

KIELIKOULUTUKSEN SYSTEMAATTINEN SUUNNITTELU PUOLUSTUSVOIMISSA
TAVOITTEISTA TULOKSIIN

Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta
Humanistinen

Laitos
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Tekijä
Ritva Aho

Työn nimi
Kielikoulutuksen systemaattinen suunnittelu puolustusvoimissa
Tavoitteista tuloksiin

Oppiaine
Soveltava kielitiede

Työn laji
Väitöskirja

Aika
1.12.2003

Sivumäärä
279

URN:ISBN 9513916510

ISBN 951-39-1651-0 (PDF)

Abstract

Systematic Language-in-Education Planning: The Finnish Defence Forces in Focus.
Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä, 2003

The dissertation addresses language planning focusing on language-in-education planning. The aim of this dissertation is to explore how language-in-education planning within the Finnish Defence Forces can be developed systematically. After the Defence Forces had changed over to the new officers' uniform educational system, there arose a heightened interest in the military institutions in coordinating the language teaching provision so that it will be better targeted on officers' performance on duty, and embrace their entire career, and that the progression shows at all levels of education. The need for systematic planning was identified to be related to coordinating the teaching objectives, methods and material and standardizing assessment in service schools and in their directing body in charge, the National Defence College.

This is, as far as it can be judged, the first dissertation at micro level in Finland concerning systematic language-in-education planning applied in an operational context. The main research question of this study is: How should language teaching in military institutions be planned so that (a) it would in the best possible way support achieving the language skills related to the officers' tasks and duties required from those in active service, and (b) it would also meet the formal language requirements set for all higher education studies, including military academies. Fulfilling this re-

search task meant that the goal was to produce a model as a proposal for the systematic language-in-education planning in the Defence Forces. Systems analysis was accordingly consulted to provide a better insight into the research task.

Drawing on widely cited language planning models, the dissertation discusses language planning and the close link between planning and evaluation. The practice of language planning is illustrated by describing how it is carried out in different kinds of contexts: Finland, The Netherlands and Australia.

As possible input to the to-be-produced model, several factors were explored. The analysis of language use needs and current proficiency has a well-established position in language planning. The concrete contribution of empirical research in this domain to the model building was assessed by using four entities of data: (1) The Finnish officers' self assessed level of their English language proficiency and their felt need of it in peace-keeping tasks (N = 93); (2) the experiences and possible problems of the interviewed peace-keepers in 20 language use situations (N = 4); (3) the results of Finnish professional soldiers' English language proficiency tests in the General National Language Examination (N = 1125) ; and (4) the views of higher command level officers' having wide experience in international military operations concerning their subordinates' language skills and the need to develop them further (N = 5). It was concluded that both quantitative and qualitative approaches were useful methods for gathering information bringing in complementary information about the strengths and weaknesses concerning professional soldiers' language proficiency.

As a second contributor to model building, the developments in languages for special purposes were reviewed. While there is no unanimous consensus of how specific purpose background knowledge interacts with language knowledge to produce a communicative performance in specific purpose contexts, it was concluded that a fundamental point to keep in mind when teaching and testing languages for LSP that the essence of a communicative event is that it is situated in a real, physical, cultural, historical, and socio-economic context. Hence vocationally oriented language learning should become an integral part of a lifelong educational process which combines work-related skills with personal growth, cultural awareness and social skills.

While needs were found to be generally accepted as an inherent element in educational planning and the collected data lent support to the usefulness of empirical needs analyses, the concept of needs is not easy to define. Thus, one section of the dissertation discusses training needs and their assessment on a conceptual level. Based

on that discussion the actual use and discrepancy definition of need are considered to be the most relevant concepts dealt with in this dissertation. The needs analysis should reveal typical routines of participants' work and typical written and spoken texts which they have to deal with. Therefore finding out which of the language skills have most priority, what do participants actually have to do in the foreign language, what level of competence is required for success in work regarding future language proficiency are of paramount importance.

The exploration described above was translated into a model showing how the audited needs will lead to systematic development, implementation and evaluation of planning language education for the Defence Forces. The model consists of all the elements comprising the systematic language-in-education planning viz. context evaluation, input evaluation, process evaluation and product evaluation and those informed sources who are responsible for planning, decision making and implementation of language-in-education planning. The model works in two ways so that feedback derived from process and product evaluations will be utilized when decisions concerning procedures by means of input evaluation are made. As to the functioning of the model, the ultimate responsibility lies with the General Staff, under which the Language Centre and the military academies operate and which eventually makes the conclusive decisions. The most essential feature in the language-in-education planning, drawing on systemic thinking, is to understand the symbiosis between planning and evaluation.

