveto

Tässä luvussa tarkasteltiin oppilaiden käsityksiä eri kysymyskonteksteissa. Kontekstivertailu kohdennettiin työn kolmea pääteemaa koskeviin kysymyksiin englannin suullisen kielitaidon luonteesta ja koostumuksesta, englannin suullisen kielitaidon oppimisesta sekä englannin suullisen kielitaidon arvioinnista.

Tärkeimpiä englannin suullisessa kielitaidossa hallittavia seikkoja koskevien avoimen ja strukturoidun kysymyksen vertailu paljastaa, että haastattelun loppupuolella ja kenties valmiiden vastausvaihtoehtojen myötä useimpien oppilaiden varmuus vastaamisessa lisääntyy. Lista näyttää helpottaneen ainakin Kain erittelyä, sen sijaan Tiian valintoja se näyttää osin hämmentäneen. Valmiit vaihtoehdot näyttävät laajentavan tärkeiden seikkojen valikoimaa, etenkin koskemaan myös non-verbaalista viestintää. Sen sijaan vain pari oppilaista laajentaa näkemystä koskemaan prosodiaa ja puheen rytmittämistä. Avoimen ja strukturoidun kysymyksen vertailun perusteella voi varovaisesti päätellä, että oppilaiden tärkeimpiä hallittavia seikkoja koskevissa käsityksissä on sekä muuttuvia että pysyviä elementtejä. Muutoksiin näyttäisi sysäävän valmiiden vaihtoehtojen tarjoaminen. Vain valmiiden vastausvaihtoehtojen tarjoaminen ei olisi paljastanut käsitysten haparoivuutta, joten sekä avoimen että strukturoidun kysymyksen esittäminen samasta aiheesta täydentää käsityksistä muotoutuvaa kuvaa.

Yleisen ja henkilökohtaisen kysymyksen vertailun perusteella oppilaat jakautuvat englannin suullisen kielitaidon oppimista koskevissa näkemyksissään karkeasti kolmeen kategoriaan. Ensimmäiseen kategoriaan kuuluvien oppilaiden käsitys oppimisen paikasta ja tavasta säilyy koulukeskeisenä näkökulman vaihtumisesta huolimatta. Toiseen kategoriaan kuuluvien oppilaiden vastaukset yleiseen kysymykseen sisältävät viittauksia kouluun ja vapaa-aikaan, mutta henkilökohtaiseen kysymykseen vastatessaan he mainitsevat oppimisympäristöinä ulko- ja etenkin englanninkieliset maat, joissa englannin oppiminen on

osa jokapäiväistä elämää. Kolmannen kategorian muodostaa yksin Silja, jonka näkemyksissä ulkomaat ovat englannin suullisen kielitaidon opiskeluympäristö, kysyttiinpä asiaa sitten yleisesti tai henkilökohtaisesti. Vastaajajoukosta noin puolet (5) pitäytyy käsityksessään, kun toinen puoli (4) muuttaa sitä kysymyksen vaihtuessa yleisestä henkilökohtaiseksi. Henkilökohtaisuus liitetään useammin informaaliin ja yleinen näkökulma formaaliin oppimiseen. Käsillä olevassa työssä englannin suullisen kielitaidon oppimista koskevat käsitykset näyttävät siten joidenkin oppilaiden kohdalla erisisältöisinä riippuen kysymyksen henkilökohtaisuudesta tai yleisyydestä.

Verrattuna yleiseen kysymykseen, henkilökohtaisuus sekä arvioinnin ja testaamisen maininta erikseen eivät suuresti muuta useimpien oppilaiden näkemyksiä englannin suullisen kielitaidon arvioinnin tavoista, joskin mieltymykset ja suullinen koe mainitaan muutamia kertoja eksplisiittisesti kysymyksen muuttuessa henkilökohtaiseksi ja eritteleväksi. Pelkästään yleisen kysymyksen esittämällä ei kuitenkaan olisi saatu esille Kain käsitystä, Eeron epäilevää suhtautumista arviointiin ja Iiriksen halua tulla testatuksi käytännöllisillä tehtävillä. Siten vaikka erot vastauksissa koko oppilasjoukkoa tarkastellen olisivat vähäiset, ne yksilötasolla voivat olla merkittävät ja osoittavat kahden näkökulman – yleisen ja henkilökohtaisen – tarpeellisuuden käsitysten tutkimuksessa.

Yleisen suullisen kielitaidon arviointia koskevan kysymyksen ja vertaisarvioinnin vertailun perusteella voi varovaisesti todeta, että arvioitavaksi väitetyt ja käytännössä arvioidut seikat ovat pääosin samoja, joskin oppilaiden kesken on eroja. Oppilaat arvioivat *Laurin* ja *Sannan* suullista kielitaitoa sekä holistisesti että analyttisesti. Kaksi eniten kommentoitua kategorialausta ovat kielelliset piirteet sekä viestin välittyminen ja vuorovaikutus. Asenteen huomioimisessa ei ole suuria eroja yleisen kysymyksen ja vertaisarvioinnin välillä. Non-verbaalisen viestinnän arviointi lisääntyy hieman vertaisarvioinnissa, mikä on oletettavasti observoinnista johtuen. Arvioitavien piirteiden kuvailu vertaisarvioinnin aikana on monipuolisempaa ja yksityiskohtaisempaa, mutta joissakin kohden myös vähenee, tai yksittäisiä arvioinnin kohteita jää kokonaan pois. Asennetta ja non-verbaalista viestintää arvioivat lähinnä tytöt. Muutokset arvioitavissa seikoissa liittyvät mitä todennäköisimmin moniin tekijöihin, mutta merkittävimmät lienevät *Laurin* ja *Sannan* suullinen kielitaito sekä arviointi observoinnilla. Vertaisarviointi näyttäisi nostavan oppilaiden tietoisuuteen sellaisia englannin suullisen kielitaidon puolia, joita he yleiseen kysymykseen vastatessaan eivät ole tulleet ajatelleeksi. Kaiken kaikkiaan konkreettisen toiminnan yhdistäminen haastatteluun tuo tämän kysymysparin tarkastelun perusteella lisävalaistusta oppilaiden käsitysten tutkimiseen.

Tässä luvussa toteutetun kontekstuaalisen tarkastelun perusteella haastattelijoiden oppilaiden englannin suullista kielitaitoa, sen oppimista ja arviointia koskevissa käsityksissä on sekä pysyviä että muuttuvia elementtejä kontekstuaalisen käsitystutkimuksen oletusten mukaisesti (Woods 2003, 202; Barcelos & Kalaja 2011, 285–286). Eri kysymyksenasettelut näyttäisivät nostavan tietoisuuteen eri puolia englannin suullisesta kielitaidosta, mikä puolestaan heijastuu

käsitysten uudelleenmuotoiluna (Häkkinen 1996, 25; Dufva 2003, 143–144). Kontekstuaalisen tarkastelun tulosten perusteella kysymysten sanallista muotoilua ja tiedonhankinnan tapaa muuntelemalla saadaan monipuolisempi kuva oppilaiden käsityksistä.

8 POHDINTA

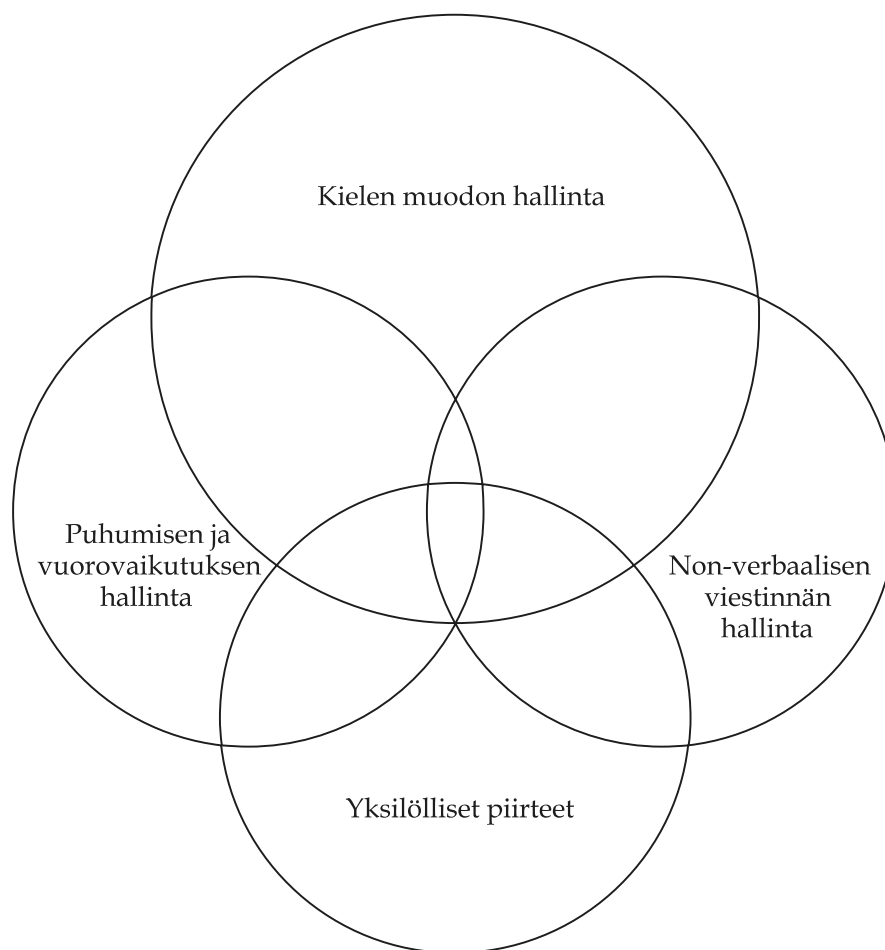
Tämän työn tarkoituksena oli tutkia peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset ja arvioidaan niitä suhteessa aikaisempaan tutkimukseen. Luvussa pohditaan myös tutkimustulosten merkitystä englannin suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin kannalta. Luvun lopuksi arvioidaan tutkimuksen toteutusta, eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimuskysymyksiä.

8.1 Tutkimuksen tulokset ja niiden pohdinta

Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta

Englannin suullinen kielitaito on oppilaiden käsitysten mukaan kykyä puhua ja keskustella englanniksi ymmärrettävästi. Käsitys on toiminnallinen ja holistinen ja vastaa yleisesti hyväksyttyä näkemystä kielitaidosta kommunikatiivisena kompetenssina (Viitekehys 2003). Englannin suullisen kielitaidon osatekijöinä oppilaat pitävät kielen muodon, puhumisen, vuorovaikutuksen ja non-verbaalisen viestinnän hallintaa sekä yksilöllisiä piirteitä. Osatekijöissä on piirteitä viitekehyksessä esitetyistä kielellisistä, sosiolingvivistisistä ja pragmaattisista kompetensseista sekä puhujan yleisistä valmiuksista. Jotkut oppilaat näyttäisivät antavan non-verbaaliselle viestinnälle ja yksilöllisille piirteille muita tekijöitä keskeisemmän aseman englannin suullisessa kielitaidossa.

Kuviossa 2 esitetään tiivistetysti englannin suullisen kielitaidon osatekijät oppilaiden käsitysten mukaan. Kuvioissa 2–5 suurin kehä kuvaa merkittävintä osatekijää ja toisensa leikkaavat kehät osatekijöiden keskinäistä päällekkäisyyttä.



KUVIO 2 Englannin suullisen kielitaidon osatekijät oppilaiden käsitysten mukaan.

Oppilaat pitävät kielen muodon hallinnassa tärkeänä ääntämisen, sanaston ja kieliopin hallintaa. Puhumiseen ja vuorovaikutukseen liittyen merkittäviä englannin suullisen kielitaidon osaitaitoja ovat kyky puhua ymmärrettävästi ja sujuvasti, kyky viestiä ja keskustella vastavuoroisesti puhekuppani ja -tilanne huomioiden, sekä kuullunymmärtäminen. Englannin suullisessa kielitaidossa tärkeitä non-verbaalisen viestinnän osatekijöitä ovat katsekontakti, ilmeet, eleet, olemus ja äänensävy, joista katsekontaktia kommentoidaan aineistossa useimmin. Yksilöllisistä piirteistä pidetään merkittävänä halua ja rohkeutta puhua englantia, yritteliäisyyttä, sosiaalisuutta sekä puhujan yleistietoutta.

Tärkeimpinä englannin suullisessa kielitaidossa hallittavina seikkoina aineistossa näyttäytyvät ääntämisen, sanaston ja kieliopin hallinta, joista ääntäminen on aineistoa kokonaisuutena tarkastellen merkittävin. Oppilaat puhuvat aineistossa ääntämisestä lähes yksinomaan segmentaalien hallintana eikä suprasegmentaaleja juuri mainita. Englannin ääntämisen tulee oppilaiden mielestä olla ensisijaisesti ymmärrettävää, mutta myös taitoa ääntää syntyperäisen puhujan tavoin arvostetaan. Samansuuntaisia näkemyksiä on tullut esille Rannan (2010) ja Tergujeffin (2013b) tutkimuksissa. Suomalaisen tapaan ääntää englantia suhtaudutaan aineistossa joko hyväksyvästi tai hieman kielteisesti. Erityisesti kritisoidaan suomalaista tapaa lausua r-äänne. Osa oppilaista ei siten näyttä-

si olevan tietoisia hyväksyttävistä tavoista lausua englantia (ks. esim. Morris-Wilson 1992).

Amerikanenglanti näyttäytyy oppilaiden vastauksissa suositumpana kuin kuin brittienglanti. Amerikanenglannin suosio suomalaisten nuorten ja nuorten aikuisten keskuudessa on tullut esille myös Leppäsen ym. (2009) ja Rannan (2010) tutkimuksissa. Englannin katsotaan maailmanlaajuisena kielenä kuitenkin sallivan oman puhetyylin kehittelyn ymmärrettävyyden ehdoilla. Lisäksi jotkut oppilaista haluavat puhua englantia tavalla, jota he kuvaavat suomalaiselle sopivaksi ja mihinkään englannin kielimuotoon kytkeytymättömäksi perusenglanniksi. Siten joidenkin oppilaiden käsityksissä englannin kielestä on löydettävissä kielimuotojen suhteen neutraali muoto. Oppilaiden käsityksistä näyttäisi siten löytyvän viittauksia *lingua franca* -englantiin (Jenkins 2000; Seidlhofer 2003, 2011; Dewey & Jenkins 2010; Jenkins ym. 2011; Vettorel 2015). Toisaalta osa oppilaista luonnehtii perusenglantia koulussa opetettavaksi englanniksi, joten heille kouluopetuksessa yleiset britti- ja amerikanenglanti (Ranta 2010; Kopperoinen 2011; Tergujeff 2013a) joko edustavat perusenglantia, tai he eivät tiedosta valtavarienttien olemassaoloa koulukontekstissa.

Ääntämisen ohella toinen merkittävä ja joidenkin oppilaiden mukaan merkittävin osatekijä englannin suullisessa kielitaidossa on sanaston hallinta. Myös kieliopin ja erityisesti sanajärjestyksen hallinta katsotaan tarpeelliseksi, jotta puhe olisi ymmärrettävää. Toisaalta katsotaan myös, että englannin puhuja voi tulla ymmärretyksi kieliopin puutteista huolimatta. Käsitys on samansuuntainen yleisesti hyväksytyjen, viestinnällisyyttä korostavien kielitaitonäkemyksien kanssa (Viitekehys 2003; Opetushallitus 2014; Council of Europe 2018). Eräs oppilas kuvaa puhuttua englantia lähtökohtaisesti ei-kieliopilliseksi, ja jotkut oppilaista tarkastelevat kielioppia puhutusta kielestä erillisenä ilmiönä. Samansuuntaisia näkemyksiä esitettiin Yliniemen ym. (2006) peruskoulun oppilaita koskeneessa tutkimuksessa, jossa oppilaat katsoivat kieliopin oppimisen voivan vaatia eri ympäristön kuin puhutun vuorovaikutuksen oppimisen.

Kuullunymmärtämisen merkitys englannin suullisessa kielitaidossa näyttäytyy aineistossa selkiytymättömänä, sillä oppilaat kertovat kuulevansa ja saavansa malleja englannin puhumiseen arjessa esimerkiksi mediasta ja he suosittelevat kuuntelua yhdeksi keinoksi oppia englannin suullista kielitaitoa, mutta puhuttaessa englannin suullisen kielitaidon osatekijöistä, kuullunymmärtämistä ei oteta spontaanisti esille. Kenties oppilaiden ajatukset ovat suuntautuneet ensisijaisesti produktiivisiin taitoihin puhuttaessa suullisesta kielitaidosta eikä kuullunymmärtämistä sen vuoksi oteta esille. Oppilaiden käsityksissä saattavat heijastua myös koulun käytänteet, joissa puhumista ja kuullunymmärtämistä opetetaan ja arvioidaan toisistaan erillisinä taitoina (Opetushallitus 2004).

Oppilaiden käsityksiä englannin suullisen kielitaidon oppimisesta

Oppilaiden käsityksissä englannin suullista kielitaitoa voi oppia tai oppia osittain. Englannin suullisessa kielitaidossa on joidenkin oppilaiden mukaan piirteitä, joiden haltuunotto vaatii omaksumista. Yksi tällainen piirre on syntyperäi-

sen puhujan kaltainen ääntäminen. Osa oppilaista näyttäisi siten tekevän eron englannin suullisen kielitaidon oppimisen ja omaksumisen välille (Krashen 1981, 1982, 1985).

Englannin suullista kielitaitoa voi oppilaiden mukaan oppia pienen lapsen tavoin tiedostamatta omaksumalla, altistumalla kielelle kuulemalla ja näkemällä sitä, toistamalla ja jäljittelemällä, puhumalla yksin tai keskustelemalla syntyperäisen englanninpuhujan tai toisen englannin L2-puhujan kanssa sekä opiskelemalla ja harjoittelemalla. Englannin suullisen kielitaidon oppiminen on siten oppilaiden kuvaamana mahdollista sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti (Ellis 2008; Ortega 2009). Implisiittiseen oppimiseen viittaavat ne käsitykset, joiden mukaan englannin suullista kielitaitoa voi oppia pienen lapsen tavoin tiedostamatta synnynnäisen kielenoppimiskyvyn avulla (Chomsky 1965) sekä altistumalla kielelle ja omaksumalla sitä (Krashen 1981, 1982, 1985). Eksplisiittiseen oppimiseen puolestaan viittaavat ne näkemykset, joiden mukaan englannin suullisen kielitaidon oppiminen on mahdollista tietoisesti opiskelemalla, harjoittelemalla, toistamalla, jäljittelemällä, puhumalla ja keskustelemalla. Oppilaiden englannin suullisen kielitaidon oppimista koskevat käsitykset sisältävät siten viittauksia sekä psykolingvistisiin (Chomsky 1965; Krashen 1981, 1982, 1985; Swain 2000; Cook 2008; Dörnyei 2009; Ortega 2009) että sosiolingvistisiin kielenoppimisteorioihin (van Lier 1989, 1998, 2000; Donato 2000; Lantolf 2000; Lantolf & Pavlenko 2001; Lantolf & Thorne 2006, 2007).

Aineistossa on oppilaita, jotka pitävät implisiittistä englannin suullisen kielitaidon oppimista jossakin suhteessa eksplisiittistä oppimista parempana. Joidenkin oppilaiden mukaan esimerkiksi syntyperäisen kaltaisen tai hyvän englannin ääntämisen oppimiseksi englanti tulisi omaksua jo varhaislapsuudessa. Jotkut tutkijat jakavat tämän näkemyksen (Edwards & Zampini 2008; Ioup 2008; Celce-Murcia ym. 2010), vaikka joissakin poikkeustapauksissa myös murrosiän ohittanut oppija on saavuttanut lähes natiivinkaltaisen ääntämisen (Larsen-Freeman 2001; Ioup 2008). Varhaislapsuuteen sijoittuvan omaksumisen lisäksi oleskelu ulkomailla ja englanninkielisissä maissa näyttäytyy merkittävänä implisiittisen oppimisen keinona joidenkin oppilaiden käsityksissä. Kohdekielisessä ympäristössä oleskelun tiedetäänkin kohentavan sujuvuutta (Ullakonoja 2011) ja pragmaattisia taitoja (Ellis 2008). Ympäristön hyödyn katsotaan kuitenkin riippuvan myös monista muista tekijöistä, kuten oppijan halusta hyödyntää ympäristön suomia mahdollisuuksia kielen oppimiseen ja käyttöön (Ullakonoja 2011).

Kohdekielisen ympäristön ohella oppilaiden kokemuksissa television ja elokuvien katselu, musiikin kuuntelu, tietokone-, video- ja playstation-pelien pelaaminen sekä syntyperäisen tai ei-syntyperäisen englanninpuhujan kanssa kommunikointi ovat edistäneet englannin suullisen kielitaidon oppimista. Erityisesti televisio mainitaan aineistossa välineenä, jonka avulla on mahdollista oppia englannin suullista kielitaitoa. Käsillä oleva tutkimus vahvistaa siten aikaisempaa tietoa television asemasta englannin kielen epävirallisena oppimisympäristönä Suomessa (Leppänen & Nikula 2008; Luukka ym. 2008). Myös digitaalisten pelien hyödyllisyys englannin (suullisen kielitaidon) oppimisessa

on tullut esille oppilaita ja opiskelijoita koskeneissa tutkimuksissa meillä ja muualla (Saarenkunnas 2006; Piirainen-Marsh & Tainio 2007; Niitemaa 2014; Qvist 2015; Vaarala & Lehtonen 2015; Mutta ym. 2017; Sylvén & Sundqvist 2017; ks. myös Lehtonen & Vaarala 2015).

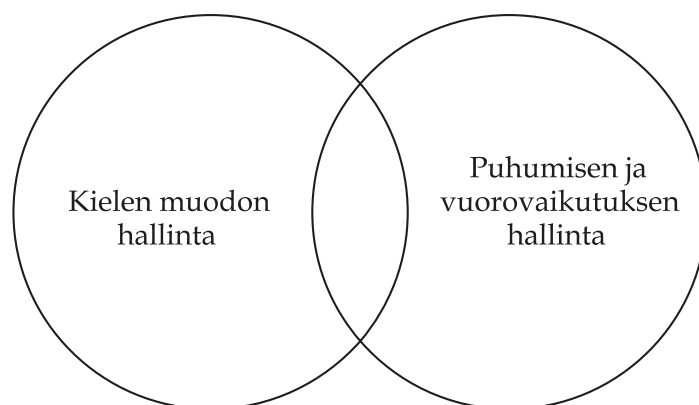
Jotkut oppilaista kuvaavat englanninkielisessä maassa oleskelun, englannin kohtaamisen arkipäivässä ja television katselun johtavan väistämättä englannin suullisen kielitaidon oppimiseen, joten heidän käsityksissään pelkkä altistuminen aikaansaa oppimista. Näkemyksessä on piirteitä Krashenin (1981, 1982, 1985) ajattelusta, jonka mukaan vierasta kieltä pystytään omaksumaan pelkästään altistumalla sille. Pelkkään altistumiseen nojaava käsitys ei kuitenkaan saa tukea niistä tutkimuksista, joissa vieraan kielen oppimisen on havaittu vaativan myös tietoista huomion kiinnittämistä opittavaan asiaan (Sajavaara & Dufva 2001; Piske 2007; Dörnyei 2009). Tutkimusten perusteella tiedetäänkin, että esimerkiksi muodollisessa opetuksessa saavutetaan parempi tarkkuus verrattuna implisiittiseen oppimiseen (Sajavaara 1999; Ellis 2008; Dörnyei 2009). Myös ääntämisen oppimisen on todettu hyötyvän eksplisiittisestä opetuksesta (Sajavaara & Dufva 2001; Piske 2007; Dörnyei 2009; Roehr 2010; Peltola ym. 2014). Oppilaiden kuvaama väistämätön oppiminen pelkästään altistumalla näyttäisi poikkeavan myös niistä näkemyksistä, joiden mukaan oppiminen edellyttää oppijan aktiivista toimintaa (Donato 2000; Lantolf 2000; Swain 2000; van Lier 2000; Lantolf & Pavlenko 2001; Lantolf & Thorne 2007).

Oppilaat mainitsevat aineistossa useita englannin suullisen kielitaidon eksplisiittisen oppimisen tapoja. Oppilaat katsovat, että englannin suullista kielitaitoa on mahdollista oppia opiskelemalla ja harjoittelemalla, lukemalla, kuuntelemalla, ääneen lukemalla, toistamalla ja jäljittelemällä sekä puhumalla ja keskustelemalla. Eksplisiittiset oppimisen tavat sisältävät kouluopetuksesta tuttuja metodeja, kuten suullisia pariharjoituksia, kieliopin opiskelua opettajan johdolla ja opettajan mallin mukaan ääntämistä, joten käsitykset englannin suullisen kielitaidon oppimisen tavoista näyttäisivät osittain heijastavan kouluopetuksen käytänteitä. Oppilaiden mainitsemassa eksplisiittisen oppimisen tavoissa on myös piirteitä behaviorismista, sillä aineistossa pidetään hyvänä käytännettä, jossa opettaja toistaa oppilaan oikean vastauksen (Mitchell & Myles 2004). Merkille pantavaa on myös se, että kommunikatiivisen kielenopetuksen piirissä ajoittain kyseenalaistettu jäljittely (Ellis 2008) saa oppilaiden keskuudessa kannatusta. Jäljittely ymmärretäänkin joissakin esityksissä mekaanisen toiston sijaan perustavanlaatuiseksi ja hyödylliseksi vieraan kielen oppimisen keinoksi (Vygotsky 1978; Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006; 2007; Piirainen-Marsh & Tainio 2007; Tainio 2008; Celce-Murcia ym. 2010). Aineistossa esitetään myös, että englannin suullisen kielitaidon oppimisessa tulee lähteä liikkeelle perusasioiden sujuvasta hallinnasta. Näkemys saa tukea kognitiivisista vieraan kielen oppimisteorioista, joissa vieraan kielen taidon katsotaan kehittyvän sujuvammaksi etenemällä alemman tason prosesseista vaativampiin toimintoihin toistuvan harjoittelun avulla (DeKeyser 2007; Dörnyei 2009; Ortega 2009; Segalowitz 2010).

Oppilaiden mainitsemat oppimisen tavat sisältävät useita viittauksia englannin suullisen kielitaidon oppimiseen puhumalla joko yksin tai toisen englannin L2- tai L1-puhujan kanssa. Käsitelyssä on useita piirteitä teorioista, joissa puhumisen oppimisen katsotaan edellyttävän omaehtoista ja merkityksellistä harjoittelua, kielenkäyttöä sekä sosiaalista vuorovaikutusta (van Lier 1989, 1998, 2000; Swain 2000; Breen 2001b; Lantolf & Pavlenko 2001; Lantolf & Thorne 2006, 2007). Aineistossa esitetään myös, ettei luokassa pystytä tavoittamaan aidon vuorovaikutustilanteen tuntua eikä siten myöskään suullisen kielitaidon oppimisen kannalta suotuisaa lähtökohtaa. Aitoon ja ennakoimattomaan vuorovaikutukseen osallistumisen esimerkiksi kohdekielisessä ympäristössä katsotaan edistävän luokkahuonetta paremmin suullisen kielitaidon ja siinä etenkin sujuvuuden sekä sosiolingvististen ja pragmaattisten taitojen kehittymistä (Ellis 2008; Segalowitz 2010).

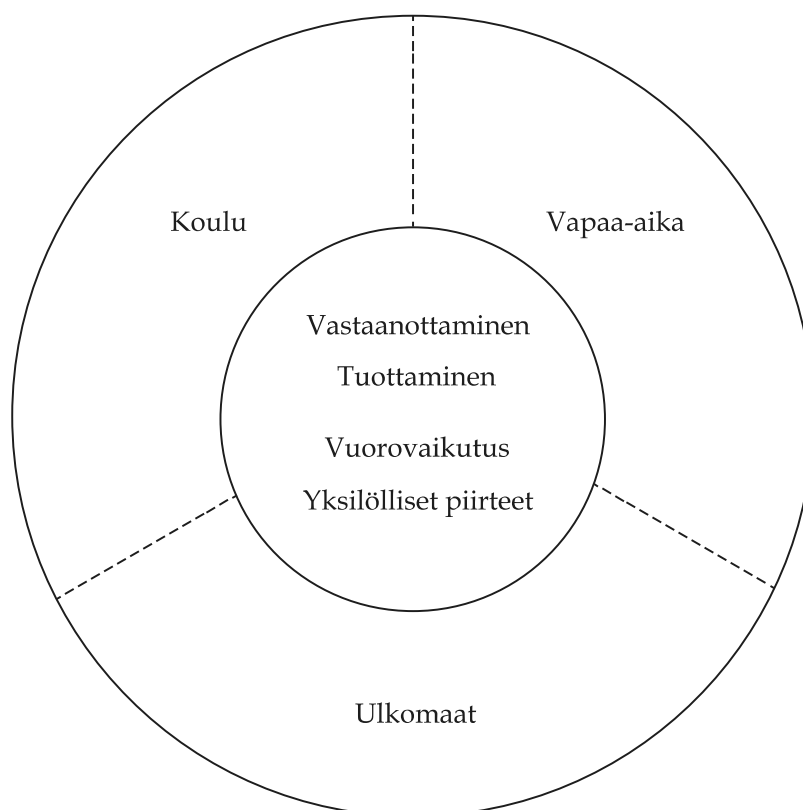
Yksilön henkilökohtaisilla piirteillä, kuten synnyntäisellä kielellisellä lahjakkuudella ja asenteella (Skehan 2002; Dörnyei & Skehan 2003; Dörnyei & Ryan 2015), on joidenkin aineiston oppilaiden käsityksissä keskeinen asema englannin suullisen kielitaidon oppimisessa. Jotkut oppilaista katsovat synnyntäisen kielellisen lahjakkuuden sekä muiden kielten hallinnan auttavan etenkin englannin ääntämisen oppimisessa, ja ilman myönteistä asennetta oppimista pidetään hankalana tai mahdottomana. Myös tutkimuskirjallisuudessa kielellisen lahjakkuuden, myönteisen asennoitumisen ja muiden kielten hallinnan katsotaan edistävän vieraan kielen oppimista (Larsen & Freeman 2001; Skehan 2001; Dörnyei & Skehan 2003; Ringbom 2007; Miettinen 2012).

Opiskelun kohteiksi englannin suullisessa kielitaidossa oppilaat mainitsevat etupäässä kielen muodon sekä puhumisen ja vuorovaikutuksen hallinnan, toisin sanoen kielellisiä ja pragmaattisia kompetensseja (Viitekehys 2003). Kielellisistä kompetensseista tulisi opiskella oppilaiden käsitysten mukaan sanastoa, kielioppia ja ääntämistä. Keskeisin oppimisen kohde on ääntäminen, jossa tulisi tavoitella ymmärrettävyyttä, sujuvuutta ja luontevuutta. Pragmaattisista kompetensseista tulisi opiskella kysymistä ja vastaamista, kykyä ylläpitää keskustelua sekä sujuvaa ja selkeää puhumista. Tulkinnasta riippuen oppilaiden mainitsemissa oppimisen kohteissa ja tavoitteissa voi kenties nähdä myös viittauksia sosiolingvistisiin kompetensseihin (Viitekehys 2003), sillä aineistossa esitetään oppimisen tavoitteeksi englannin suullisen kielitaidon riittävyys kaikenlaisiin viestintätilanteisiin, kyky leikitellä kielellä ja kyky asioida englanniksi ulkomailla. Kuviossa 3 pelkistetään seikat, joita oppilaat suosittavat opiskelun kohteiksi englannin suullisessa kielitaidossa.



KUVIO 3 Englannin suullisessa kielitaidossa opiskeltavat seikat oppilaiden käsitysten mukaan.

Oppilaiden käsityksissä englannin suullista kielitaitoa tulisi opiskella koulussa, vapaa-ajalla ja ulkomailla. Lähes kaikki oppilaat pitivät koulua ensisijaisena englannin suullisen kielitaidon opiskeluympäristönä, kun asiasta kysyttiin yleisellä tasolla. Sen sijaan kysyttäessä henkilökohtaisista mieltymyksistä, oppilaat näyttivät jakautuvan karkeasti koulun tai vapaa-ajan ja ulkomaiden kannattajiin. Kuvio 4 tiivistää englannin suullisen kielitaidon oppimisympäristöt sekä oppimisen mahdollistavat toiminnot ja tekijät oppilaiden käsitysten mukaan. Katkoviivat kuvaavat oppimisympäristöjen ei-tarkkarajaisuutta.



KUVIO 4 Englannin suullisen kielitaidon oppimisympäristöt sekä oppimisen mahdollistavat toiminnot ja tekijät oppilaiden käsitysten mukaan.

Koulussa englannin suullista kielitaitoa oppilaat suosittelevat opiskeltavaksi oppikirjan tehtävien avulla, kielioppia opettelemalla, sanoja ääneen lukemalla ja puhumalla parin kanssa. Kouluun liitetyt englannin suullisen kielitaidon opiskelumuodot vaikuttavat siten perinteisiltä. Oppilaat pitävät koulun käytänteitä muutoin hyvinä, mutta puhumisen harjoittelua toivotaan lisää. Toive suullisen kielitaidon opetuksen lisäämisestä on tullut esille myös useissa aikaisemmissa oppilaiden ja opiskelijoiden parissa tehdyissä tutkimuksissa (ks. esim. Pihko 2007; Tergujeff 2013b; Aro 2016). Opettajasta katsotaan olevan apua etenkin ääntämisen oppimisessa. Oppikirjastakin on useimpien oppilaiden mielestä apua englannin suullisen kielitaidon oppimisessa, mutta sen puutteina pidetään vaikeaselkoisia ääntämisohjeita sekä painottumista kielioppiin ja kirjoitettuun kieleen. Myös joidenkin suullisten pariharjoitusten hyödyllisyys englannin suullisen kielitaidon edistämässä kyseenalaistetaan aineistossa. Suullisten pariharjoitusten hyödyllisyyttä olisikin Härmälän ym. (2016) mukaan hyvä selvittää lähemmin (ks. myös Dufva & Mäntylä 2017, 101, 113). Koulun englannin nähdään myös poikkeavan arjen englannista, mikä näkemys on tullut aikaisemmin esille Rannan (2010) suomalaisia lukion opiskelijoita ja opettajia koskeneessa tutkimuksessa.

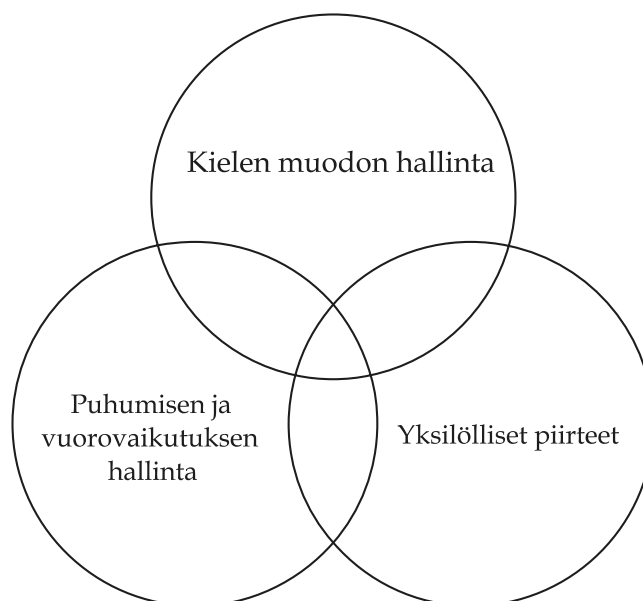
Oppilaiden mukaan englannin suullista kielitaitoa tulisi opiskella koulun ohella vapaa-ajalla katselemalla televisiota, kuuntelemalla cd:tä, käyttämällä internetiä ja lukemalla verkkolehteä. Oppilaiden suosittamat keinot näyttäisivät siten painottuvan reseptiiviseen toimintaan median ja uusmedian parissa. Koulun sekä median ja uusmedian käytön lisäksi englannin suullisen kielitaidon oppimiseksi oppilaat esittävät oleskelua tai vaihto-oppilaana opiskelua ulkomailla tai englanninkielisessä maassa. Osalle aineiston oppilaista ulko- tai englanninkieliset maat ovat mieluisin englannin suullisen kielitaidon oppimisympäristö. Kohdekielisessä ympäristössä englannin suullista kielitaitoa katsotaan opittavan arkielämässä ja etenkin silloin, kun ainoa yhteinen kieli on englanti. Samansuuntaisia käsityksiä on tullut esille aikaisemmin muun muassa Virkkulan (2008) ja Aron (2016) tutkimuksissa.

Oppilaiden käsityksiä englannin suullisen kielitaidon arvioinnista

Englannin suullisen kielitaidon arviointiin suhtaudutaan aineistossa varovaisen myönteisesti tai kielteisesti. Lisäksi oppilas saattaa nähdä arvioinnissa sekä kielteisiä että myönteisiä puolia. Oppilaat perustelevat englannin suullisen kielitaidon arviointia sillä, että kielitaidossa on kyse muustakin kuin kirjoittamisesta ja kieliopin hallinnasta. Lisäksi ulkomailla kyvystä puhua englantia katsotaan olevan enemmän hyötyä kuin kirjoittamisesta. Arvioinnin ja palautteen katsotaan myös edistävän englannin suullisen kielitaidon oppimista. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa suullisen kielitaidon arviointiin on suhtauduttu myönteisesti ja sen on koettu edistävän oppimista (Saleva 1997; Airola 2000; Elsinen 2007). Arviointi kyseenalaistetaan puolestaan sen perusteella, että suullisessa kielitaidossa on kyse yksilön synnynnäisestä ominaisuudesta, mikä asettaa puhujat eriarvoiseen asemaan arviointitilanteessa. Lisäksi yksilöiden vahvuudet

englannin osataidoissa vaihtelevat, ja jokaisella on oma tyyli puhua englantia. Arviointi voikin joidenkin mielestä kaventaa kuvaa hyväksyttävästä tavasta puhua englantia. Huono arvosana voi myös lannistaa, tai arvosanaa ei koeta kovin hyödylliseksi oman kehittymisen kannalta.

Oppilaat nimeävät arvioinnin kohteiksi karkeasti jaotellen kielen muodon hallinnan, kyvyn puhua ymmärrettävästi ja sujuvasti, kyvyn toimia vuorovai-
kutuksessa sekä puhujasta välittyvän vaikutelman ja asenteen, toisin sanoen kielellisiä, pragmaattisia ja kenties myös sosiolingvistisiä kompetensseja, sekä yksilöllisiä piirteitä. Kuviossa 5 esitetään englannin suullisessa kielitaidossa arvioitavat seikat oppilaiden käsitysten mukaan.



KUVIO 5 Englannin suullisessa kielitaidossa arvioitavat seikat oppilaiden käsitysten mukaan.

Kielen muodon hallinnasta tulee oppilaiden mukaan arvioida ääntämistä, sanastoa ja sanajärjestystä, joista ääntäminen on keskeisin ja useimmin mainittu arvioinnin kohde. Kyseiset seikat luokitellaan myös tutkimuskirjallisuudessa yleisimpien suullisen kielitaidon arviointikriteereiden joukkoon (Huhta 1993a; Luoma 2004; Taylor & Galaczi 2011). Ääntämisessä tulee oppilaiden mukaan arvioida ymmärrettävyyttä ja kykyä ääntää äänneasun mukaan. Hyvä englannin suullinen taito ei edellytä joidenkin oppilaiden mukaan täydellistä vaan ymmärrettävää ääntämistä, kun taas toisten mukaan hyvältä kuulostava englannin puhe muistuttaa syntyperäisen puhumaa englantia. Suomalaisittain ääntävä r-äänne katsotaan osoitukseksi huonosta englannin suullisesta kielitaidosta, mikä kuitenkin tutkimuskirjallisuuden valossa ei vaikuta ratkaisevalta tai haasteelliselta seikalta suomalaiselle englannin oppijalle (Morris-Wilson 1992). Aineistossa esitetään myös näkemys, että hyvä englannin puhuja voi puhua mitä tahansa englannin kielimuotoa, mutta puhe on aina ymmärrettävää. Ymmärrettävää ääntämistä pidetäänkin tutkimuskirjallisuudessa (Jenkins 2000; Seidlhofer 2003, 2011; Celce-Murcia ym. 2010) ja opetusta ohjaavissa dokumen-

teissa (Viitekehys 2003; Opetushallitus 2014) riittävänä tavoitteena vieraan kielien oppijoille.

Oikeakielisyyttä ei tule oppilaiden mukaan painottaa englannin suullisen kielitaidon arvioinnissa, sillä tärkeintä on kyky puhua englantia. Myös tämä käsitys saa vastakaikua esityksistä, joissa viestinnällisyys asetetaan oikeakielisyyttä merkittävämmäksi suullisen kielitaidon arviointikriteeriksi (Viitekehys 2003; Opetushallitus 2014). Virheettömyyttä ei joidenkin oppilaiden mukaan tule painottaa myöskään siksi, että puhekieli on lähtökohtaisesti vähemmän oikeakielistä kuin kirjoitettu kieli. Puhekielen väljemmät oikeakielisyytsvaatimukset tunnustetaan myös tutkimuskirjallisuudessa (Bygate 1987; Tiittula 1993; Luoma 2004; Hughes 2011).

Haastatellut oppilaat arvostavat kykyä puhua englantia sujuvasti. Aineistossa tehdään myös päätelmiä puhujasta ja puhujan koko kielitaidosta sujuvuuden perusteella. Sujuvuutta arvioidaan aineistossa tarkkailemalla lähinnä puheessa esiintyviä taukoja ja puhujan epäröintiä. Taukojen ja epäröinnin tiedetäänkin vaikuttavan sujuvuudesta tehtäviin arvioihin (Luoma 2004; Segalowitz 2010; Götz 2013). Taukoihin ja epäröintiin suhtaudutaan aineistossa kuitenkin vaihtelevasti; osa katsoo epäröinnin ja taukojen kuuluvan puhekieleen tai olevan osa puhujan yksilöllistä tapaa viestiä, kun taas toisten mielestä liian monet tauot hankaloittavat ymmärtämistä. Oppilaat myös havainnoivat enemmän taukoja kuin puhujan yrityksiä täyttää hiljaisuutta modifioivilla ilmauksilla. Lisäksi modifioivien ilmauksien käyttöä sekä arvostetaan että kuvataan tyypilliseksi ja kenties kyseenalaiseksi piirteeksi suomalaisen puhumassa englannissa. Aineiston perusteella vaikuttaisikin siltä, että kaikki oppilaat eivät ole tietoisia puheen luontevuuden ja sujuvuuden edistämisestä modifioivilla ilmauksilla (Luoma 2004; Götz 2013).