The model should be evaluated to see how valid it is for the intended purpose. It must be descriptively adequate: it should help in describing and understanding the present language teaching provision. It should also provide a clear blueprint for revised activities and for evaluating their effectiveness, efficiency and impact. These points are taken up in discussing needs for further research.

The ultimate goal of this dissertation in the long term is to raise the personnel's language proficiency adequate within the Finnish Defence Forces to ensure that the Defence Forces as an institution will be successful at all task levels of international military organisations.

Keywords: language policy, language-in-education planning, teaching languages for specific purposes, needs analysis, assessment, decision models, systematic planning, systemic thinking.

ESIPUHE

Tämän tutkimuksen aloittamiseen, tekemiseen ja loppuunsaattamiseen ovat ratkaisevasti myötävaikuttaneet useat henkilöt ja instituutiot, joille kaikille tunnen olevani suuresti kiitollinen.

Ensimmäiseksi haluan osoittaa kiitokseni tutkimukseni ohjaajille, emeritusprofessori Kari Sajavaaralle, jonka ansiosta yleensä päädyin soveltavan kielentutkimuksen jatko-opiskelijaksi ja joka rohkaisi väitöstutkimuksen tekoon sekä tarkasti työni luonnoksen kieliasun, ja dosentti Sauli Takalalle hänen erityisen asiantuntevasta ja kärsivällisestä ohjauksestaan, kannustuksestaan ja arvokkaista neuvoistaan tutkimustyöni eri vaiheissa.

Toiseksi haluan kiittää käsikirjoitukseni ennakkotarkastajia emeritusprofessori Raimo Konttista ja dosentti Ritva Kantelista huolellisesta paneutumisesta työhöni sekä saamastani arvokkaasta palautteesta. Dosentti Sauli Takalaa ja dosentti Ritva Kantelista kiitän lisäksi lisensiaatintyöni tarkastamisesta ja asiantuntevista neuvoista ja rakentavasta kritiikistä työni loppuvaiheessa. Kiitän myös tutkija Ari Huhtaa, joka auliisti opasti aloittelevaa tutkijaa lisensiaatintyötä tehdessäni sekä apulaisprofessori Felianka Kaftandjievaa, joka avusti lisensiaatintyöni tilastotieteen ongelmissa.

Vilpittömät kiitokseni osoitan myös projektisihteeri Sirkka-Leena Salolle, joka poimi väitöstutkimukseni kohderyhmän, ammattisotilaiden taitotasoarviot yleisten kielitutkintojen yli kymmentuhatpäisestä aineistosta. Edelleen haluan kiittää tutkija Tuija Jäppilää empiirisen aineistoni tilastollisen analyysin kommentoinnista ja neuvoista sekä Lappeenrannan Teknillisen Yliopiston aiempaa kielikeskuksen johtajaa Ola Berggrenia monista antoisista keskusteluista. Työnantajaani, Pääesikuntaa ja Maa-sotakoulua kiitän arvokkaasta tuesta virkavapauteni saamiseksi ja sen aikana.

Jyväskylän yliopistoa kiitän saamastani apurahasta, joka nopeutti väitöstyöni viimeistelyä ansiotyöstä vapaana. Kiitokset esitän myös Soveltavan kielentutkimuksen keskukselle, jonka myöntämä apuraha mahdollisti asiantuntija-avun palkkaamisen empiirisen aineistoni syöttämiseksi tilasto-ohjelmaan. Opistoupseerikoulutuksen tukisäätiölle osoitan kiitokset apurahasta, joka mahdollisti osallistumiseni tutkijakoulutukseen lisensiaatintyötä tehdessäni. Kiitokset ansaitsevat lisäksi kaikki kyselyyn ja haastatteluihin osallistuneet upseerit ja opistoupseerit, jotka työkiireidensä keskelläkin halusivat antaa aikaansa ja kokemuksiansa tutkimuskäyttöön.

Puolustusministeriötä kiitän mahdollisuudesta saada tutustua rauhanturvaajien työhön kriisialueilla. YK-Koulutuskeskuksen järjestelytoimiston päällikköä Olli Viljaranta kiitän siitä, että hän esitesti kyselylomakkeen henkilöstöllään ja vastasi Lähi-idän ja Balkanin matkojemme käytännön järjestelyistä.

Lopuksi erityiskiitokset kuuluvat perheelleni, aviomiehelleni Sepolle ja pojillemme, jotka ovat usean vuoden ajan suhtautuneet kärsivällisyydellä ja ymmärtämyksellä tutkimukseni rönsyilyyn ja seuranneet pilke silmäkulmassa tutkijan kivikkoista tietä auttaen selviytymään eteen tulleista teknisistä ongelmista. Jos koville joutui perheemme, niin koville joutui myös tietokoneemme.