Kaksi oppilasta nimeää yksilölliset piirteet arvioinnin kohteiksi englannin suullisessa kielitaidossa. Lisäksi vertaisarviointitilanteessa useat oppilaat kiinnittävät huomiota non-verbaaliseen viestintään, mutta kysyttäessä eksplisiittisesti arvioinnin kohteista, non-verbaalista viestintää ei mainita yksiselitteisesti. Yksilöllisiä piirteitä tai non-verbaalista viestintää ei esitetä keskeisinä arvioinnin kohteina myöskään kielitaidon arviointia ohjaavissa virallisissa dokumenteissa (Viitekehys 2003; Opetushallitus 2014; Council of Europe 2018). Useimpien oppilaiden eksplisiittisesti ilmaiset näkemykset suullisen kielitaidon arvioinnin kohteista näyttäisivät siten myötäilevän virallisten dokumenttien linjauksia. Sen sijaan toiminnan yhteydessä ja yksilötasolla käsitykset arvioinnin kohteista näyttäisivät joiltakin osin poikkeavan virallisista painotuksista.

Oppilaat mainitsevat monia kouluarvioinnille tyypillisiä tapoja toteuttaa englannin suullisen kielitaidon arviointia, mutta yksilötasolla tavat eivät vaikuta kovin monipuolisilta. Koulu ja opettaja ovat oppilaille ensisijaiset palautteen ja arvioinnin lähteet koskien englannin suullista kielitaitoa. Englannin suullista kielitaitoa tulisi oppilaiden mukaan arvioida oppituntityöskentelyn aikana suullisten tehtävien yhteydessä sekä yksin tai pareittain suoritettavilla suullisilla tehtävillä tai kokeilla opettajan tai jonkun muun henkilön arvioidessa suoritusta. Suulliseen kokeeseen tulisi sisällyttää ääneenlukua, keskustelua ja toimi-

mista rooleissa. Arvioinnin tulisi suorittaa oma englanninopettaja, tai useampi opettaja, joiden arvioinneista otetaan keskiarvo. Useamman arvioijan käytön onkin todettu lisäävän arvioinnin luotettavuutta (Fulcher 2003).

Aineistossa pidetään hyvänä normiviitteistä arviointia, jota tutkimuskirjallisuudessa kuitenkin kritisoidaan menetelmän epäoikeudenmukaisuuden vuoksi (Huhta & Takala 1999). Itse-, vertais- ja taitotasoarviointi eivät näyttäyty aineistossa merkittävinä englannin suullisen kielitaidon arviointikeinoina. Taitotasoarviointiin suhtaudutaan kuitenkin myönteisesti. Oman puhumisen arvioiminen vaatisi erään oppilaan mukaan kokemuksia aidoista kielenkäyttötilanteista. Samansuuntainen näkemys on tullut aikaisemmin esille Leblayn (2013) ranskan yliopisto-opiskelijoita koskeneessa tutkimuksessa.

Aineistossa toivotaan opettajalta palautetta englannin suullisesta kielitaidosta. Suullinen tai kirjallinen vahvuuksia ja heikkouksia erittelevä palaute on joidenkin oppilaiden mukaan numeroarviointia parempi tapa antaa palautetta englannin suullisesta kielitaidosta. Osa oppilaista näyttäisi siten toivovan diagnostista, formatiivista tai dynaamista englannin suullisen kielitaidon arviointia (Poehner & Lantolf 2005; Brown 2013; Jang & Wagner 2014). Lisäksi arvioinnin tulisi oppilaiden mielestä olla sävyllään kannustavaa. Jotkut oppilaista myös toivovat lisää englannin suullisen kielitaidon arviointia koulukontekstissa. Suullinen kielitaito tulisi oppilaiden mukaan huomioida kouluarvosanassa, ja hyvällä suullisella kielitaidolla pitäisi pystyä kompensoimaan muita heikommien sujuvia kielitaidon alueita. Näkemykset saavat tukea voimassa olevista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, joissa velvoitetaan kaikkien kielitaidon osa-alueiden arviointiin ja mainitaan mahdollisuus kompensointiin (Opetushallitus 2014).

Käsitysten kontekstuaalisuus

Oppilaiden käsitykset näyttäytyvät aineistossa sekä pysyvinä että kontekstisidonnaisina (Barcelos & Kalaja 2011). Käsityksissä on pysyviä piirteitä, sillä tietyt teemat ja näkemykset toistuvat eri kysymyskonteksteissa. Toistuvuutta esiintyy sekä yksilö- että kollektiivisella tasolla. Yksilötasolla toistuvia teemoja ovat yksilöllisten piirteiden keskeisyys englannin suullisessa kielitaidossa, näkemys puhekielestä ei-kieliopillisena kielenkäyttönä, sekä median, uusmedian ja ulkomailla oleskelun ylivertaisuus englannin suullisen kielitaidon oppimisessa. Käsityksen pysyvyys näyttäisi joidenkin oppilaiden kohdalla liittyvän oppilaan kokemustaan, sillä aineistossa katsotaan omiin kokemuksiin perustuen, että englannin suullista kielitaitoa on edistänyt eniten television katselu, oma sosiaalisuus tai oleskelu ulkomailla englantia päivittäin puhuen. Useat aineiston oppilaat kuvailevatkin kokemuksiaan kertoessaan käsityksistään (Marton 1994; Marton & Booth 1997). Kollektiivisella tasolla eniten toistuva teema on ääntäminen, johon useat oppilaat viittaavat puhuessaan englannin suullisesta kielitaidossa, sen oppimisesta ja arvioinnista. Ääntämisen ohella toinen toistuva kollektiivinen teema on sanaston hallinta osana englannin suullista kielitaitoa.

Käsitysten kontekstuaalisuus ilmenee aineistossa monella tavalla. Useiden kysymys-vastaus-parien vertailu osoitti, että tutkimuksessa saatu kuva käsityksistä muotoutuu sen perusteella, minkä kysymys-vastaus-parin pohjalta tulkin-toja ja johtopäätöksiä tehdään. Erot vastausten välillä ovat oppilaasta riippuen joko selkeitä tai hienovaraisia, toisin sanoen muutos kysymyksenasettelussa näyttää heijastuvan eri tavoin eri oppilaiden vastauksissa.

Käsitysten kontekstuaalisuus tulee ensinnäkin esille holistisen ja komponentiaalisen kysymyksenasettelun myötä, sillä oppilaat kuvaavat englannin suullisen kielitaidon holistisesti tai komponentiaalisesti kysymyksenasettelua myötäillen. Holistiset kuvaukset eivät juuri poikkea toisistaan, kun taas komponentiaaliset kuvaukset hajaantuvat enemmän. Myös avoimeen ja strukturoituun tärkeimpiä hallittavia seikkoja koskevaan kysymykseen annetaan hieman erisisältöisiä vastauksia muun muassa siten, että sanasto näyttäytyy merkittävimpana seikkana avoimeen ja ääntäminen strukturoituun kysymykseen vastattaessa. Strukturoitu kysymys esitetään haastattelussa avointa kysymystä huomattavasti myöhemmin, joten myös aihepiiriin muuttuminen tutummaksi on saattanut heijastua vastaamiseen.

Englannin suullisen kielitaidon oppimista ja arviointia koskevien kysymysten vertailu valotti edelleen käsitysten kontekstisidonnaista luonnetta. Lähes kaikki oppilaat suosittivat koulua englannin suullisen kielitaidon opiskelupaikaksi kysyttäessä asiasta yleisellä tasolla, mutta esitettäessä sama kysymys henkilökohtaisesti, oppilaat jakautuivat karkeasti kouluoppimisen tai koulun ulkopuolisen oppimisen kannattajiin. Yleiseen kysymykseen vastatessaan useat oppilaat näyttivät siten jakavan samansuuntaisen näkemyksen, kun taas henkilökohtainen kysymys paljasti suurempia näkemyseroja. Lisäksi yleinen kysymys näytti kirvoittavan formaalia ja henkilökohtainen kysymys informaalia oppimista tukevia näkemyksiä. Arvioinnin toteutustapoja koskevien yleisen sekä henkilökohtaisen ja tarkennetun kysymyksen esittäminen ei kuitenkaan tuonut suuria eroja useimpien oppilaiden käsityksiin. Käsitykset englannin suullisen kielitaidon arvioinnin toteutustavoista näyttäytyivät siten melko pysyvinä kollektiivisella tasolla kysymyksenasettelun muuttuessa yleisestä henkilökohtaiseen.

Edellä mainittujen kysymysvariaatioiden lisäksi käsitysten kontekstuaalisuus tuli esille vertaisarviointitilanteessa, jossa jotkut oppilaista ottivat omaaloitteisesti arvioinnin kohteiksi sellaisia englannin suullisen kielitaidon piirteitä, joita he eivät olleet aikaisemmin haastattelussa maininneet. Tällaisia piirteitä olivat sanapaino, hiljaisuuden täyttö modifioivilla ilmauksilla, omien virheiden huomaaminen ja korjaaminen sekä non-verbaalinen viestintä. Observointi ja konkreettinen toiminta vertaisarvioijana näyttivät siten laajentavan joidenkin oppilaiden näkemystä englannin suullisen kielitaidon osatekijöistä. Käsillä oleva tutkimus tukee siten näkemyksiä, joiden mukaan vertaisarviointi nostaa oppijan tietoisuutta kielitaidon eri puolista (Cheng & Warren 2005; Atjonen 2007). Oppilaiden arvioitaviksi esittämiä ja käytännössä arvioituja seikkoja vertailemalla oli lisäksi mahdollista tarkkailla, toimivatko oppilaat aikaisemmin lausumiensa käsitysten mukaan. Arvioitaviksi esitetyt ja todellisuudessa arvioidut

seikat pysyivät enimmäkseen samoina, joskin yksilötasolla eroja oli havaittavissa. Käsityksissä arvioinnin kohteista oli siten sekä pysyviä että muuttuvia elementtejä vertailtaessa oppilaiden lausumia ja toimintaa.

Aineistossa on runsaasti esimerkkejä siitä, että käsitykset rakentuvat haastattelijan ja haastateltavan yhteistoimintana dialogisesti (Dufva 2003). Haastattelija muun muassa ohjaili haastattelun kulkua tarkentavilla kysymyksillä. Useissa vastauksissa oli myös havaittavissa käsitysten dynaamisuus, sillä oppilas saattoi jäsentää ja muokata näkemystään samalla kun vastasi kysymykseen, ja päätyä lopulta jopa vastakkaiseen näkemykseen alkuperäisen ajatuksensa kanssa. Erityisesti haastattelun alkupuolella esiintyneet epäröinnin ilmaukset antoivat viitteitä siitä, että käsitys saattaisi muokkautua haastattelun kuluessa. Lisäksi oppilaiden käsityksissä oli sekä ainutkertaisia ja yksilöllisiä että jaettuja ja ympäröivän yhteisön ajattelun – kuten kouluopetuksesta tuttujen ajattelumallien – piirteitä, sillä oppilas saattoi jakaa osan näkemyksistään muiden kanssa, mutta myös poiketa joissakin kohden muiden ajattelusta.

Kuvioiden 2, 3 ja 5 vertailu avaa vielä yhden näkökulman käsitysten kontekstuaalisuuteen sekä siihen, millaisena englannin suullinen kielitaito näyttäytyy aineistossa. Kuviossa 2 oppilaiden näkemykset englannin suullisesta kielitaidosta tiivistyivät neljään komponenttiin. Opiskelun (kuvio 3) ja arvioinnin (kuvio 5) kohteita on kuitenkin vähemmän, joten näyttäisi siltä, että oppilaat näkevät taidon laajana kokonaisuutena, mutta sen opiskelun ja arvioinnin kaavammin. Esimerkiksi yksilölliset piirteet katsotaan aineistossa osaksi englannin suullista kielitaitoa (kuvio 2) ja arvioinnin kohteita (kuvio 5), mutta niitä ei pidetä opiskelun kohteina (kuvio 3). Onko kenties niin, että yksilöllisten piirteiden vaikutus englannin puhumiseen ja sen arviointiin tunnustetaan ja tunnustetaan, mutta piirteisiin ei katsota voitavan opiskelulla tai opetuksella vaikuttaa? Näkemykset yksilöllisistä piirteistä staattisina ominaisuuksina ovat muuttuneet (Dörnyei & Ryan 2015), mikä kenties olisi hyödyllistä tuoda esille myös englannin suullista kielitaitoa opiskeltaessa.

Edellä kuvatut havainnot tiivistäen voi todeta, että käsillä oleva tutkimus vahvistaa tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä näkemyksiä, joiden mukaan käsitykset ovat paradoksaalisia eli yhtä aikaa pysyviä ja muuttuvia, yksilöllisiä ja jaettuja sekä poikkeavia ja yhteneviä (Barcelos & Kalaja 2011).

8.2 Tutkimustulosten hyödyntäminen

Tutkimuksen tulokset tuovat esille sitä kirjoa, joka vallitsee oppilaiden käsityksissä koskien englannin suullista kielitaitoa, sen oppimista ja arviointia. Lisäksi tulokset antavat viitteitä siitä, mitkä käsitykset näyttävät olevan tavallisimpia oppilaiden keskuudessa. Tulosten perusteella englannin suullisen kielitaidon opetuksessa ja arvioinnissa ei voida olettaa, että oppilailla keskenään tai opettajan kanssa olisi samanlaiset käsitykset oppimisen ja arvioinnin kohteista.

Tutkimusaineiston keruu haastattelemalla ja kysymyksiä varioimalla sekä edellyttämällä konkreettista toimintaa osoitti, että käsitysten tutkimiseksi ja eri-

tyisesti niiden kontekstuaalisen luonteen tavoittamiseksi tarvitaan erilaisia aineistonkeruu- ja analyysitapoja. Tämän työn yhtenä metodologisena antina voidaankin pitää tarkastelua, jolla havainnollistettiin käsitysten kontekstuaalisuutta. Työn toisena metodisena antina voidaan pitää aineistonkeruuta audiovisuaaliseen materiaaliin pohjaavan vertaisarvioinnin avulla. Lausumien ja vertaisarvioinnin yhteydessä esitettyjen näkemysten vertailu osoitti, että arviointia koskevia käsityksiä on hyvä tutkia paitsi lausumista, myös käytännön arviointia edellyttävällä toiminnalla, jotta saadaan monipuolisempi kuva käsityksistä. Audiovisuaaliseen materiaaliin pohjaavaa vertaisarviointia ei tähän mennessä ole tiettävästi hyödynnetty käsitystutkimuksessa, joten se edusti uutta lähestymistapaa käsitysten tarkastelussa.

Käsillä oleva tutkimus kokoa aikaisempaa tutkimusta yksityiskohtaisemmin yhteen sen, mistä oppilaat katsovat englannin suullisen kielitaidon koostuvan ja minkä merkityksen he kullekin komponentille antavat. Tätä tietoa voidaan hyödyntää käytännön opetustyössä ja oppimateriaalien laadinnassa, kun halutaan lähentää virallisten tahojen, opettajien ja oppilaiden näkemyksiä opiskeltavista ja arvioitavista seikoista. Yhteinen näkemys oppimisen ja arvioinnin kohteista tehostaa oppimista (Oscarson 1997, 2014; Huhta 2003) ja mitä todennäköisimmin myös motivoi opettajaa ja oppilasta yhteisten päämäärien tavoittelussa. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin niitä näkökohtia, jotka näyttäisivät ansaitsevan huomiota luokassa käytävissä keskusteluissa ja oppimateriaalien laadinnassa.

Oppilaiden käsitystä ääntämisestä pääosin segmentaalien hallintana olisi syytä laajentaa koskemaan suprasegmentaaleja, sillä yksittäisten äänteiden hallinnan rinnalla tarvitaan prosodisten piirteiden hallintaa viestinnän onnistumiseksi (Tarone 2005; Paananen-Porkka 2007; Celce-Murcia ym. 2010). Oppilaiden olisi hyvä tiedostaa esimerkiksi sana- ja lausepainon merkitys englannin suullisessa kielitaidossa. Lisäksi olisi hyvä käsitellä puheen sujuvuutta edistävien seikkojen, kuten modifioivien ilmauksien käyttöä osana englannin suullista kielitaitoa (Götz 2013). Myöskin tietoa epäröinnin kuulumisesta puheen ominaispiirteisiin sekä taukojen tehtävistä puheen luonnollisina jäsentäjinä ja rytmittäjinä tulisi lisätä (Bygate 1987; Tiittula 1993; Luoma 2004; Segalowitz 2010), sillä suomalaisilla yhdeksäsluokkalaisilla on todettu olevan ongelmia muun muassa englannin puherytmisissä, painossa, tauotuksessa ja taukojen täyttämisessä (Paananen-Porkka 2007). Muutamat oppilaista pitävät myös suomalaisittain äännettyä r-äännettä ei-hyväksyttävänä tai ei-toivottuna tapana lausua englantia, joten oppilaiden tietoisuutta hyväksyttävistä tavoista ääntää englantia olisi hyödyllistä laajentaa.

Oppilaiden kanssa olisi hyödyllistä keskustella siitä, mikä merkitys kielen rakenteen hallinnalla on englannin suullisessa kielitaidossa, sillä aika ajoin kieliooppi ja puhuminen esitetään aineistossa toisistaan erillisinä ilmiöinä. Viestinnällisyyttä painottavat kielitaitonäkemykset (Viitekehys 2003; Opetushallitus 2014) korostavat sitä, ettei viestiessä tarvitse keskittyä tarkkailemaan kielen muotoja tai virheettömyyttä. Tässä suhteessa haastatellut oppilaat myötäilevät yleisesti hyväksytyjä näkemyksiä (emt.), mutta he myös näyttävät sulkevan

oleellisen komponentin suullisen kielitaidon ulkopuolelle, sillä onnistuneeseen viestintään tarvitaan myös kielen rakenteen hallintaa (Viitekehys 2003). Lisäksi tietoa virheiden korjaamisesta osana normaalia ja hyväksyttävää suullista viestintää olisi hyvä pitää esillä. Kuten rakenteen hallinnan, myös kuullunymmärtämisen rooli englannin suullisessa kielitaidossa näyttäytyy melko jäsentymättömänä, joten sekin ansaitsisi tulla huomioiduksi luokassa käytävissä keskusteluissa ja oppimateriaalien laadinnassa.

Muutamit tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuvaavat mieluisinta englannin kielimuotoa perusenglanniksi. Perusenglanti näyttäytyy vastauksissa kielimuodoksi, joka on yhtä aikaa sekä neutraali että britti- tai amerikanenglannin piirteitä sisältävä, koulussa opetettava ja jollakin tapaa 'puhdas' kielimuoto. Opetuksessa olisi hyvä pohtia oppilaiden kanssa sitä, voidaanko mitään kielimuotoa pitää perusmuotona tai muiden kielimuotojen suhteen neutraalina tai 'puhtaampana' muotona. Oppilaiden kuvaamassa perusenglannissa näyttäisi olevan piirteitä englannista kansainvälisenä kielenä, *lingua franca*. Tutkimuskirjallisuudessa keskustellaan siitä, voidaanko *lingua franca* -englanti hyväksyä opetuksen lähtökohdaksi tai kielelliseksi malliksi (Jenkins 2000; Kirkpatrick 2007; Seidlhofer 2003, 2011; Dewey & Jenkins 2010; Ranta 2010). Voimassa olevissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) *lingua franca* -englannin kehitykseen tutustuminen mainitaan yhtenä oppimisen sisältöalueena. Lisäksi aikaisemmissa perusteissa (Opetushallitus 2004) mainittu vuorovaikutus syntyperäisen kielenpuhujan kanssa korvataan voimassa olevissa perusteissa kansainvälisellä yhteydenpidolla ja kotikansainvälisyydellä. Tältä osin kansainvälinen englanti saa virallisen hyväksynnän osana englannin suullisen kielitaidon opetusta Suomessa.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä englannin tunneilla ei harjoitella tarpeeksi suullista kielitaitoa. Opetusta tulisikin edelleen kehittää suullista kielitaitoa edistävään suuntaan. Voimassaolevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) tuovat aikaisempaa opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2004) enemmän esille suullisen kielitaidon näkökohtia, mitä voidaan pitää tervetulleena ja oppilaiden toiveiden suuntaisena uudistuksena. Esimerkiksi vuorovaikutustaitojen taitotasoasteikon lisäys, ääntämisen eksplisiittinen maininta ja vaatimus ääntämisen opettamisesta ovat osoituksia suullisen kielitaidon oppimista tukevasta linjauksesta. Nykyisien perusteiden (Opetushallitus 2014) opetussuunnitelmatekstissä ei kuitenkaan määritellä tarkemmin englannin ääntämisen perussääntöjä, hyvää ääntämistä tai *lingua franca* -englannin piirteitä. Ääntämisen perussäännöt ja kuvaus hyvästä ääntämisestä annetaan toisaalla opetushallituksen sivuilla (www.edu.fi), mikä opetus- ja arviointityötä tekevän opettajan näkökulmasta vaikuttaa hieman hankalalta.

Puhuminen ja kirjoittaminen yhdistetään uusissa perusteissa tekstien tulkinta- ja tuottamistaidoiksi. Lisäksi puhumisen erityispiirteitä kuvaavia käsitteitä, kuten intonaatiota tai (sana)painoa, ei mainita uusissa perusteissa. (Opetushallitus 2014.) Puhuminen eroaa kuitenkin monessa suhteessa kirjoittamisesta (Bygate 1987; Tiittula 1993; Fulcher 2003; Luoma 2004; Hughes 2011), minkä

vuoksi suullisen kielitaidon erityispiirteitä olisi syytä käsitellä eksplisiittisemmin. Lisäksi nykyisien perusteiden mukaan oppilasta ohjataan havaitsemaan englannin kielen säännönmukaisuuksia, totutetaan kielitiedon käsitteiden käyttöön ja vahvistetaan oppilaan kielitietoisuutta (Opetushallitus 2014). Tätä linjasta vasten käsitteiden tarjoaminen ja puhumisen erityispiirteiden käsittely opetussuunnitelmatekstissä olisi perusteltua.

Opetusta koskevissa uudistuksissa henkilökohtaista merkityksellisyyttä ja oppimisen autenttisuutta on pyritty lisäämään korostamalla sitä, että opetuksessa tulee ottaa huomioon oppijan mielenkiinnon kohteet (Opetushallitus 2014). Tämä on erityisesti englannin kielen oppimisen kannalta merkittävä uudistus, sillä useimmilla oppilailla on lähes päivittäin kokemuksia englannin kohtaamisesta ja omaehtoisesta käytöstä koulun ulkopuolella esimerkiksi mediassa ja uusmediassa (Luukka ym. 2008; Leppänen ym. 2009; Härmälä ym. 2014). Englannin käyttö vapaa-ajalla keskittyy kuitenkin reseptiivisiin taitoihin. Tästä johtuen voisikin olettaa, että oppilaat eivät olisi motivoituneita opiskelemaan englannin suullista kielitaitoa, koska välitöntä tarvetta puhumiseen ei ole. Kuten tässä tutkimuksessa, myös aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin toistuvasti tullut esille, että suomalaiset oppilaat ja opiskelijat pitävät englannin puhumisen taitoa ensiarvoisen tärkeänä ja haluavat siihen panostettavan enemmän myös opetuksessa (ks. esim. Saleva 1997; Pihko 2007; Aro 2016). Siten vaikka välitöntä tarvetta englannin puhumiseen aidoissa viestintätilanteissa ei juuri olisi, motivaatio englannin puhumisen oppimiseen on toistaiseksi ollut korkea. Korkea motivaatio tulisikin säilyttää esimerkiksi huomioimalla oppilaiden viestintätarpeista lähtevä ja omaehtoinen englannin kielen käyttö.

Osa haastatelluista oppilaista toivoo englannin suullista kielitaitoa testattavan ja arvioitavan siten, että suullinen taito huomioidaan englannin arvossansa. Englannin suullisen kielitaidon arviointi kirjallisten taitojen rinnalla näyttäytyykin tämän tutkimuksen valossa välttämättömänä, jotta suullinen taito tunnustettaisiin kouluarvioinnissa. Voidaankin sanoa, että englannin suullisen kielitaidon systemaattinen ja tasapuolinen arviointi muiden osataitojen rinnalla edistää oppilaiden tasapuolista kohtelua ja on siksi ensiarvoisen tärkeää. Nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) esittämä arviointikäytännö herättää kuitenkin kysymyksiä opettaja-arvioijassa. Oppimisen aikainen arviointi perustuu vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman liitteenä olevaan suomalaiseen sovellukseen ja eurooppalaiseen viitekehykseen (2003), ja päättöarviointi voimassa oleviin perusteisiin (Opetushallitus 2014). Nykyisien perusteiden lingua franca -ajattelu ja -lähtökohta ovat kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, että suomalaisessa sovelluksessa kielitaitoa arvioidaan suhteessa syntyperäisiin puhujiin ja kiinnitetään huomiota vierasperäiseen korostukseen. Voidaan myös pohtia, koheneeko arvioinnin käytännöllisyys menettelyssä, jossa opettaja tukeutuu neljään eri dokumenttiin - viitekehykseen, suomalaiseen sovellukseen, voimassa oleviin perusopetuksen perusteisiin sekä hyvän ääntämisen ja ääntämisen perussääntöjen kuvauksiin - englannin suullisen kielitaidon kouluarvioinnissa. Peruskoulun päättöarvioinnin tulisi olla valtakunnallisesti yhteismitallista ja tuottaa vertai-

lukelpoista tietoa muun muassa toisen asteen koulutuksen järjestäjien käyttöön (Kohonen ym. 2005). Tätä silmällä pitäen voimassaolevien perusteiden esittämiä arviointikäytänteitä olisi hyvä selkiyttää.

Suullisesta kielitaidosta ei ole olemassa yhtenäistä ja yleisesti hyväksyttyä esitystä (Opetusministeriö 2006). Puhuttua kieltä on myös tutkittu ja teoretisoitu vähän, vaikka kykyä puhua vierasta kieltä arvostetaan opetussuunnitelmatksteissa (Hughes 2011; Taylor 2011; Kuronen, Lintunen & Nieminen 2017, 5–9). Kuten edellä on jo monesti todettu, puhuminen eroaa merkittäväällä tavalla kirjoittamisesta, joten yleisesti hyväksytylle suullisen kielitaidon teoriaesitykselle näyttäisi kuitenkin olevan tarvetta. Esimerkiksi vieraan kielen taitoa kokonaisvaltaisesti käsittelevässä viitekehyyksessä (2003) puhumisen erityispiirteitä kuvataan puhumisen laadullisissa arviointikriteereissä (liite 2) keskittyen funktionaalisen kielitaitokäsityksen mukaisesti suullisiin viestintätoimintoihin ja -tilanteisiin, mutta tarkempi tieto muun muassa taukojen tai modifioivien ilmauksien funktioista tai puhutun kielen sanaston ja rakenteiden erityispiirteistä puuttuu. Suullisesta kielitaidosta laadittu kokonaisesitys auttaisi yksilöimään hallittavia komponentteja, mikä puolestaan edistäisi suullista kielitaitoa koskevien oppimistavoitteiden ja -sisältöjen sekä arviointikriteereiden laatimista yhteismitallisiksi, läpinäkyviksi ja ymmärrettäviksi (Huhta 1993b; Fulcher 2003; Luoma 2004; Oscarson 2014). Kokonaisesitys auttaisi myös opettajaa ja oppilasta puhumaan samaa kieltä englannin suullista kielitaitoa koskevissa kysymyksissä, puhumattakaan siitä, että yhteisillä linjauksilla voitaisiin tavoitella arvioinnin yhteismitallisuutta. Yleisesti hyväksytty kokonaisesitys antaisi myös tukea pyrkimyksille vankentaa suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia kaikilla koulutusasteilla.

Uudistuksia suullisen kielitaidon oppimisen, opetuksen ja arvioinnin kehittämiseksi on hiljattain tehty Euroopan neuvoston (Council of Europe 2018) julkaisemassa viitekehyyksen täydennysosassa. Täydennysosassa muun muassa viitataan natiivikielenpuhujan sijaan kohdekielen tai taitavaan (proficient) puhujaan (Council of Europe 2018, 223), mikä tukee uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) linjausta kansainvälisen englannin opiskelusta. Ääntämisen oppimista, opetusta ja arviointia puolestaan tuetaan uudella fonologisen kontrollin (phonological control) kuvausasteikolla, joka keskittyy sekä yksittäisten äänteiden (sound articulation) että prosodisten piirteiden (prosodic features) hallintaan. Esimerkiksi yksittäisten äänteiden hallintaa kuvaavalla C2-tasolla todetaan, että puhuja pystyy ääntämään käytännöllisesti katsoen kaikki kohdekielen äänteet selvästi ja tarkasti. (Council of Europe 2018, 136.) Lisäksi ääntämistä kuvataan käsitteillä aksentti, intonaatio, sana- ja lausepaino sekä rytmi. Samoin ymmärrettävyys (intelligibility), epäröinti, tauot, väärät aloitukset ja uudelleenmuotoilut mainitaan suullista kielitaitoa kuvaavina termeinä. (Emt., 12, 47, 50, 109, 136.) Ääntämisen oppimista, opetusta ja arviointia edistetään myös äänteiden tunnistamiseen (sound recognition) keskittyvällä asteikolla, jossa kuvataan muun muassa kykyä tunnistaa kohdekielen alueellisia variantteja äänteellisten piirteiden perusteella. Kyseinen asteikko esitetään liitteenä Euroopan neuvoston verkkosivuilla (www.coe.int).

Kuten edellä esitellyistä muutamista viitekehysten täydennysosan (Council of Europe 2018) uudistuksista käy ilmi, täydennysosa lähestyy suullista kielitaitoa analyttisesti, puhumisen erityispiirteitä eritellen. Tämän linjauksen soisi näkyvän myös Suomessa laadittavissa, englannin suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia ohjaavissa virallisissa dokumenteissa, sillä puhumisen erityispiirteiden systemaattinen opetus ja arviointi tarvitsevat analyttisiä ja eksplisiittisesti ilmaistuja työkaluja holististen rinnalle.

8.3 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kyse tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnista. Tällöin keskeistä on tutkijan tietoisuus omasta subjektiivisuudestaan tutkimuksen laatijana, toteuttajana ja raportoijana. (Miles ym. 2014, 294.) Olen pyrkinyt koko tutkimusprosessin ajan tiedostamaan oman roolini sekä englannin opettajana että tutkijana sekä tuomaan avoimesti julki oman taustani ja lähtökohtani tutkimuksen suorittajana. Hyvän laadullisen tutkijan tunnusmerkki on myös se, että tutkija tuntee tutkittavan ilmiön ja tilanteen (emt., 42); mitä enemmän tutkijalla on kokemusta tutkittavista näiden tavallisissa toimintaympäristöissä, sitä tarkempia ja validimpia ovat myös löydökset (Creswell 2009, 192). Haastattelututkimuksen tekijällä tulisi olla myös tietoa vastaajien kommunikointikyvyistä ja -tavoista. Esimerkiksi haastattelua edeltävä observointi voi auttaa tutkijaa saamaan tuntumaa tutkittavien maailmaan ja kieleen. (Eder & Fingerson 2003, 34, 36, 40.) Pitkä kokemukseni opetustyöstä voitaneen rinnastaa observointiin, jonka avulla olen saanut tuntumaa oppilaiden maailmaan ja tapaan kommunikoida, minkä kenties voidaan katsoa lisänneen tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuus ja eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Laadullisen tutkimuksen eettisyyttä arvioidaan muun muassa sen perusteella, miten tutkimuksen aikana ja tulosten raportoinnissa huolehditaan tutkimukseen osallistujien anonymiteetistä ja luovutettujen tietojen luottamuksellisuudesta (Miles ym. 2014, 63). Koska haastattavani olivat alaikäisiä, hankin heitä koskevat kirjalliset haastatteluluvat (liite 5) paitsi oppilailta myös koulujen rehtoreilta ja oppilaiden vanhemmilta. Tutkimukseen osallistuminen oli siten vapaaehtoista ja perustui oppilaiden, opettajien ja rehtorien myöntämiin kirjallisiin haastattelulupiin. Oppilailla oli myös mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen heidän niin halutessaan. Anonymiteetin varmistamiseksi tutkittaviin oppilaisiin viitataan työssä peitenimillä ja kouluihin kirjaimilla. Lisäksi haastattelusitaateista on poistettu kaikki sellaiset viittaukset, joiden perusteella oppilaan henkilöllisyys voisi paljastua. Katson eettisyyttä ja luottamuksellisuutta edistäneen myös sen, että kävin itse tutkimuksen ja haastattelujen suorittajana kouluilla kertomassa tutkimuksesta, jolloin oppilailla, opettajilla ja rehtoreilla oli mahdollisuus tavata tutkimuksen suorittaja, kuulla tutkimuksesta sekä esittää tarvittaessa kysymyksiä koskien tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Käsillä olevan tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös siitä käsin, miten validi ja luotettava haastattelu on tiedonkeruun muotona. Löydösten validiteetti voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi siksi, että haastattelun epäta-saisen valta-asetelman vuoksi haastateltavat eivät puhu totta, vaan muokkaavat vastauksiaan vaikuttaakseen myötämielisiltä tutkijan silmissä ja suojellakseen omia intressejään (Kvale & Brinkman 2009, 33–34; Miles ym. 2014, 297, 252). Etenkin nuoria haastatellessa tutkijan tulee olla sensitiivinen tällaiselle valta-asetelman epäsuhdalle (Eder & Fingerson 2003). Oppilaat tiesivät minun olevan englannin opettaja, kahta heistä olin itse opettanut tai tunsin heidän englannin-opettajansa, mikä on todennäköisesti heijastunut haastattelutilanteen vuorovai-kutukseen. Asemani opettajana on saattanut vaikuttaa oppilaaseen etenkin ky-syessäni, onko opettajasta ollut apua suullisen kielitaidon oppimisessa. Kritiikin esittäminen opettajan toimintaa kohtaan on voinut tuntua oppilaasta vaikealta, riskialttiilta tai jopa mahdottomalta. On siis mahdollista, että joihinkin kysy-myksiin olisi saatu rehellisempi tai toisenlainen vastaus, mikäli haastattelijana olisi ollut joku muu kuin (tuttu) englannin opettaja.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään tarkastelemalla tutkitta-vaa ilmiötä useammasta näkökulmasta kysymyksenasettelua muuntelemalla (Miles ym. 2014, 299). Vaihtoehtoisten teemojen, poikkeavien muotojen ja kil-pailevien selitysten etsinnän katsotaan lisäävän tutkimuksen uskottavuutta, sillä tutkija ei pyri tällöin marssittamaan aineistoa vain yhtä selitystä kohti. (Patton 2002, 248–249, 553, 555–556, 563.) Löydösten luotettavuutta lisää esi-merkiksi niiden toistuvuus toisessa kontekstissa tai toisessa aineiston osassa (Miles ym. 2014, 307). Vaihtoehtoisia teemoja, poikkeavia muotoja ja kilpailevia selityksiä on haettu tässä työssä systemaattisesti jo aineistonkeruuvaiheessa. Analyysissä löydösten toistuvuutta on myös testattu asettamalla rinnakkaistar-kasteluun kysymys-vastaus-pareja. Vastauksia vertailemalla on pyritty löytä-mään niitä elementtejä, jotka ovat poikkiaineistollisesti yhteisiä tai vaihtoehtoi-sesti tiettyyn kysymyksenasetteluun kytkeytyviä. Näin on pyritty rikastamaan ja vankentamaan käsityksistä saatavaa kokonaiskuvaa sekä lisäämään aineiston pohjalta tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten uskottavuutta.

Koodauksen johdonmukaisuutta pidetään tärkeänä laatukriteerinä laadul-lisessa sisällönanalyysissä (Hsieh & Shannon 2005, 1286; Schreier 2014, 178). Koodauksen johdonmukaisuutta ja validiutta tarkistettiin palaamalla toistuvasti aineistoon tarkistaen ja muokaten koodeja ja kategorioita, jotta ne antaisivat validin kuvan oppilaiden käsityksistä ja vastaisivat tutkimuskysymyksiin (Schreier 2012, 90, 250; 2014, 178). Koska laadullisen tutkimuksen tekijä työ-sentelee kuitenkin jossakin määrin intuition ja oivalluksen varassa, tutkimuk-nessa suositellaan käytettäväksi ajoittain apuna numeroita vinoumien testaami-seksi ja sen selvittämiseksi, kuinka vankkoja oivallukset ovat. Määrällisen tar-kastelun katsotaan lisäävän laadullisen tutkimuksen validiteettia ja läpinäky-vyyttä. (Miles ym. 2014, 108, 277, 282, 284, 343.) Tämän vuoksi käsillä olevan työn aineistoa ja havaintoja tarkasteltiin sisällönanalyysin ohella kiinnittämällä huomiota havaittujen seikkojen yleisyyteen aineistossa. Analyysin ja tulkintojen tueksi esitetään runsaasti suoria lainauksia haastatteluaineistosta, jotta lukija

voisi itse todeta tulkintojen paikkansapitävyyden. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta on pyritty parantamaan myös havainnollistamalla taulukoilla ja kuvioilla aineiston koostumista, analyysin etenemistä ja vastausten tulkintaa. Luotettavuuden lisäämiseksi vaikeudet kategorisoida yksiselitteisesti oppilaiden vastauksista pelkistettyjä ilmauksia on myös tuotu avoimesti esille. Tutkimuksessa tunnustetaan kuitenkin käsitysten paradoksaalinen ja kompleksinen rooli, eikä kategorisoinnin oleteta tekevän täysin oikeutta käsitysten luonteelle. Kuten Häkkinen (1996, 33) toteaa, kuvauskategoriat ovat ”selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia suhteessa aineistoon”.

Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat hyvin konteksti- ja tapausidonnaisia, minkä vuoksi laadullista tutkimusta kritisoidaan tulosten yleistettävyyden puutteesta (Miles ym. 2014, 102). Tutkimuksen tulosten yleistettävyys voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi siksi, että haastateltavia on liian vähän (Kvale 1996, 102) tai että tutkittavat henkilöt on valittu tutkimukseen harkinnanvaraisesti (Patton 2002, 563). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tässä tutkimuksessa ei ole pyritty (ensisijaisesti) yleistettävyyteen, vaan aineiston mahdollisimman yksityiskohtaiseen tarkasteluun pienen tapausjoukon avulla (emt., 230; Miles ym. 2014, 31–32). Tutkimusjoukon puutteena voidaan pitää kuitenkin sitä, että haastateltavien oppilaiden joukossa ei ole heikon (4), välttävän (5) tai kohtalaisen (6) englannin kouluarvosanan saaneita oppilaita. Tutkimuksen tuloksissa heijastuvat siten sellaisten oppilaiden käsitykset, jotka kouluarvosanoin mitattuna ovat keskitasolla tai sen yläpuolella englannin kielen taidoissa.

Pieneen tutkimusjoukkoon on myös sattumalta valikoitunut kaksi oppilasta, joita kenties ei voida pitää tyypillisinä suomalaisina yhdeksäsluokkalaisina: Eero on asunut ja käynyt koulua maassa, jossa toisena virallisena kielenä on englanti, ja Silja puolestaan kertoo puhuvansa englantia päivittäin sukulaistensa kanssa. Toisaalta voitaneen myös ajatella, että Eeron ja Siljan kaltaisia oppilaita on yhä enenevässä määrin kaikissa suomalaisissa ikäryhmissä Suomen muuttuessa monikulttuurisemmaksi. Tulosten yleistettävyyttä arvioitaessa voidaan myös ajatella, että yksityisessä on aina mukana myös jotakin yleistä (Duffva 2003, 141), joten jokainen haastateltava oppilas on samalla ikkuna myös häntä ympäröivään yhteisöön ja ajassa liikkuviin näkemyksiin. Myös muut tutkimukset auttavat tarkastelemaan laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä. Tällöin tutkimuksen ”tulokset *suhteutetaan* osaksi laajempia kokonaisuuksia” (Alasuutari 2007, 249). Laadullisessa tutkimuksessa onkin kyseessä pikemminkin tulosten suhteuttaminen kuin yleistäminen (emt., 251).

Kuten edellä on todettu, laadullinen tutkimus on tulkinnallista tutkimusta, jossa tutkija on keskeinen tutkimusinstrumentti ja vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja ratkaisuihin kaikissa sen vaiheissa. Siten käsillä olevan tutkimuksen luotettavuus jääkin viime kädessä lukijan arvioitavaksi. (Patton 2002, 50–51, 503, 555.)

8.4 Jatkotutkimuskysymyksiä

Tämän työn lähtökohtana oli tarkastella pienen vastaajajoukon käsityksiä tietyllä hetkellä. Käsillä olevan työn kaltaista poikittaistutkimusta olisi hyvä täydentää pitkittäistutkimuksella kohdistamalla tutkimus esimerkiksi yläkoulun alusta lukion loppuun. Tutkimuksessa tulisi tarkastella oppilaan näkökulmasta muun muassa sitä, pystytäänkö suullisen kielitaidon opetuksessa luomaan systemaattinen, oppimista ja arviointia tukeva jatkumo perusasteelta toiselle asteelle. Koulun suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin käytänteet vaikuttavat tutkimusten perusteella kirjavilta ja satunnaisilta (Tergujeff 2013b; Härmälä ym. 2014), mitä ei voida pitää hyvänä lähtökohtana. Tutkimuksissa olisi myös hyödyllistä selvittää, miten oppilaat kokevat voimassa olevien perusteiden (Opetushallitus 2014) asettamat tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit. Lukio-laisten parissa vastaavaa selvitystyötä on jo tehty (LukSuS). Olisi myös hyvä saada lisätietoa siitä, millaista koulun ulkopuolella hankitun englannin suullisen kielitaidon tunnistamista ja tunnustamista oppilaat toivovat kouluopetuksessa ja -arvioinnissa, sekä miten englannin omaehtoinen käyttö vapaa-ajalla sekä altistuminen englannin kielelle median ja uusmedian parissa lisää suullista valmiutta oppilaiden mukaan. Esimerkiksi digitaalisten pelien ja mobiililaitteiden käytön yhteyttä englannin kielen suulliseen taitoon olisi ajankohtaista tutkia seikkaperäisemmin.

Oppilaiden mainitsema perusenglanti ansaitsisi lisäselvitystä, sillä näkemys neutraalista tai perustavaa laatua olevasta englannin kielimuodosta heijastuu mitä todennäköisimmin oppilaan näkemyksiin oppimistavoitteista ja taidon arvioinnista. Myös näkemystä ulkomailla oleskelun ylivoimaisuudesta englannin suullisen kielitaidon oppimisessa tulisi tutkia, jotta ymmärrettäisiin paremmin, mihin oppilaat näkemyksensä perustavat ja miten realistisia heidän odotuksensa oleskelun suhteen ovat. Lisäksi yksilön ominaisuuksien korostuminen joidenkin oppilaiden näkemyksissä ansaitsisi lisätutkimusta; mihin yksilön ominaisuuksiin opetuksella voidaan tai ei voida vaikuttaa tai tulisi edes pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden käsitysten mukaan? Entä näkevätkö oppilaat mitään ristiriitaa siinä, että he saattavat ymmärtää englannin suullisen kielitaidon laajana, monia eri komponentteja sisältävänä kokonaisuutena, mutta kohdentavat opiskelun ja arvioinnin vain osaan taidon komponenteista?

Englannin suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia varten tarvitaan tarkempaa tietoa myös puhumiseen liitetystä affektiivisista tekijöistä, kuten mieltymyksistä. Tässä tutkimuksessa oppilaat asettivat puheen ymmärrettävyyden virheettömyyden ja natiivinkaltaisen kielitaidon edelle, mutta osa kertoi myös pitävänsä eniten syntyperäisen englannin puhujan kuuntelusta tai tavoittelevansa itse syntyperäisen puhujan kaltaista ääntämistä sen kauneuden ja miellyttävyyden vuoksi. Englannin suullisen kielitaidon kartuttamisessa näyttäisi siten olevan kyse paitsi pragmaattisista päämääristä, myös esteettisistä ja affektiivisista tavoitteista, joista opettajien ja arvioijien olisi hyvä olla tietoisia.

Osaksi käsitystutkimusta voisi liittää kokeiluja eri tavoista opettaa ja arvioida englannin suullista kielitaitoa sekä kerätä oppilaiden kokemuksia eri toimintatavoista. Esimerkiksi oppilaiden suunnittelema ja toteuttama opetus- ja arviointikokonaisuus toisi uuden näkökulman käsitystutkimukseen (ks. oppilaita osallistavasta kokeilusta LukSuS). Samalla olisi mahdollista tarjota oppilaslähtöinen ja oppijan tietoisuutta lisäävä lähestymistapa englannin suullisen kielitaidon oppimiseen ja arviointiin.

Oppilaille suunnattua englannin suullista kielitaitoa koskevaa laadullista käsitystutkimusta on Suomessa vähän. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella laadullista tutkimusta tulisikin jatkaa. Tiedossani ei ole, että englannin suullista kielitaitoa koskevaa käsitystutkimusta olisi toteutettu esimerkiksi siten, että oppilaat haastattelevat toisiaan; tämä lisäisi oppilaiden omaa ääntä heitä koskevissa asioissa ja toisi uuden näkökulman tutkija- ja opettajavetoiseen käsitystutkimukseen.

Opetusta ja arviointia koskevia linjauksia voidaan tehdä huomioimatta oppilaiden näkemyksiä, mutta päätösten soveltamisvaiheessa viimeistään huomataan, mihin ratkaisuihin oppilas on valmis sitoutumaan. Mikäli linjausten laatijoiden ajatukset irtaantuvat kauaksi oppilaiden näkemyksistä, voi olla, ettei mittavista ponnisteluista huolimatta saavuteta sitä, mitä lähdettiin tavoittelemaan. Irtaantumisen ehkäisemiseksi on tärkeää kysyä, mitä oppilas ajattelee.

SUMMARY

The study explored the beliefs of ninth graders in Finnish basic education about English oral proficiency, its learning and assessment. The aim of the study was to gain insight and better understanding of pupils' beliefs in order to enhance teaching and assessment of English oral proficiency in Finland. The study also aimed at giving voice to pupils themselves in issues and decisions concerning their learning and assessment at school. The conception of oral proficiency adopted in the study was based on the notion of language proficiency presented in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001) and theories concerning spoken language and its features (Bygate 1987; Tiittula 1993; Luoma 2004). The study adopted a mostly contextualized view of beliefs (Barcelos & Kalaja 2011) and a phenomenographic research approach to studying beliefs (Marton 1994, 2005; Kakkori & Huttunen 2014).

The research consisted of a qualitative case study where all the participants formed the case of the study. The participants' first foreign language (L2) was English, and they had been studying the language for seven years at the time of the data collection. The pupils were intermediate or advanced level students according to their latest school grades in English. A qualitative research approach was considered suitable for exploring pupils' beliefs conveyed in their own words. Consequently, the data consisted of nine semi-structured interviews as well as self-evaluations and peer evaluations. The questions were arranged around the three main themes of the study: beliefs about English oral proficiency, beliefs about learning English oral proficiency and beliefs about assessing English oral proficiency. In line with a mostly contextual approach to studying beliefs (Barcelos & Kalaja 2011), some central questions were presented in both open and closed forms or in connection with actions. This allowed beliefs to be compared across different contexts.

To widen the scope of enquiry and to implement a new approach to studying beliefs, beliefs were elicited with self-evaluation and peer evaluation tasks. In the self-evaluation task pupils commented on an extract of a Finnish basic education assessment document (National Core Curriculum for Basic Education 2004) and evaluated their English oral proficiency against the criteria given in the document. The peer evaluation task included watching a benchmark video of an English oral proficiency test aimed at ninth graders in Finland. The participants were asked to evaluate two performances in their own words and with given options. The data were mainly analysed through qualitative content analysis, but attention was also paid to the frequency of themes to support the analysis and conclusions. In addition, pupils' answers were compared and analysed in different stages and contexts of the data collection in order to study the possible contextual nature of their beliefs.

The results showed that pupils understood English oral proficiency as a holistic skill and as a skill with several subcomponents depending on the question asked. In holistic terms, English oral proficiency was described as an ability to speak and interact intelligibly in English. However, when asked to describe

the most important components of English oral proficiency, pupils mentioned several subcomponents such as linguistic competence (e.g. pronunciation, grammar), pragmatic competence (e.g. fluency, ability to interact), non-verbal communication and individual characteristics. In these respects they seemed to share the latest functional and holistic view of language proficiency which itself consists of several subcomponents (Council of Europe 2001). The most important subskills were reported to be knowledge of pronunciation, vocabulary and grammar. Pronunciation eventually emerged as the most important component affecting English oral proficiency in this study. Pupils also valued intelligibility over accuracy in the ability to speak English. However, a few pupils considered personal characteristics such as courage and sociability as crucial or the most important factors in English oral proficiency.

According to the pupils, English oral proficiency can be acquired, learned or at least improved. However, from some pupils' points of views some aspects of speaking – especially good pronunciation – could best be achieved either with the help of a genetically inherited language aptitude or acquisition in early childhood. In addition, according to one participant, it was possible to learn to talk due to an innate capacity to learn languages unconsciously in early childhood. A few pupils also considered a positive attitude, motivation and interest crucial to learning English and speaking it. Bilingualism and knowing other foreign languages were also mentioned as assets in learning to speak and pronounce English. According to the pupils, studying English oral proficiency should focus on mastering pronunciation, vocabulary, word order and forming sentences as well as the ability to talk and interact intelligibly, fluently and naturally.

Pupils' beliefs about learning English oral proficiency showed features from both psycholinguistic and sociolinguistic second language learning theories (McLaughlin 1987; Mitchell & Myles 2004; Ellis 2008). In other words, learning was understood as a cognitive as well as a social process. In addition, the participants described implicit and explicit as well as formal and informal ways of learning speaking. The explicit ways included studying grammar, listening, practising, reading aloud, imitating and talking in pairs, and were mostly connected to school, whereas implicit learning referred mainly to out-of-school activities such as using media and computers. TV was frequently mentioned as a source of informal language learning. Some believed that encountering and hearing English daily would inevitably lead to acquisition. In this respect beliefs seemed to diverge from some second language learning theories that emphasize the importance of a goal-oriented and conscious mindset in language learning (Piske 2007; Dörnyei 2009; Ortega 2009).

Most pupils believed that English oral proficiency should be studied at school and outside of it. However, the pupils were divided on their preferred ways and environments of learning English oral proficiency. Some considered school and typical classroom activities suitable for their learning whereas others opted for staying abroad or in an English-speaking country for a longer time and acquiring the skill through everyday life and communication. The ad-

vantage of school learning was thought to be the support given by the teacher. However, school learning was also seen to focus too much on written language and grammar. Consequently, the pupils wanted more practice in speaking and oral communication at school. In this respect the study supported some other studies showing that formal foreign language learning is often regarded as too grammar-based and textbook driven (Airola 2000; Luukka et. al. 2008; Virkkula 2008; Ranta 2010). However, most pupils in this study also thought that they had learned to speak English at school.

Pupils were divided on their views on assessing speaking. In their view assessment was justified because speaking was seen to be at least as important as writing and mastering grammar, especially when going or staying abroad. Assessment could also support and enhance language learning by, for example, showing what needed to be practiced more. On the other hand, assessment was questioned or rejected because speaking was considered an individual, even genetically determined ability and as such questionable to assess. Furthermore, assessment might also impose too narrow a view on acceptable ways of speaking English, or grammar-driven criteria might be unsuitable for assessing spoken, informal language. Bad results could also lessen the motivation to study further. One pupil also regarded grades and assessment as not very useful in improving her language skills.

According to the pupils, assessment of English oral proficiency should focus on measuring linguistic competence (e.g. pronunciation, vocabulary, grammar), intelligibility over accuracy, fluency and interaction skills as well as individual features such as attitude and the willingness to talk. The suggested assessment procedures and measures were familiar from a school context. For example, the teacher should observe and assess pupils during classroom activities or in a speaking test. The test could be taken alone or in pairs consisting of conversation, role-play, reading-aloud and repetition tasks. The teacher could use numerical and norm-referenced assessment, or if possible, several teachers and a mean of their grades could be used. However, many pupils believed that a single grade was insufficient for communicating the assessment judgement. Instead, they preferred oral or written feedback indicating the strengths and weaknesses of the speaker. Many pupils also wished for more emphasis on speaking skills when giving English school grades. In addition, it was suggested that good speaking skills should compensate for weaker areas in language skills in school assessments.

The contextual approach to studying beliefs produced a diverse picture of pupils' beliefs. The study showed that pupils' beliefs could be both stable and dynamic, individual and shared as well as contradictory. The results also indicate that pupils and teachers might differ in their views on English oral proficiency. Consequently, the results encourage continuing with qualitative and contextual research on beliefs among language learners.

The results of the study point to the need to enhance teaching and assessment of English oral proficiency in Finnish basic education. The results also emphasize the importance of teaching and assessing speaking on a regular basis

and systematically. First of all, systematic assessment of English oral proficiency can be assumed to have a positive washback effect on teaching by enhancing awareness of speaking skills and the features of spoken language. Furthermore, systematic teaching and assessment enable pupils with good oral skills to compensate for their weaker areas – an approach which is also emphasized in the National Core Curriculum for Basic Education in Finland (2014) and which promotes equal treatment of different kinds of language learners.

LÄHTEET

- Airola, A. 2000. Towards Internationalisation: English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. Publications in Education No. 55. Joensuu: University of Joensuu.
- Alderson, J. C. & Bachman, L. F. 2004. Series editors' preface to *Assessing Speaking*. Teoksessa Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. 4. painos. Cambridge: Cambridge University Press, ix-xi.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 3. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Aro, M. 2009. Speakers and Doers: Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Aro, M. 2016. Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. Teoksessa Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 27-47.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 2010. *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baran-Lucarz, M. 2014. The Link between Pronunciation Anxiety and Willingness to Communicate in the Foreign-Language Classroom: The Polish EFL Context. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 70 (4), 445-473. Saatavissa: doi: 10.3138/cmlr.2666
- Barcelos, A. M. F. 2003a. Researching beliefs about SLA: A critical review. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 7-33.
- Barcelos, A. M. F. 2003b. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 171-199.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2003. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 231-238.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2011. Introduction to *Beliefs about SLA revisited*. *System* 39, 281-289. Saatavissa: doi: 10.1016/j.system.2011.07.001
- Benson, P. & Lor, W. 1999. Conceptions of language and language learning. *System* 27, 459-472.

- Breen, M. P. 2001b. Overt participation and covert acquisition in the language classroom. Teoksessa Breen, M. P. (toim.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Longman, 112-140.
- Brown, A. 2013. Uses of Language Assessments. Teoksessa Chapelle, C. A. (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Saatavissa: DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1237
- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (toim.) *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. 2010. *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Y.-M. 2008. Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research* 12 (2), 235-262.
- Cheng, W. & Warren, M. 2005. Peer assessment of language proficiency. *Language Testing* 22 (1), 93-121.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Cook, V. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4. painos. London: Routledge.
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*.
- Creswell, J. W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3. painos. Los Angeles: SAGE Publications.
- Csépes, I. 2009. *Measuring Oral Proficiency Through Paired-task Performance*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DeKeyser, R. 2007. Skill Acquisition Theory. Teoksessa VanPatten, B. & Williams, J. (toim.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, 97-113.
- Derwing, T. M. 2008. Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners. Teoksessa Edwards, J. G. H. & Zampini, M. L. (toim.) *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 347-369.
- Dewey, M. & Jenkins, J. 2010. English as a Lingua Franca in the Global Context: Interconnectedness, Variation and Change. Teoksessa Saxena, M. & Omoniyi, T. (toim.) *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 72-92.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural*

- Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 27–50.
- Douglas, D. 2010. *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education.
- Dufva, H. 1995. Elämää kielen kanssa: Arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta. Teoksessa Muikku-Werner, P. & Julkunen, K. (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. AFinLAN vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 53. Jyväskylä: AFinLA, 25–43.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H., Alanen, R., Kalaja, P. & Surakka, K. 2007. "Englannin kieli on jees!": Englannin kielen opiskelijat muutokuvassa. Teoksessa Salo, O.-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: AFinLA, 311–329.
- Dufva, H., Kalaja, P. & Alanen, R. 2007. Beliefs about language, language learning and teaching: From novice to expert. Teoksessa Koskensalo, A., Smeds, J., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context*. Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext. Berlin: Lit Verlag, 129–138.
- Dufva, H., Lähtenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa: Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus*.
- Dufva, H. & Mäntylä, K. 2017. Ääneenlukemista vai oikeaa vuorovaikutusta? Suullinen kielitaito suomalaisissa vieraan kielen oppikirjoissa. Teoksessa Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 99–118.
- Dufva, M. 2005. Väitöstutkimus selvitti kielen oppimisen ennustamista ja vaikeuksien voittamista. *Tempus* 3, 16–17.
- Dufva, M. & Vauras, M. 2002. Promoting at-risk pupils' foreign language literacy learning. Teoksessa Verhoeven, L., Elbro, C. & Reitsma, P. (toim.) *Precursors of Functional Literacy*. Amsterdam: John Benjamins, 317–337.
- Dörnyei, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003. Individual Differences in Second Language Learning. Teoksessa Doughty, C. J. & Long, M. H. (toim.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 589–630.
- Eder, D. & Fingerson, L. 2003. Interviewing Children and Adolescents. Teoksessa Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (toim.) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks: SAGE, 33–53.

- Edwards, J. G. H. & Zampini, M. L. 2008. Introduction. Teoksessa Edwards, J. G. H. & Zampini, M. L. (toim.) *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1–11.
- Ellis, R. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. 2. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009. The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production. *Applied Linguistics* 30 (4), 474–509. Saatavissa: doi: 10.1093/applin/amp042
- Elsinen, R. 2000. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 62. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Elsinen, R. 2007. Kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielitaidon itse- ja vertaisarvioinnista. Teoksessa Salo, O.-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: AFinLA, 351–369.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Alkuperäisestä teoksesta *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* suomentaneet Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Field, J. 2011. Cognitive validity. Teoksessa Taylor, L. (toim.) *Examining Speaking: Research and practice in assessing second language speaking*. *Studies in Language Testing* 30. Cambridge: Cambridge University Press, 65–111.
- Fulcher, G. 1996. Testing tasks: issues in task design and the group oral. *Language Testing*, 13 (1), 23–51.
- Fulcher, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. London: Pearson Longman.
- Fulcher, G. & Davidson, F. 2007. *Language Testing and Assessment: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Gallagher-Brett, A. 2007. What do learners' beliefs about speaking reveal about their awareness of learning strategies? *Language Learning Journal*, 35 (1), 37–49. Saatavissa: DOI: 10.1080/09571730701315675
- Greer, T. & Potter, H. 2008. Turn-taking practices in multi-party EFL oral proficiency tests. *Journal of Applied Linguistics* 5 (3), 297–320. Saatavissa: doi: 10.1558/japl.v5i2.297.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 105–117.
- Götz, S. 2013. *Fluency in Native and Nonnative English Speech*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hasselgren, A. 1998. *Smallwords and valid testing*. University of Bergen.

- Hildén, R. 2000. Att tala bra, bättre och bäst: Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 217.
- Hildén, R. & Takala, S. 2005. *Kielisalkulla* kohti selkeää ja monipuolista arviointia. Teoksessa Kohonen, V. (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 315–326.
- Hildén, R. & Takala, S. 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa Koskensalo, A., Smeds, J., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context. Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext. Berlin: Lit Verlag, 291–300.
- Horwitz, E. K. 1985. Using Students Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals* 18 (4), 333–340.
- Horwitz, E. K. 1987. Surveying Student Beliefs About Language Learning. Teoksessa Wenden, A. & Rubin, J. (toim.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International, 119–129.
- Housen, A. & Kuiken, F. 2009. Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 30 (4), 461–473. Saatavissa: doi: 10.1093/applin/amp048
- Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. 2012. Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. Teoksessa Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (toim.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 1–20.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277–1288. Saatavissa: DOI: 10.1177/1049732305276687
- Hughes, R. 2011. *Teaching and Researching Speaking*. Second Edition. Harlow: Pearson Education.
- Huhta, A. 1993a. Suullisen kielitaidon arviointi. Teoksessa Takala, S. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 143–225.
- Huhta, A. 1993b. Teorioita kielitaidosta – Onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa Takala, S. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77–142.
- Huhta, A. 2003. Itsearviointi kielitaidon arviointimuotona. Teoksessa Airola, A. (toim.) *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu A. Tutkimuksia 12, 20–37.
- Huhta, A. 2007. Itsearviointi osana kielitestiä – tutkimus käyttäjien suhtautumisesta tietokoneen antamaan palautteeseen kielitaidon itsearvioinnista. Teoksessa Salo, O.-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: AFinLA, 371–388.

- Huhta, A. 2008. Diagnostic and Formative Assessment. Teoksessa Spolsky, B. & Hult, F. M. (toim.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Pub, 469–482.
- Huhta, A. 2010. Innovations in diagnostic assessment and feedback: An analysis of the usefulness of the DIALANG language assessment system. Julkaisematon väitöskirja.
- Huhta, A. & Hildén, R. 2016. Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. Teoksessa Huhta, A. & Hildén, R. (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 no. 9, 3–26. Saatavissa: journal.fi/afinla/article/view/60844
- Huhta, A. & Suontausta, T. 1993. Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. Teoksessa Takala, S. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 227–266.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179–228.
- Huttunen, I. 2005. Eurooppalainen viitekehys kieltenopettajan opetustyön tukena. Teoksessa Kohonen, V. (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 59–63.
- Hymes, D. H. 1972. On Communicative Competence. Teoksessa Pride, J. B. & Holmes, J. (toim.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Education, 269–293.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C. & Smit, U. 2013. The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3), 267–284. Saatavissa: DOI: 10.1080/13670050.2013.777385
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Härmälä, M., Hildén, R. & Leontjev, D. 2016. Yhdeksäsluokkalaisten opiskelukäytännöt englannin, ruotsin ja ranskan oppitunneilla ja vapaa-ajalla. Teoksessa Huhta, A. & Hildén, R. (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 no. 9, 142–166. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/60852>
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Helsinki: Opetushallitus.
- Inbar-Lourie, O. 2013. Language Assessment Literacy. Teoksessa Chapelle, C. A. (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd., 1–9. Saatavissa: DOI: 10.1002/9781405198431.webeal0605
- Ioup, G. 2008. Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology. Teoksessa Edwards, J. G. H. & Zampini, M. L. (toim.) *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 41–62.

- Isaacs, T. 2017. Assessing speaking. Teoksessa Tsagari, D. & Banerjee, J. (toim.) *Handbook of Second Language Assessment*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 131–146.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T. & O'Hagan, S. 2008. Assessed Levels of Second Language Speaking Proficiency: How Distinct? *Applied Linguistics* 29 (1), 24–49. Saatavissa: doi: 10.1093/applin/amm017
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä: Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jang, E. E. & Wagner, M. 2014. Diagnostic Feedback in the Classroom. Teoksessa Kunnan, A. J. (toim.) *The Companion to Language Assessment*. 1. painos. John Wiley & Sons. Saatavissa: DOI: 10.1002/9781118411360.wbcla081
- Janicka, K., Kul, M. & Weckwerth, J. 2005. Polish Students' Attitudes to Native English Accents as Models for EFL Pronunciation. 2. painos. Teoksessa Dziubalska-Kołaczyk, K. & Przedlacka, J. (toim.) *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Bern: Peter Lang, 251–292.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J., Cogo, A. & Dewey, M. 2011. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching* 44 (3), 281–315.
- Järvinen, H.-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 68–88.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim.) *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofista aikalaiskritiikkiä*. Tampere: Tampere University Press, 367–401.
- Kalaja, P. 2015. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. Teoksessa Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia: Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 73. Jyväskylä: AFinLA, 21–38.
- Kalaja, P. 2016. Englanti on ”tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää”: kielikäsitteistä diskursiivisesti ja pitkäjänteisesti. Teoksessa Solin, A., Vaattovaara, J., Hynninen, N., Tiililä, U. & Nordlund, T. (toim.) *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions*. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 74. Jyväskylä: AFinLA, 108–126. Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/59722>
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) 2003. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer.

- Kane, M. 2011. Validating score interpretations and uses: Messick Lecture, Language Testing Research Colloquium, Cambridge, April 2010. *Language Testing* 29 (1), 3–17. Saatavissa: DOI: 10.1177/0265532211417210
- Kane, M. 2012. Articulating a validity argument. Teoksessa Fulcher, G. & Davidson, F. (toim.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Oxon/New York: Routledge, 34–47.
- Kane, M. 2013. The Argument-Based Approach to Validation. *School Psychology Review* 42 (4), 448–457.
- Kane, M. 2016. Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 23 (2), 198–211.
Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>
- Kang, D.-M. 2014. The effects of study-abroad experiences on EFL learners' willingness to communicate, speaking abilities, and participation in classroom interaction. *System* 42, 319–332.
Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.025>
- Kang, O. & Johnson, D. 2018. The roles of suprasegmental features in predicting English oral proficiency with an automated system. *Language Assessment Quarterly* 15 (2), 150–168.
Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1451531>
- Katayama, A. 2007. Japanese EFL Students' Preferences toward Correction of Classroom Oral Errors. *Asian EFL Journal* 9 (4), 289–305.
- Kenyon, D. M. & Malabonga, V. 2001. Comparing Examinee Attitudes toward Computer-assisted and Other Oral Proficiency Assessments. *Language Learning & Technology* 5 (2), 60–83. Saatavissa: <http://llt.msu.edu/vol5num2/kenyon/default.html>
- Kirkpatrick, A. 2007. *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. 2005. *Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta?* Teoksessa Kohonen, V. (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 7–44.
- Kohonen, V., Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. 2005. *Eurooppalainen viitekehys – hyvä renki mutta huono isäntä: Viitekehys kielenopetuksen tukena*. Teoksessa Kohonen, V. (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 327–345.
- Kokkonen, M. 2009. Työelämän kielitaito ja ääntäminen – työnantajien havainnot. Teoksessa Kalliokoski, J., Nikko, T., Pyhäniemi, S. & Shore, S. (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsrikiedom i tall och skrift – The Diversity of Speech and Writing*. AFinLAN vuosikirja 2009. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 67. Jyväskylä: AFinLA, 97–117.
- Kopperoinen, A. 2011. Accents of English as a lingua franca: a study of Finnish textbooks. *International Journal of Applied Linguistics* 21 (1), 71–93.

- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. First internet edition December 2002. Saatavissa: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo.
- Kuronen, M., Lintunen, P. & Nieminen, T. 2017. Suullisen kielitaidon ja ääntämisen tutkimuksesta soveltavan kielitutkimuksen alalla Suomessa. Teoksessa Kuronen, M., Lintunen, P. & Nieminen, T. (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen - Insights into second language speech*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 10, 3–17. Saatavissa: <https://doi.org/10.30660/afinla.73121>
- Kvale, S. 1996. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. painos. Los Angeles: SAGE.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1–26.
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. 2001. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. Teoksessa Breen, M. P. (toim.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Longman, 141–158.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2007. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Teoksessa VanPatten, B. & Williams, J. (toim.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 201–224.
- Larsen-Freeman, D. 2001. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. Teoksessa Breen, M. P. (toim.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Longman, 12–24.
- Larsen-Freeman, D. 2009. Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 30 (4), 579–589. Saatavissa: doi: 10.1093/applin/amp043
- Larsson, J. & Holmström, I. 2007. Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 2, 55–64. Saatavissa: DOI: 10.1080/17482620601068105
- Leblay, T. 2013. "Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!" Uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon arvioinnissa.

- Jyväskylä Studies in Humanities 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42162>
- Lee, E. J. (E.) 2013. Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System* 41, 217–230.
 Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.01.022>
- Lehtonen, T. & Vaarala, H. 2015. Pelisilmää – pelaaminen osana kielenopetusta. Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
 Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/pelisilmaa-%e2%88%92-pelaaminen-osana-kielenopetusta>
- Leppänen, S. & Nikula, T. 2008. Johdanto. Teoksessa Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (toim.) Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Helsinki: SKS, 9–40.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdemäki, S. & Jousmäki, H. 2009. Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. *Jyväskylä Studies in Humanities* 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lintunen, P. 2004. Pronunciation and Phonemic Transcription: A study of advanced Finnish learners of English. *Anglicana Turkuensia* 24. Turku: University of Turku.
- Lintunen, P. 2014. Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 165–187.
- Lintunen, P. & Mäkilähde, A. 2018. Short- and long-term effects of pronunciation teaching: EFL learners' views. Teoksessa Volín, J. & Skarnitzl, R. (toim.) *The Pronunciation of English by Speakers of Other Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 46–72.
- Luk, J. 2010. Talking to Score: Impression Management in L2 Oral Assessment and the Co-Construction of a Test Discourse Genre. *Language Assessment Quarterly* 7 (1), 25–53. Saatavissa: DOI: 10.1080/15434300903473997
- LukSuS. Lukion suullisen kielitaidon kurssin seuranta- ja tutkimushanke LukSuS: Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle. Saatavissa: <http://blogs.helsinki.fi/luksus-projekti/>
- Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. 4. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lähteenmäki, M. 1995. Arkikäsitteet ja kielenteoriat. Teoksessa Muikku-Werner, P. & Julkunen, K. (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. AFinLAN vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 53. Jyväskylä: AFinLA, 91–100.

- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (toim.) *The international encyclopedia of education* 8. 2. painos. Oxford: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. 2005. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Taylor & Francis e-Library, 140–160.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. New York: Routledge.
- McCrocklin, S. M. 2016. Pronunciation learner autonomy: The potential of Automatic Speech Recognition. *System* 57, 25–42. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.12.013>
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McNamara, T. F. 1997. 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics* 18 (4), 446–466. Saatavissa: <http://applied.oxfordjournals.org>
- McNamara, T. F. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Miettinen, H. 2012. Phonological Working Memory and L2 Knowledge: Finnish Children Learning English. *Jyväskylä Studies in Humanities* 184. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3. painos. Los Angeles: SAGE.
- Milton, J. 2013. Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. Teoksessa Bardel, C., Lindqvist, C. & Laufer, B. (toim.) *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis*. *Eurosla Monographs Series* 2, 57–78.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. 2. painos. London: Hodder Education.
- Morris-Wilson, I. 1992. *English Segmental Phonetics for Finns*. Helsinki: Finn Lectura.
- Mutta, M., Lintunen, P. & Pelttari, S. 2017. Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa Latomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. *AFinLAN vuosikirja 2017*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 75. Jyväskylä: AFinLA, 181–200.
- Myller, R. 2004. Englannin opettajaksi opiskelevat suullista kielitaitoa arvioimassa: mitä oikein mitattiin? Teoksessa Muikku-Werner, P. & Stotesbury, H. (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. *AFinLAN vuosikirja 2004*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62. Jyväskylä: AFinLA, 277–291.
- Mård-Miettinen, K., Kuusela, E. & Kangasvieri, T. 2014. Esikouluikäisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus* 45 (4), 320–332.

- National Core Curriculum for Basic Education 2004. Helsinki: Finnish National Board Of Education.
- National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Niitemaa, M.-L. 2014. The size of learner lexis, exposure to English and looking up words online. Teoksessa Mutta, M., Lintunen, P., Ivaska, I. & Peltonen, P. (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow. AFinLAn vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 72.* Jyväskylä: AFinLa, 177–195.
- Nikula, T. 1995. Miten sujuu suomalaisilta viestien modifiointi englanniksi? Teoksessa Muikku-Werner, P. & Julkunen, K. (toim.) *Kielten väliset kontaktit. AFinLAn vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 53.* Jyväskylä: AFinLA, 131–148.
- Nikula, T. & Leppänen, S. 2008. Tutkimuksen tuloksia ja haasteita. Teoksessa Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (toim.) *Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa.* Helsinki: SKS, 422–428.
- Norris, J. M. 2001. Concerns with Computerized Adaptive Oral Proficiency Assessment. *Language Learning & Technology* 5 (2), 99–105. Saatavissa: <http://llt.msu.edu/vol5num2/norris/default.html>
- Ockey, G. 2011. Self-consciousness and Assertiveness as Explanatory Variables of L2 Oral Ability: A Latent Variable Approach. *Language Learning* 61 (3), 968–989. Saatavissa: DOI: 10.1111/j.1467-9922.2010.00625.x
- Olkkonen, S. 2017. Second and Foreign Language Fluency from a Cognitive Perspective: Inefficiency and Control of Attention in Lexical Access. *Jyväskylä Studies in Humanities* 314. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7062-8>
- Opetushallitus 1999. Perusopetuksen 9. vuosiluokan englannin suullinen koe 1998–99. Videotallenne, tehtävävihko ja oheismateriaali. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
Saatavissa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö 2006. Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:26.
- Ortega, L. 2009. *Understanding Second Language Acquisition.* London: Routledge.
- Oscarson, M. 1997. Self-assessment of Foreign and Second Language Proficiency. Teoksessa Clapham, C. & Corson, D. (toim.) *Encyclopedia of Language and Education 7: Language Testing and Assessment.* Dordrecht: Kluwer, 175–187.

- Oscarson, M. 2014. *Self-Assessment in the Classroom*. 1. painos. Teoksessa Kunnan, A. J. (toim.) *The Companion to Language Assessment*. John Wiley & Sons, 1–18. Saatavissa: DOI: 10.1002/9781118411360.wbcla046
- O’Sullivan, B. & Green, A. 2011. Test taker characteristics. Teoksessa Taylor, L. (toim.) *Examining Speaking: Research and practice in assessing second language speaking*. *Studies in Language Testing* 30. Cambridge: Cambridge University Press, 36–64.
- Paananen-Porkka, M. M. 2007. *Speech Rhythm in an Interlanguage Perspective: Finnish Adolescents Speaking English*. PIC Monographs 5. Helsinki: University of Helsinki. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3834-1>
- Pajares, M. F. 1992. Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- Pallotti, G. 2009. CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics* 30 (4), 590–601. Saatavissa: doi: 10.1093/applin/amp045
- Patri, M. 2002. The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills. *Language Testing* 19 (2), 109–131.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Peltola, M. S., Lintunen, P. & Tamminen, H. 2014. Advanced English learners benefit from explicit pronunciation teaching: an experiment with vowel duration and quality. Teoksessa Lintunen, P., Peltola, M. S. & Varila, M.-L. (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2014 no. 6*, 86–98. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/46282>
- Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. & Majer, J. (toim.) 2011. *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pihko, M.-K. 1995. Tavoitteena joustava vieraan kielen puheen ymmärtäminen: Erilaisten englannin puhevarianttien ymmärrettävyys suomenkielisille lukiotason englannin oppijoille. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 59.
- Pihko, M.-K. 1997. "His English Sounded Strange": The Intelligibility of Native and Non-native English Pronunciation to Finnish Learners of English. Centre for Applied Language Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pihko, M.-K. 2000. Kuullun ymmärtäminen tänään – laajeneva käsite. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 157–167.
- Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantti: Vertaileva tutkimus englanninkielen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. 2007. Jäljittely vuorovaikutteisena keinona oppia toista kieltä videopelitalanteissa. Teoksessa Salo, O.-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: AFinLA, 157–179.

- Piske, T. 2007. Implications of James E. Fleges' research for the foreign language classroom. Teoksessa Bohn, O.-S. & Munro, M. J. (toim.) *Language Experience in Second Language Speech Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 301–314.
- Poehner, M. E. & Lantolf, J. P. 2005. Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research* 9 (3), 233–265.
- Pollari, P. 2017. (Dis)empowering Assessment? Assessment as Experienced by Students in Their Upper Secondary School EFL Studies. *Jyväskylä Studies in Humanities* 329. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Qvist, P. 2015. Viihdepeleillä digiloikka kielten oppimiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6 (5). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals//kielikoulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/viihdepeleilla-digiloikka-kielten-oppimiseen>
- Ranta, E. 2010. English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views. *International Journal of Applied Linguistics* 20 (2), 156–177.
- Read, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. 2007. Second Language Vocabulary Assessment: Current Practices and New Directions. *International Journal of English Studies* 7(2), 105–125.
- Ringbom, H. 2007. Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Teoksessa Salo, O.-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.) *Kieli oppimisessa - Language in Learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: AFinLA, 183–196.
- Robinson, P., Cadierno, T. & Shirai, Y. 2009. Time and Motion: Measuring the Effects of the Conceptual Demands of Tasks on Second Language Speech Production. *Applied Linguistics* 30 (4), 533–554.
Saatavissa: doi: 10.1093/applin/amp046
- Roehr, K. 2010. Explicit knowledge and learning in SLA. Teoksessa Littlemore, J. & Juchem-Grundmann, C. (toim.) *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*. AILA Review 23, 7–29.
- Rogerson-Revell, P. 2011. *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London: Continuum.
- Rost, M. 2005. L2 Listening. Teoksessa Hinkel, E. (toim.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 503–527.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Saarenkunnas, M. 2006. Language learning through networked computer games – the case of an efficient novice. Teoksessa Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (toim.) *Kielenoppija tänään - Language Learners of Today*.

- AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 64. Jyväskylä: AFinLA, 199–220.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 223–254.
- Sajavaara, K. & Dufva, H. 2001. Finnish-English Phonetics and Phonology. *International Journal of English Studies* 1 (1), 241–256.
- Sakui, K. & Gaies, S. J. 2003. A Case Study: Beliefs and Metaphors of a Japanese Teacher of English. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 153–170.
- Saleva, M. 1997. Now They're Talking: Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saleva, M. 1999. Mitä on suullinen kielitaito ja miten sitä arvioidaan: Perusopetuksen 9. vuosiluokan englannin suullinen koe -videon oheismateriaali. Helsinki: Opetushallitus, 4–30.
- Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 64. Jyväskylä: AFinLA, 237–254.
- Sandlund, E. & Sundqvist, P. 2016. Equity in L2 English oral assessment: Criterion-based facts or works of fiction? *Nordic Journal of English Studies* 15 (2), 113–131.
- Sandlund, E., Sundqvist, P. & Nyroos, L. 2016. Testing L2 Talk: A Review of Empirical Studies on Second-Language Oral Proficiency Testing. *Language and Linguistics Compass* 10 (1), 14–29.
- Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D. & Wu, S. H. 2006. Language Learners' Perceptions of Accent. *TESOL Quarterly* 40 (4), 715–738.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE.
- Schreier, M. 2014. Qualitative Content Analysis. Teoksessa Flick, U. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications, 170–183. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243>
- Segalowitz, N. 2010. *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York: Routledge.
- Seidlhofer, B. 2003. *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?* Strasbourg: Council of Europe.
- Seidlhofer, B. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

- Service, E. 1989. Phonological Coding in Working Memory and Foreign-Language Learning. General Psychology Monographs B. Helsinki: University of Helsinki.
- Service, E. 1992. Phonology, Working Memory, and Foreign-Language Learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 45A (1), 21–50.
- Skehan, P. 2001. Tasks and language performance assessment. Teoksessa Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (toim.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education, 167–185.
- Skehan, P. 2002. Theorising and updating aptitude. Teoksessa Robinson, P. (toim.) *Individual Differences and Instructed Second Language Learning*. Philadelphia NL: John Benjamins, 69–93.
- Skehan, P. 2009. Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics* 30 (4), 510–532. Saatavissa: doi: 10.1093/applin/amp047
- Sung, C. C. M. 2016. Does accent matter? Investigating the relationship between accent and identity in English as a lingua franca communication. *System* 60, 55–65. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.06.002>
- Sylvén, L. K. & Sundqvist, P. 2017. Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Extracurricular/Extramural Contexts. *CALICO Journal* 34 (1), i–iv. Saatavissa: doi: 10.1558/cj.31822
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Tainio, L. 2008. Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. Teoksessa Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. (toim.) *Nuoret kielikuvassa: Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 146–164.
- 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 Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.) *Koh-ti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppu-raportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 381–412.
- Tarone, E. 2005. Speaking in a Second Language. Teoksessa Hinkel, E. (toim.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 485–502.
- Taylor, L. (toim.) 2011. Examining Speaking: Research and practice in assessing second language speaking. *Studies in Language Testing* 30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, L. & Galaczi, E. 2011. Scoring validity. Teoksessa Taylor, L. (toim.) *Examining Speaking: Research and practice in assessing second language*

- speaking. *Studies in Language Testing* 30. Cambridge: Cambridge University Press, 171–233.
- Tergujeff, E. 2013a. English Pronunciation Teaching in Finland. *Jyväskylä Studies in Humanities* 207. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tergujeff, E. 2013b. Learner Perspective on English Pronunciation Teaching in an EFL Context. *Research in Language* 11 (1), 81–95. Saatavissa: DOI 10.2478/v10015-012-0010-z
- Tergujeff, E., Ullakonoja, R. & Dufva, H. 2011. Phonetics and foreign language teaching in Finland. Teoksessa Werner, S. & Kinnunen, T. (toim.) XXVI Fonetikan päivät 2010. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 63–68.
- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Teoksessa Takala, S. (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi: Oral proficiency and its assessment. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 77, 63–76.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tilastokeskus 2018. Ainevalinnat [verkkójulkaisu] 24.5.2018. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/ava/index.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Ullakonoja, R. 2011. *Da. Eto Vopros!* Prosodic Development of Finnish Students' Read-aloud Russian during Study in Russia. *Jyväskylä Studies in Humanities* 151. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vaarala, H. & Lehtonen, T. 2015. Kännykkä kädessä ja digilasit päässä. *Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kannykka-kadessa-ja-digilasit-paassa/>
- van Lier, L. 1989. Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation. *TESOL Quarterly* 23 (3), 489–508. Saatavissa: doi: 10.2307/3586922
- van Lier, L. 1998. The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness* 7 (2&3), 128–145. Saatavissa: DOI: 10.1080/09658419808667105
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Vettorel, P. (toim.) 2015. *New Frontiers in Teaching and Learning English*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Viitekehys 2003. ks. Eurooppalainen viitekehys.
- Virkkula, T. 2008. Työntekijöiden kokemuksia englannista yritysmaailman yhteisenä kielenä. Teoksessa Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (toim.) *Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 382–420.

- Vygotsky, L. S. 1978. Interaction Between Learning and Development. Teoksessa Gauvain, M. & Cole, M. (toim.) *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books, 34–40.
- Waniek-Klimczak, E. & Klimczak, K. 2005. Target in Speech Development: Learners' Views. Teoksessa Dziubalska-Kořaczyk, K. & Przedlacka, J. (toim.) *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. 2. painos. Bern: Peter Lang, 229–249.
- Wenden, A. L. 1986. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics* 7 (2), 186–205.
- Wenden, A. L. 1998. Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics* 19 (4), 515–537.
- Wenden, A. L. 1999. An introduction to *Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning*: beyond the basics. *System* 27, 435–441.
- Wenden, A. L. 2001. Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. Breen, M. P. (toim.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Longman, 44–64.
- Wesely, P. M. 2012. Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning. *Foreign Language Annals* 45 (S1), S98–S117. Saatavissa: DOI: 10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x
- Wigglesworth, G. 2001. Influences on performance in task-based oral assessments. Teoksessa Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (toim.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman, 186–209.
- Woods, D. 2003. The social construction of beliefs in the language classroom. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 201–229.
- www.cambridgeenglish.org/exams/first/
- www.cambridgeenglish.org/exams/proficiency/
- www.coe.int/lang-cefr/; Appendix 9 – Supplementary descriptors
- www.edu.fi/perusopetus/kielet/ops2016_tukimateriaalit/tavoitteet_vuosiluokilla_3-5_ja_7-9/
- www.kotus.fi
- Ylinen, S., Uther, M., Latvala, A., Vepsäläinen, S., Iverson, P., Akahane-Yamada, R. & Näätänen, R. 2010. Training the brain to weight speech cues differently: a study of Finnish second-language users of English. *Journal of Cognitive Neuroscience* 22, 1319–1332.
- Yliniemi, M., Dufva, H. & Mäntylä, K. 2006. "Jatkuvasti tulee puhuttua" – lasten käsityksiä kieliympäristön merkityksestä vieraan kielen oppimisessa. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 77–96.
- Zhang, L. J. & Rahimi, M. 2014. EFL learners' anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System* 42, 429–439. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.01.012>

Oppikirjat

- Folland, T., Horwood, M., Lintujärvi, M., Nieminen, A. & Tervaoja, M. 2001.
This Way Up. Exercises 3. 1. painos. Helsinki: Otava.
- Folland, T., Horwood, M., Lintujärvi, M., Nieminen, A. & Tervaoja, M. 2001.
This Way Up. Texts 3. 1.-4. painos. Helsinki: Otava.
- Westlake, P., Auvinen, M., Kangaspunta, R., Lehtonen, E. & Peuraniemi, J. 2004.
Key English 9. Courses 6-8 Textbook. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Westlake, P., Auvinen, M., Kangaspunta, R., Lehtonen, E. & Peuraniemi, J. 2005.
Key English 9. Courses 6-8 Workbook. 1. painos. Helsinki: WSOY.

LIITTEET

LIITE 1 Eurooppalaisen viitekehksen puhumisen itsearviointilokerikko

PUHUMINEN		
	Suullinen vuorovaikutus	Puheen tuottaminen
A1	Selviydyn kaikkein yksinkertaisimmista keskusteluista, jos puhekumppanini on valmis toistamaan sanottavansa tai ilmaisemaan asian toisin, puhumaan tavallista hitaammin ja auttamaan minua muotoilemaan sen, mitä yritän sanoa. Pystyn esittämään yksinkertaisia kysymyksiä ja vastaamaan sellaisiin arkisia tarpeita tai hyvin tuttuja aiheita käsittelevissä keskusteluissa.	Osaan käyttää yksinkertaisia sanontoja ja lauseita kuvaamaan, missä asun ja keitä tunnen.
A2	Pystyn kommunikoidaan yksinkertaisissa ja rutiinimaisissa tehtävissä, jotka edellyttävät yksinkertaista ja suoraa tiedonvaihtoa tutuista aiheista ja toiminnoista. Selviydyn hyvin lyhyistä keskusteluista, mutta ymmärrän harvoin kylliksi pitääkseni keskustelua yllä itse.	Pystyn kuvaamaan perhettäni ja muita ihmisiä, elinolojani, koulutustaustaani ja nykyistä tai edellistä työpaikkaani käyttäen usein luettelomaisesti, aivan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita.
B1	Selviydyn useimmista tilanteista, joita syntyy kohdekielillä alueilla matkustaessa. Pystyn osallistumaan valmistautumatta keskusteluun aiheista, jotka ovat tuttuja, itseäni kiinnostavia tai jotka liittyvät arkielämään, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin, työhön, matkustamiseen ja ajankohtaisiin asioihin.	Osaan liittää yhteen ilmauksia yksinkertaisella tavalla kuvatakseni kokemuksia ja tapahtumia, unelmiani, toiveitani ja pyrkimyksiäni. Pystyn perustelemaan ja selittämään lyhyesti mielipiteitäni ja suunnitelmiani. Pystyn kertomaan tarinan tai selittämään kirjan tai elokuvan juonen sekä kuvailemaan omia reaktioitani.
B2	Pystyn viestimään niin sujuvasti ja spontaanisti, että säännöllinen yhteydenpito syntyperäisten puhujien kanssa on mahdollista ilman että kumpikaan osapuoli kokee sen hankalaksi. Pystyn osallistumaan aktiivisesti tutuista aihepiireistä käytävään keskusteluun, esittämään näkemyksiäni ja puolustamaan niitä.	Pystyn esittämään selkeitä, yksinkertaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista minua kiinnostavista aiheista. Pystyn selittämään näkökantani johonkin ajankohtaiseen kysymykseen ja esittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat.
C1	Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani sujuvasti ja spontaanisti ilman että minun juurikaan tarvitsee hakea ilmauksia. Osaan käyttää kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalisiin ja ammatillisiin tarkoituksiin. Osaan muotoilla ajatuksia ja mielipiteitä täsmällisesti ja liittää oman puheenvuoroni taitavasti muiden puhujien puheenvuoroihin.	Pystyn esittämään selkeitä ja yksityiskohtaisia kuvauksia monipolvisista aiheista ja kehittämään keskeisiä näkökohtia sekä päättämään esitykseni sopivaan lopetukseen.
C2	Pystyn ottamaan vaivatta osaa asioiden käsittelyyn ja kaikkiin keskusteluihin. Tunnen hyvin kielelle tyypilliset, idiomaattiset ilmaukset ja puhekieliset ilmaukset. Pystyn tuomaan esille ajatuksiani sujuvasti ja välittämään täsmällisesti hienojakin merkitysvivahteita. Osaan perääntyä ja kiertää mahdolliset ongelmat niin, sujuvasti, että muut tuskin havaitsevat ollenkaan ongelmia.	Pystyn esittämään selkeän ja sujuvan kuvauksen tai perustelun asiayhteyteen sopivalla tyyllillä. Esityksessäni on tehokas looginen rakenne, joka auttaa vastaanottajaa havaitsemaan ja muistamaan tärkeitä seikkoja.

Lähde: Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. WSOY.

LIITE 2 Eurooppalaisen viitekehyksen puhumisen laadulliset arviointikriteerit

	LAAJUUS	VIRHEETTÖMYYS	SUJUVUUS
A1	Osaa perustasolla yksittäisiä sanoja ja irrallisia ilmauksia, jotka liittyvät puhujaan itseensä tai tiettyihin konkreetteihin tilanteisiin	Osaa vain muutamia yksinkertaisia ulkoa opettuja kielioppirakenteita.	Selviytyy hyvin lyhyistä, erillisistä, yleensä valmiin kaavan mukaisista sanomisista. Pysähtyy usein etsimään sopivaa ilmausta, tapailemaan vähemmän tuttujen sanojen ääntämistä ja paikkailemaan viestiään.
A2	Osaa joitakin lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja kaikkein tavallimpia lauserakenteita. Osaa käyttää niitä yksinkertaisesti ja rajallisesti arkipäivän tilanteissa.	Osaa käyttää oikein joitakin yksinkertaisia rakenteita, mutta tekee kuitenkin jatkuvasti virheitä perusasioissa.	Pystyy esittämään sanottavansa ymmärrettävästi hyvin lyhyissä puheenvuoroissa, vaikka tauot, väärät aloitukset ja uudelleenmuotoilut ovat selvästi kuultavissa.
B1	Selviää tavallisissa käytännön puhetilanteissa. Hallitsee tarpeeksi sanastoa, jotta pystyy puhumaan tutuista aiheista, kuten perheestä, harrastuksista, mielenkiinnon kohteista, työstä, matkustamisesta ja ajankohtaisista asioista. Ilmaisee itseään hieman epäroiden ja turvautuen joskus kiertoilmauksiin.	Käyttää melko virheettömästi tavallisia, vakiintuneita ilmauksia ja kielioppirakenteita, kun ne liittyvät helposti ennakoitaviin tilanteisiin.	Pystyy tuottamaan yhtämittaista ymmärrettävää puhetta. Tauot, jotka johtuvat kielioppirakenteen ja sanaston suunnittelusta sekä oman tuotoksen korjauksista, ovat kuitenkin yleisiä etenkin pitkäähköissä vapaan tuottamisen jaksoissa.
B2	Kielellisen ilmaisuvaramon laajuus tekee mahdolliseksi esittää selkeitä kuvauksia ja ilmaista näkökantoja tavallisiin aiheisiin ilman että hänen havaittavasti tarvitsee juurikaan hakea sanoja. Käyttää jonkin verran monimutkaisia lauserakenteita.	Hallitsee kieliopin melko hyvin. Ei tee virheitä, jotka aiheuttavat väärinkäsityksiä, ja pystyy korjaamaan useimmat virheensä.	Pystyy tuottamaan yhtämittaista puhetta melko sujuvasti, vaikka voikin epäroidä etsiessään sopivia lauserakenteita ja ilmauksia. Huomattavan pitkät tauot ovat harvinaisia.
C1	Kielellinen ilmaisuvaramo on hyvin laaja. Osaa vaihdella kielellistä ilmaisuaan ja valita sopivan tavan ilmaista ajatuksiaan selkeästi ja tilanteen vaatimalla tavalla tarvitsematta rajoittaa sanottavaansa. Pystyy käsittelemään hyvinkin erilaisia aiheita, jotka liittyvät esimerkiksi yleisiin asioihin, opiskeluun ja tutkimukseen, ammatillisiin kysymyksiin tai vapaa-aikaan.	Kieliopin hallinta yleensä virheetöntä. Virheet ovat harvinaisia ja vaikeasti havaittavia, ja puhuja osaa yleensä korjata ne itse, kun niitä ilmenee.	Pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan sujuvasti ja spontaanisti, lähes virheettömästi. Vain käsitteellisesti vaikeassa aiheessa voi esiintyä kielellistä epärointiä.

C2	Pystyy muotoilemaan joustavasti ajatuksiaan uudestaan ilmaistakseen merkityssuhteita täsmällisesti, osoittaakseen painotuksia ja karsiakseen epäselvyyksiä. Osaa käyttää oikein ja asianmukaisesti sekä puhekielenomaisia että kyseisellä kielelle ominaisia idiomeja, kiteytyneitä ilmauksia.	Hallitsee kielen monimutkaisinkin kieliopin johdonmukaisesti myös silloin, kun huomio on suuntautunut muualle, esimerkiksi ennalta suunnitteluun tai muiden reaktioiden tarkkailuun.	Pystyy ilmaisemaan ajatuksiin spontaanisti melko pitkissä luontevissa puhekielisissä puheenvuoroissa ilman kielellisiä vaikeuksia tai kiertäen vaikeudet niin sujuvasti, että puhekumppani on tuskin tietoinen niistä.
----	--	--	--

	VUOROVAIKUTUS	KOHERENSSI
A1	Pystyy kysymään ja vastaamaan kysymyksiin, jotka koskevat yksinkertaisia henkilökohtaisia asioita. Osaa viestiä yksinkertaisella tavalla, mutta kommunikaatio on täysin viestin toiston, uudelleenmuotoilun ja korjausten varassa.	Osaa liittää sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen kaikkein yleisimpiä sidesanoja, kuten 'ja' tai 'sitten'.
A2	Pystyy vastaamaan kysymyksiin ja reagoimaan yksinkertaisiin lausumiin. Osaa osoittaa, milloin ymmärtää, mutta ymmärtää harvoin niin paljon, että pystyy ylläpitämään keskustelua.	Osaa yhdistää sanaryhmiä lauseiksi tavanomaisilla sidesanoilla kuten 'ja', 'mutta', 'koska'.
B1	Pystyy aloittamaan, ylläpitämään ja lopettamaan yksinkertaisen, pitkäkhön kasvokkain käytävän keskustelun aiheista, jotka ovat tuttuja tai henkilökohtaisesti kiinnostavia. Pystyy toistamaan osittain sen, mitä joku toinen on sanonut vahvistaakseen, että asia on ymmärretty.	Pystyy yhdistämään joukon lyhyehköjä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi ja johdonmukaiseksi tuotokseksi.
B2	Pystyy aloittamaan keskustelun, ottamaan puheenvuoron asianmukaisesti sekä lopettamaan keskustelun tarvittaessa, vaikkakaan ei aina tyylikkäästi. Osaa ylläpitää keskustelua tutusta aiheesta, mm. siten, että osoittaa ymmärtävänsä kuulemaansa ja kehottaa muita osallistumaan keskusteluun.	Pystyy käyttämään joitakin kielen sidoskeinoja osoittaakseen ajatustensa väliset suhteet ja saadakseen aikaan selkeän, johdonmukaisen tuotoksen. Pitkissä puheosuuksissa saattaa olla jonkin verran hyppelehtimistä asiasta toiseen.
C1	Hallitsee laajan viestintärepertoarin niin, että pystyy sopivaa ilmaisua käyttämällä kytkemään omat puheenvuoronsa taitavasti muiden puheenvuoroihin halutessaan ottaa puheenvuoron tai pitää sen.	Pystyy tuottamaan selkeää, tasaisen sujuvaa, hyvin jäsenettyä puhetta ja hallitsee melko hyvin keskustelun jäsentämistapoja ja sidoskeinoja.
C2	Pystyy viestimään helposti ja taitavasti käyttäen ilmeisen vaivattomasti eisanallisia ja intonaatioon perustuvia vihjeitä. Pystyy sovittamaan oman panoksensa yhteiseen keskusteluun ja ottamaan täysin luontevasti puheenvuoroja, joissa mm. viittaillee asioihin ja tekee epäsuoria viittauksia.	Pystyy tuottamaan sisällöltään johdonmukaista ja muodoltaan sidosteista puhetta käyttäen monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sopivia keskustelun jäsentämistapoja ja esityksen yhtenäisyyttä ja johdonmukaisuutta edistäviä sidoskeinoja.

Lähde: Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. WSOY.

LIITE 3 Puhumisen kuvausasteikko eurooppalaisen viitekehysten asteikkojen pohjalta laaditussa suomalaisessa sovelluksessa

Puhuminen	
Taitotaso A1 Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa	
A1.1 Kielitaidon alkeiden hallinta	<ul style="list-style-type: none"> *Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin. *Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia. *Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia. *Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja. *Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.
A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> *Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua. *Puheessa on taukoja ja muita katkoksia. *Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia. *Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia. *Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.
A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> *Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua. *Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä. *Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia. *Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita. *Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.
Taitotaso A2 Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta	
A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	<ul style="list-style-type: none"> *Osaa kuvata lähipiiriään muutamien lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua. *Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia. *Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia. *Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita). *Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.
A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> *Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiinomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä. *Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä. *Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy. *Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita. *Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.

Taitotaso B1 Selviytyminen arkielämässä	
<p>B1.1</p> <p>Toimiva peruskielitaito</p>	<p>*Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kieli-alueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>*Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä.</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 joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>*Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeliteita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</p>
<p>B1.2</p> <p>Sujuva peruskielitaito</p>	<p>*Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista 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.</p> <p>*Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</p> <p>*Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</p> <p>*Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</p> <p>*Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaan viestintään.</p>
Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisen kanssa	
<p>B2.1</p> <p>Itsenäisen kielitaidon perustaso</p>	<p>*Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspäiriinsä liittyvistä asioista, kertoa 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 pitempiä taukoja.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</p> <p>*Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>*Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.</p>
<p>B2.2</p> <p>Toimiva itsenäinen kielitaito</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 ajatuskuluja 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> <p>*Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäröinneistä huolimatta.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>*Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p> <p>*Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.</p>

Taitotasot C1-C2 Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa	
<p>C1.1</p> <p>Taitavan kieli- taidon perusta- so</p>	<p>*Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiä ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiiniluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyyllilajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia.</p> <p>*Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti.</p> <p>*Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvivahteita.</p> <p>*Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>*Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p>

Lähde: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

LIITE 4 Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden englannin A-oppimäärän päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) alkuperäisestä taulukosta muokattuna

Opetuksen tavoite	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Arvosanan kahdeksan osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen	Kielten statuksiin liittyvien kysymysten huomaaminen ja kulttuurienvälinen toimintakyky	Oppilas osaa kuvata pääpiirteittäin, missä englantia puhutaan ja mainita englannin levinneisyyden syitä sekä pohtia englannin kielen asemaa, variantteihin ja arvostukseen liittyviä ilmiöitä. Oppilas osaa pohtia kielen ja kulttuurin suhdetta englannin osalta. Oppilas havaitsee, että arvot vaihtelevat riippuen yksilöllisestä kokemuksesta ja kulttuurisesta näkökulmasta.
	Maailmankansalaisen taitojen kehittäminen englannin kieltä hyödyntämällä	Oppilas osaa tehdä havaintoja mahdollisuuksista toimia ja oppia englanninkielisissä toimintaympäristöissä.
	Kielellinen päättely	Oppilas osaa tehdä havaintojensa perusteella johtopäätöksiä englannin kielen säännönmukaisuuksista ja soveltaa johtopäätöksiään sekä verrata sitä, miten sama asia ilmaistaan jossakin muussa kielessä. Oppilas tuntee englannin kielen keskeisiä kielitiedon käsitteitä.
Kielenopiskelutaidot	Tavoitteiden asettaminen, oppimisen reflektointi ja yhteistyö	Oppilas osaa asettaa omia kielenopiskelutavoitteitaan ja arvioida opiskelutapojaan. Oppilas osaa toimia vuorovaikutustilanteessa toisia kannustaen.
	Elinikäisen kielenopiskelun valmiuksien kehittyminen	Oppilas huomaa, mihin hän voi käyttää englannin taitoaan myös koulun ulkopuolella ja osaa pohtia, miten hän voi käyttää taitoaan koulun päätyttyä.
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa Taitotaso B1.1	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Oppilas pystyy viestimään, osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitään melko vaivattomasti jokapäiväisissä viestintätilanteissa.
	Viestintästrategioiden käyttö	Oppilas pystyy jossain määrin olemaan aloitteellinen viestinnän eri vaiheissa ja osaa varmistaa, onko viestintäkumppani ymmärtänyt viestin sekä kiertää tai korvata tuntemattoman sanan tai muotoilla viestinsä uudelleen. Oppilas pystyy neuvottelemaan tuntemattomien ilmauksien merkityksistä.
	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Oppilas osoittaa tuntevansa tärkeimmät kohteliaisuussäännöt. Oppilas pystyy ottamaan vuorovaikutuksessaan huomioon joitakin tärkeimpiä kulttuuriin käytänteisiin liittyviä näkökohtia.
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä Taitotaso B1.1	Tekstien tulkintataidot	Oppilas ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia selkeästä ja lähes normaalitempoisesta yleiskielisestä puheesta tai yleistajuisesta kirjoitetusta tekstistä ja ymmärtää yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Oppilas löytää pääajatuksen, avainsanat ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä Taitotaso B1.1	Tekstien tuottamistaidot	Oppilas osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista käyttäen melko laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Oppilas osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

Lähde: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

LIITE 5 Haastattelulupa

Jyväskylän yliopisto
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Maarit Ilola

19.2.2008

HAASTATTELULUPA**Hyvät vanhemmat!**

Olen Jyväskylän yliopiston soveltavan kielitieteen jatko-opiskelija ja Jyväskylän normaalikoulun englannin päätoiminen tuntiopettaja. Teen työni ohella tutkimusta, jonka aiheena on peruskoulun 9.-luokkalaisten käsitykset englannin suullisesta kielitaidosta. Aihe on minusta hyvin ajankohtainen ja mielenkiintoinen, sillä suullinen kielitaito on yhä keskeisempi alue kielenopetuksessamme. Opettajana minua kiinnostaa se, miten onnistumme kouluopetuksessa suullisen kielitaidon edistämässä. Tutkimusten mukaan käsityksillä on vaikutusta niin opettamiseen kuin oppimiseenkin – siksi tätä kytköstä kannattaa mielestäni tutkia.

Tutkimukseni nykyisessä vaiheessa kerään aineistoa haastattelemalla 9.-luokan oppilaita. Tarkoitukseni on toteuttaa haastattelut vielä tänä keväänä maaliskuussa. Haastattelen oppilaat koulupäivän aikana, eikä tilanne vaadi oppilaalta mitään etukäteisvalmisteluja. Toimin itse haastattelijana ja aineiston analysoijana. Nauhoitan myös jokaisen haastattelun myöhempää tarkastelua varten. Käsittelem keräämäni aineiston luottamuksellisesti ja raportoin tuloksia siten, etteivät yksittäiset vastaajat ole tunnistettavissa tutkimusraportista.

Pyydän teiltä lupaa haastatella nuortanne. Mikäli annatte nuorene osallistua haastatteluuni, pyydän, että palautatte liitteenä olevan lupalomakkeen oppilaan mukana kouluun englanninopettajalle 10.3.2008 mennessä. Kerron tarvittaessa mielelläni lisää tutkimukseen ja haastatteluun liittyvistä asioista!

Ystävällisin terveisin

Maarit Ilola
Koppalankuja 4
40270 Palokka
maarit.ilola@norssi.jyu.fi

LIITE 6 Haastattelurunko

Haastattelun päivämäärä ja klo _____
 Haastattelupaikka _____
 Oppilaan nimi _____
 Koulu ja luokka _____
 Englanti on oppilaan A1/A2 -kieli
 Käytössä oleva oppikirja Key English/ This way up/ _____
 Meneillään oleva englannin kurssi 6/7/8/ _____
 Kaksi edellistä englannin arvosanaa _____ ja _____

Haluan seuraavien kysymysten avulla saada kuvaa siitä, minkälaisia ajatuksia sinulla on englannin suullisesta kielitaidosta. Toivon, että vastaat rehellisesti, sillä se auttaa minua parhaiten tutkimuksessani. Pyydä rohkeasti lisäselvitystä, jos et ymmärrä kysymystä!

A Kontaktit ja asenne englannin kieleen

1. Missä kaikkialla tarvitset, käytät tai kuulet englannin kieltä?
2. Onko englannin osaaminen sinulle tärkeää?

B Käsitukset suullisesta kielitaidosta

3. Mitä sinun mielestäsi on suullinen kielitaito?
4. Liittyykö siihen joitakin muita taitoja?
5. Luettele 3–5 sellaista asiaa, joiden osaaminen vaikuttaa eniten suulliseen kielitaitoon.
6. Kuvittele henkilö/ajattele henkilöä, jolla on hyvä suullinen kielitaito englannissa.
 - a) Mitä hän tietää?
 - b) Mitä hän osaa?
 - c) Miltä hän kuulostaa?
7. Entä millaista on huono englannin kielen suullinen taito?

C Suullisen kielitaidon mallit

8. Englantia puhutaan ympäri maailmaa. Onko olemassa jokin muita parempi, oikeampi tai miellyttävämpi tapa puhua englantia?
9. Mistä saat malleja tai opastusta siihen, millaista on hyvä englannin kielen suullinen taito?
10. Tavoitteletko itse jotakin tiettyä tapaa esim. puhua englantia?

D Kuvaus omasta suullisesta kielitaidosta

11. Onko englannin suullinen taito sinulle tärkeä taito? Miksi?
12. Kuvaile, millaista on oma englannin kielen suullinen taitosi tällä hetkellä.

13. Mitkä ovat vahvuuksiasi?
14. Entäpä heikkoudet?
15. Miten hyvin ymmärrät kuulemaasi englantia?
16. Miten puhuminen sujuu?
17. Entä haluaisitko parantaa englannin kielen suullista taitoasi? Jos, niin minkälaisissa asioissa?

E Käsitukset suullisen kielitaidon oppimisesta

18. Voiko suullista kielitaitoa oppia?
19. Mitä suulliseen kielitaitoon liittyviä asioita tulisi mielestäsi opiskella?
20. Miten tai missä niitä tulisi opiskella?
21. Onko englannin kielessä tai sen puhumisessa jotakin, joka on erityisen hankalaa suomalaiselle kielienopiskelijalle?

F Kokemukset suullisen kielitaidon opiskelusta

22. Kuvaile sitä, miten tai millä tavoilla olet tähän mennessä opiskellut englannin suullista kielitaitoa.
23. Minkälaiset asiat ovat edistäneet suullisen kielitaidon oppimista? (Mikä tähänastisessa opiskelussa on ollut hyvää?)
24. Minkälaiset asiat ovat vaikeuttaneet suullisen kielitaidon oppimista? (Kuvaile, mikä opiskelussa on ollut huonoa.)
25. Onko opettajasta ollut apua sinulle suullisen kielitaidon oppimisessa? (Millä tavalla opettaja on pystynyt auttamaan sinua?)
26. Entä oppikirjasta?
27. Jos saisit valita, miten tai missä opiskelisit englannin suullista kielitaitoa?

G Käsitukset suullisen kielitaidon arvioinnista

28. Tuleeko suullista kielitaitoa arvioida?
29. Minkälaisia asioita suullisesta kielitaidosta tulee arvioida?
30. Miten niitä tulee arvioida?
31. Minkälainen osuus suullisella kielitaidolla tulisi olla englannin arvosanassa?

H Kokemukset suullisen kielitaidon arvioinnista

32. Mistä tai keneltä saat palautetta tai arvioita englannin suullisesta kielitaidostasi?
33. Minkälaisiin asioihin arvioinnissa tai palautteessa kiinnitetään huomiota?
34. Onko arvioinnista tai palautteesta sinulle hyötyä? Jos, niin millaista?
35. Arvioitko itse omaa suullista kielitaitoasi? Jos, niin miten ja kuinka usein?
36. Miten haluaisit, että sinun suullista kielitaitoasi arvioidaan tai testataan?
37. Näytän sinulle seuraavaksi peruskoulun päättövaiheen suullisen kielitaidon arviointikriteerit. Tutustu kriteereihin rauhassa.
 - a) Näyttävätkö kriteerit tutuilta?

- b) Ymmärrätkö ne?
- c) Mitä mieltä olet tällaisesta arviointitavasta?
- d) Vertaa tämänhetkistä osaamistasi näihin kriteereihin. Oletko mielestäsi niiden tasolla tai kenties ala- tai yläpuolella?
- e) Miksi jotkut seikat ovat jääneet saavuttamatta?

I Lista suullisen kielitaidon piirteistä

38. Palaan alkupuolella esittämäni kysymykseen uudestaan, mutta hieman eri tavalla seuraavan listan avulla. Tutustu ensin rauhassa listaan.

- a) Onko sinulla kysyttävää koskien listan sanoja?
- b) Pyydän sinua valitsemaan 3–5 tärkeintä asiaa, jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa. Lue ääneen valitsemasi kohdat ja perustele kunkin kohdalla, miksi ajattelet sen olevan tärkeä osa englannin suullista kielitaitoa.

39. Puuttuiko listasta jokin seikka? Haluaisitko lisätä jotakin?

J Kokemukset vertaisarvioinnista

40. Oletko aikaisemmin arvioinut toisen suullista kielitaitoa? Jos olet, miten tai missä?

41. Millaisiin seikkoihin olet kiinnittänyt huomiota?

K Vertaisarviointi

Näytän sinulle seuraavaksi keskustelun dvd:ltä. Keskusteluun osallistuu kaksi oppilasta, jotka puhuvat englantia, mutta haluan sinun keskittyvän vain toisen oppilaan kuunteluun ja katseluun. Mieti katselun aikana, millainen suullinen kielitaito puhujalla on, mutta älä katsellessasi vielä kommentoi sitä.

I *Lauri*

Keskity oikealla istuvan oppilaan kuunteluun. Onko sinulla kysyttävää? Jos ei, voimme aloittaa! *Kohtaus 4: 19.00–22.03*

- 42. Millainen puhujan suullinen kielitaito on?
- 43. Mitkä ovat puhujan vahvuudet ja heikkoudet?
- 44. Haluaisitko itse ottaa mallia kyseisestä puhujasta? Miksi?
- 45. Mitkä listalla olevista sanoista kuvaavat kuuntelemasi oppilaan suullista kielitaitoa? Lue valitsemasi sanat ääneen ja perustele valintasi.

II *Sanna*

Näytän sinulle toisen vastaavanlaisen keskustelun. Toimi kuten äsken, mutta keskity nyt vain vasemmanpuoleiseen puhujaan. *Kohtaus 8: 47.28–50.54*

46. Millainen puhujan suullinen kielitaito on?
47. Mitkä ovat puhujan vahvuudet ja heikkoudet?
48. Haluaisitko itse ottaa mallia kyseisestä puhujasta? Miksi?
49. Mitkä listalla olevista sanoista kuvaavat kuuntelemasi henkilön suullista kielitaitoa? Lue valitsemasi sanat ääneen ja perustele valintasi.

50. Haluaisitko vielä sanoa jotakin englannin suullisesta kielitaidosta – jotakin, mitä kysymykseni eivät kenties tuoneet esille?

Haastattelu päättyy tähän. Mitä pidit haastattelusta?

Kiitos osallistumisestasi!

LIITE 7 Valitse 3–5 tärkeintä asiaa, jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa.

kuunteleminen	äänenpaino	katsekontakti
puherytmi	hymähdykset	ääntäminen
kielioppi	intonaatio	sanajärjestys
kehon asento	sanasto	tauot puheessa
äänensävy	ilmeet	puheen ymmärtäminen
kulttuurin tuntemus	viestintästrategiat	tapakulttuuri
puheen säännöt	fraasit	idiomit
vuorovaikutus	sujuvuus	murre
kuulijan huomioiminen		puhetilanteen huomioiminen

LIITE 8 Taitotasokuvaus A2.2

Osaat esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristäsi ja sen jokapäiväisistä puolista.

Pystyt osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itsellesi tärkeistä asioista.

Voit tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.

Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.

Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.

Osaat kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaat useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.

Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.

LIITE 9 Vastaukset kysymykseen 42 ja vastausten pelkistykset

	42. Millainen puhujan (Laurin) suullinen kielitaito on?	Arvioidut seikat
Aino	sanoja...vähä niiku sitä ääntämistä harjotellu...ei sit yhtä hyvää kun jollain ihan niin kun englantilaisella...määkään en ihan kaikkee siitä ymmärtäny...ku ei tarkalleen tiä mitä sanoo et onks se ilme sitte sen mukana...pysty puhumaa ja ilmeisesti toine kuitenkin ihan siis sillei ymmärs siitä et pysty vastaa siihe ja keskustelu syntyy kuitenkin	ääntäminen ymmärrettävyys ilme kyky keskustella
Paula	se oli vähä et ei osannu ääntää että se oli vähä semmosta änkyttämistä että ei iha saanu niitten sanoja sillei sanottua tai sit se oli sitä että yritti ääntää mut se oli vähä meni semmoseks että änkyttämiseks ja semmoseks epäselväks	ääntäminen sujuvuus ymmärrettävyys
Silja	perus ihan hyvä tai sillei ymmärsi kumminki mitä hän puhuu totta kai sanajärjestyksiä ne tietenki oli vähä ollu mutta kyl siitä silti ymmärs ja kyl se katsekontaktiaki hyvi ja (naurahdus) mutta tota kyllä puhui selvästi ja sai ymmärretyks	ymmärrettävyys sanajärjestys katsekontakti
Tiia	semmonen ihan okei että se oli sellasta vähän takkusta että se ei ihan tullu hirveen luontevasti ja lausumine oli vähä nii ja näi välillä jaa sitten hmm se oli sillei vähän että se ei ois hirveesti halunnu olla siinä tuli semmone olo että se ois mielummin puhunu suomeks ja sitten mut sitte siellä oli sellasia ihan että se ei ollu ihan hiljaa että se oli lisäs sinne sellasia you know ja tälläisiä juttuja	sujuvuus luontevuus ääntäminen olotila halu viestiä hiljaisuuden täyttö
Eero	ei kovi hyvä että enite tossa alussa niinku häiritse se että siinä oli liikaa taukoja että kyllä se niinku siitä pysty niinku ite yhistelee tavallaa niinku palapeli että mitä se tarkoitti mutta ne tauot oli niinku mun mielestä pahimpia siinä että se on niiku se on semmosta niinku joho voi takertua ja muuta	sujuvuus ymmärrettävyys
Ville	no mun mielest se oli vähän heikko että ainaki noitten sanoje ääntämine oli aika heikkoo ja no kyllä se ainaki jotain tietysti sanastoo ties ja tällei kielioppi vähän ties mutta ei se ainaki toi ääntämine oli vähä heikko ja sitte tota ei oikee aina välillä tienny et mitä mun mielestä sanoo ja mietti sillei aina ehkä no kyllähä se välillä voi olla vaikeeta tollei mutta mun mielest se oli vähä heikkoa ainaki toi kielitaito	ääntäminen sanasto kielioppi sujuvuus
Kai	perussuomalaista...puhu just sillei että pieniä pätkiä tuli sillei niiku katkes välillä puhe ja se niiku lisäs sinne just semmosia että well I think so too hm mm mm ja niin pois päi	sujuvuus keskustelun ylläpito hiljaisuuden täyttö
Hannu	välillä se oli iha hyvää ja se selkeetä se puhumine mutta välillä siihen tuli sellasia ihmeellisiä katkoja että oli vähä vaikeaa tota mun mielestä ja sitten se lausuminenki oli välillä vähä vaikeeta että ei oikee meinannu saaha selvää niistä sanoista	ymmärrettävyys sujuvuus ääntäminen
Iiris	oli se mun mielest iha semmone kohtalainen että se osas ääntää ihan kohtalaisesti ja tota ehkä se oli vähän tökkivää se et se ois ehkä voinu olla sujuvampaa se puhuminen mut tota ja sit sanastoo osas iha hyvi että ei tullu hirvee montaa semmosta öö väliä siellä ja kyl mä tost jotai ymmärsi iha	ääntäminen sujuvuus sanasto ymmärrettävyys

LIITE 10 Vastaukset kysymykseen 43 ja vastausten pelkistykset

	43. Mitkä ovat puhujan (<i>Laurin</i>) vahvuudet (v) ja heikkoudet (h)?	Arvioidut seikat
Aino	voi että mä en tommosta...ehkä se heikkous oli se vähä se ääntämine ku se kuitenkin oli semmosta vähä hapuilevaa ja semmosta mutta sitä kuitenkin tuli sillei niitä lauseita sillei hyvin ja ne sanoja sanojen perään että se kuulosti kuitenkin ihan sillei niinku hyvältä että	v: lauseen muodostaminen, kuulostaako hyvältä h: ääntäminen
Paula	ööh no emmää tiiä varmaa just heikkous oli se että ei oikei osannu sanoo niit sanoja tai sillei et se kuulosti aika semmoselta just siltä eikä saanu oikei selvää katto vähän sillei muualle ja puhu sillei alaspäi ni ei anna kauhee hyvää kuvaa	v: - h: ääntäminen, ymmärrettävyys, katse, asento
Silja	puhu selvästi ja vahvu just puhu sillei selvällä äänen tota säv tai siis tota no selvästi puhetta sai ymmärtää mutta ehkä sitte että oli paljo just semmosia tilanteita missä hän ei sitte niinkun (huokaisu) tota no emmä nyt tiiä oisko se nyt ehkä huono asia kaikilleha semmosia tulee että ei osaa sillei antaa itte ettei ehkä ymmärrä mitä sanoo mutta tota tulee vähä semmosia aukkoja (nauradus) ettei sitte oikein tiiä mitä sanoo mutta emmä nyt tiiä onko se välttämättä nii huono juttu	v: ymmärrettävyys h: sujuvuus
Tiia	lausumine oli heikkous mutta sitten se tuli ymmärrettäyks aika hyvi että nii mää ymmärsin mitä se halus sanoo... se on kanssa heikkous jota ei hirveesti ymmärrä mitä toinen sanoo että sitte voi tulla väärin ymmärrettäyks just että jos ei osaa vastata siihe sillei miten oikeesti haluais sanoo sitte se toisaalta oli aika luontevasti siinä että vaikka se ei hirveen hyvin osannu lausua niin se oli kuitenkin sillei että se yritti ja sitten jos tuli joku semmone että sano vähän hassusti jonku ni sit se korjas äkkiä ni että huomasi ite että on hups mä tein virheen korjaanpas sen se on kanssa vahvuus että pystyy huomaamaa ite että jos tekee jonku virhee	v: ymmärrettävyys, olotila, yrittäminen, virheen huomaaminen ja korjaaminen h: ääntäminen, kuullun ymmärtäminen
Eero	no mun mielestä tietyt sanat oli semmosia jotka se o saattanu kuulla nii monta kertaa että se osas ne sanoo mutta jotkut taas sitte meni vähä mite meni	v: ääntäminen h: ääntäminen
Ville	no ainaki toi siis heikkous oli toi sanoje ääntämine ja no kyllä vahvuuksia ainaki oli että ties ainaki jotain vähän kielioppia ja tällei	v: kielioppi h: ääntäminen
Kai	no se ainaki ties että mitä se sitte kummiki puhuu mutta tota se kyllä ties sillei aika hyvi niiku sanat sillä se tota lausumine oli vaa vähä hukassa että kyllä muute aika hyvi	v: tietää mitä puhuu, sanasto h: ääntäminen
Hannu	no se iha hyvin osas kuitenkin järjestää sen lauseen sillei että siitä tuli iha järkevää ja se sanajärjestys oli iha hyvä sillei mutta sitte heikkouksia oli justii se puhumise se rytmi että tuli välillä vähän katkoksia mutta välillä se oli ihan selkeetä ja se lausumine oli kans hyvä	v: lauseen muodostaminen, sanajärjestys, ääntäminen, ymmärrettävyys h: sujuvuus
Iiris	no ehkä heikkoudet oli se et se ei ollu silleen sujuvaa et se kuulosti vähän tökkivältä se puhe mut kuitenkin et siit sai selvää että et se niinku et no vahvuus ehkä just se sanaston tuntemus ettei ollu hirvee montaa semmosta öö kohtaa siinä	v: ymmärrettävyys, sanasto h: sujuvuus

LIITE 11 Vastaukset kysymykseen 46 ja vastausten pelkistykset

	46. Millainen puhujan (<i>Saman</i>) suullinen kielitaito on?	Arvioidut seikat
Aino	toi oli hyvää tai mää tykkäsin tai sitä oli kiva kuunnella ja siinä oli ne ilmeet ja äänenpainot tuli sillei ja oli sitä katsekontaktia kuitenkin siinä ja siitä sai sillee selvää	onko mukava kuunnella ilme äänenpaino katsekontakti ymmärrettävyys
Paula	hyvä osas ääntää hyvin ja sillei	ääntäminen
Silja	se oli aika hyvä sai selvää ja puhu sillei selvästi ja tota osas tosi hyvi että siitä tota ei ollu just semmosia et katkonaisia pätkiä vaa että... puhu kyllä tosi hyvi	ymmärrettävyys sujuvuus
Tiia	se oli tosi hyvä että ainaki ton kuuleman perusteella puhunu aika paljon ja se oli sellasta luontevaa ja sitten se tykkäs puhua ja sitten siitä sai tosi hyvin selvää että mitä se puhu	kokeneisuus luontevuus halu viestiä ymmärrettävyys
Eero	mun mielestä parempi et ei sielä ollu ku muutamia virheitä mihi takertu mutta muuten kyllä huomattavasti parempi ku toise	virheet
Ville	no mun mielestä täl oli iha hyvä kielitaito että ainaki oli aika varmaa toi puhe ja ei kattonu tota lappua silleen koko aja että osas puhua ja ääntäminenki oli iha hyvää ja tällei	varmuus katse tukeutum. testimater. ääntäminen
Kai	se oli sujuva se oli hyvä mä ainaki tykkäsi se oli meni vaa niiku vettä vaa	sujuvuus
Hannu	tää oli taas paljon parempaa kuin se äsköne että tää puhe ei pätkinny sillei ja sanat oli selviä ja tää osas lausua hyvi ja nii se oli selvää se puhumine että ei ollu katkoksia	sujuvuus ymmärrettävyys ääntäminen
Iiris	hän osaa englantia suullisesti tosi hyvi	-

LIITE 12 Vastaukset kysymykseen 47 ja vastausten pelkistykset

	47. Mitkä ovat puhujan (<i>Samman</i>) vahvuudet (v) ja heikkoudet (h)?	Arvioidut seikat
Aino	mun mielest siinä ei paljo ainakaa heikkouksia siis sillei ollu että ja mun mielestä se oli jotenki koko juttu oli semmosta nii semmosta hyvää ni ei sit tai hankala sillei ettii siitä enää mitää semmosia	v: - h: -
Paula	vahvuutena just se et se osas niinku lausua ne sanat hyvi ja heikkoutena ehkä sillei että välillä ehkä vähä änkytti sillei niistä sanoista tai sillei että että niinku esim siis osas ääntää ne hyvin mut välillä tuli sillei että meni sanat iha solmuu	v: ääntäminen h: sujuvuus
Silja	ää ehkä se lausuminen se oli aika hyvää että osas lausua hyvin (syvä hengenveto) jaah emmää nyt mitää heikkouksia tossa ny oikeestaa nähny	v: ääntäminen h: -
Tiia	nooh vahvuuksina oli se että se oli selkeetä jaa sitten sellasta olemus oli semmonen hyvä ja sitten heikkoudet niin nii ehkä se tai (naurahdus) emmää oikee löytäny mitää hirveitä heikkouksia että vähän enemmän please vois sanoo noissa palvelutilanteissa mutta ei emmää yhtään mitään muuta keksi	v: ymmärrettävyys, olemus h: <i>please</i> palvelutilanteissa
Eero	no tuo että se oli koko ajan sujuvaa se oli niiku vahvuus ja heikkous oli muutama sana taas että ne meni vähä mite meni mutta kyllä huomattavasti parempi oli	v: sujuvuus h: ääntäminen
Ville	ainaki siis toi että sitä puhetta tuli oli aika varma tollel ja ainaki jos äskeisee vertaa ni sit toi niiku äänti paljon parempi ja tällel	v: tuleeko puhetta, varmuus, ääntäminen h: -
Kai	no emmä nyt tiä ilmenikö tossa semmosia varsinaisia heikkouksia ollenkaa että jos pitäs antaa sille neljä viiva kymmene niiku peruskoulunumerona ni kyllä se kiitettävä olis	v: - h: -
Hannu	no heikkouksista en tiä mutta vahvuudet o justiisa se että puhe oli selkeää ja sanoja osas lausua hyvi ja saa iha hyvin selvää noista heikkouksia en tosiaan tiä	v: ymmärrettävyys, ääntäminen h: -
Iiris	no se kieli oli se puhu hyvin sujuvasti ja lausu tosi hyvin niitä ja tota heikkouksia ei oikeestaan tuu tässä ees nyt mielee	v: sujuvuus, ääntäminen h: -

LIITE 13 Adjektiivit

sujuvaa	miellyttävää	katkonaista
epävarmaa	rikasta	ponnetonta
monipuolista	sopivaa	hauskaa
aidonkuuloista	hienoa	heikkoa
värikästä	yksinkertaista	epäselvää
outoa	kaunista	taitavaa
teennäistä	virheetöntä	kohtalaista
tavallista	tylsää	osuvaa

LIITE 14 Laurin ja Sannan englannin valtakunnallisen suullisen kokeen arviointi. Arvosana-asteikko 1-5, jossa 5 edustaa parhaita arvosanaa. Suomennokset kirjoittajan.

Lauri

Fluency	slow and hesitant
Structures	narrow variety of structures – simple only, but generally uses them correctly
Vocabulary	simple, idiomatic
Pronunciation	difficulty pronouncing some words
Communication	nothing beyond the paper instructions

Mark 3 (actually 3-)

<i>Sujuvuus</i>	<i>hidasta ja epäröivää</i>
<i>Rakenteet</i>	<i>kapea valikoima yksinkertaisia rakenteita, jotka yleensä oikein</i>
<i>Sanasto</i>	<i>yksinkertainen, idiomaattinen</i>
<i>Ääntäminen</i>	<i>vaikeuksia lausua joitakin sanoja</i>
<i>Kommunikaatio</i>	<i>rajoittuu ohjeistuksen mukaiseksi</i>

Arvosana 3 (itse asiassa 3-)

Sanna

Fluency	natural pace
Structures	generally accurate but a few minor errors
Vocabulary	wide
Pronunciation	excellent
Communication	responsive, always makes full contribution

Mark 5 (actually 5-)

<i>Sujuvuus</i>	<i>luonteva tempo</i>
<i>Rakenteet</i>	<i>yleensä oikein, muutamia vähäisiä virheitä</i>
<i>Sanasto</i>	<i>laaja</i>
<i>Ääntäminen</i>	<i>erinomainen</i>
<i>Kommunikaatio</i>	<i>reagoivaa ja täysipainoista</i>

Arvosana 5 (itse asiassa 5-)