Lappeenrannassa pyhäinpäivänä 2003

Ritva Aho

Omistan työni pojillemme Tuurelle, Rikulle ja Pertulle kannustaen heitä elinikäiseen oppimiseen mottona: The purpose of development is not to prove but to improve.

SISÄLTÖ

ABSTRACT

ESIPUHE

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS.....13

1.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	13
1.2 KIELISUUNNITTELUN TAUSTA.....	16
1.3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET.....	17

2 ERITYISALOJEN KIELTENOPETUKSEN ANTI

KIELIKOULUTUSSUUNNITTELUUN.....21

2.1 AMMATILLISESTI SUUNTAUTUNUT KIELTENOPPIMINEN (ASKO)	23
2.2 ITSEOHJAUTUVUUS JA YDINOSAAMINEN ASKO:SSA	24
2.3 TAVOITTEENA VUOROVAIKUTTEINEN KIELENOPETUS	27
2.4 KIELITAITO OSANA AMMATTITAITOA.....	30

3 KOULUTUSTARVE JA SEN ARVIOINTI KIELIKOULUTUS-

SUUNNITTELUN OSATEKIJÄNÄ.....33

3.1 SYSTEMAATTINEN TARPEIDEN MÄÄRITTELY.....	33
3.1.1 Tarvekäsité.....	34
3.1.2 Deardenin tarveteoria.....	36
3.1.3 Scrivenin malli.....	38
3.1.4 Muita tulkintoja vieraan kielen tarpeesta.....	39
3.2 ORGANISAATION KIELIT AidON JA TARPEEN YLEISKARTOITUS.....	40
3.3 YKSILÖN KIELIT AidON TARPEIDEN KARTOITUS.....	46
3.4 ARVIOINNIN KÄSITE.....	49
3.4.1 Katsaus arviointi-käsitteen määritelmiin.....	49
3.4.2 Scrivenin arviointiteoria.....	51

4 KIELIKOULUTUKSEN SUUNNITTELU55

4.1 KIELISUUNNITTELUN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....	55
4.2 KOULUTUSSUUNNITTELUN TASOT	58
4.3. PÄÄTÖKSENTEKOON SUUNTAUTUNEITA KOULUTUKSEN ARVIOINTIMALLEJA.....	60
4.3.1 Psykologisen paradigman mukainen arviointimalli.....	62
4.3.2 Luonnontieteellisen paradigman mukainen arviointimalli.....	63
4.3.3 Yleinen suunnittelu- ja arviointimalli CIPP	64
4.3.4 Kaplanin ja Baldaufin arviointimalli.....	66

5 KIELIPOLIITTINEN SUUNNITTELU ERI MAISSA75

5.1 VIERAAN KIELEN OPETUSPOLITIikka EUROOPASSA	76
5.1.1 Kieliohjelmapolitiikka Suomessa	77
5.1.2 Kielisuunnittelu Hollannissa	85
5.1.3 Kontekstin merkitys kielisuunnitteluun vaikuttavana tekijänä	87
5.2 KIELIPOLIITTISEN PÄÄTÖKSENTEON LUONNE JA RAKENNE AUSTRALIASSA 1990-LUVULLA.....	88

6 EMPIIRINEN TUTKIMUS KIELIKOULUTUSSUUNNITTELUN OSATEKIJÄNÄ.....91

6.1 PILOTTITUTKIMUKSEN TUTKIMUSOTTEEN VALINTA.....	92
6.2 RAUHANTURVAAJIEN ITSENSÄ ARVIOIMA ENGLANNIN KIELEN TAITOTASO JA SEN TARVE.....	95
6.2.1 Pilottitutkimuksen tutkimuskysymykset	95
6.2.2 Pilottitutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	97
6.2.3 Pilottitutkimuksen aineiston analysointimenetelmät	100
6.2.4 Rauhanturvaajien taustatiedot	101
6.2.5 Englannin kielen käyttötilanteiden esiintymistiheys rauhanturvaamistehtävissä	104
6.2.5.1 Suullisten tilanteiden esiintymistiheys.....	104
6.2.5.2 Kirjallisten tilanteiden esiintymistiheys.....	112
6.2.6 Rauhanturvaajien kielitaidon taso kyselyhetkellä	116
6.2.6.1 Suullisen taidon hallinta.....	118
6.2.6.2 Kirjallisen taidon hallinta.....	120
6.2.6.3 Kielitaidon vertailu ikäryhmittäin	122
6.2.7 Rauhanturvaajien itsearvioidun kielitaidon ja koetun tarpeen vertailu	123
6.2.7.1 Suullisen hallintatason ja tarvittavan tason vertailu.....	123
6.2.7.2 Kirjallisen hallintatason ja tarvittavan tason vertailu.....	125
6.2.7.3 Kielen hallintatasa ja koettu tarve sijoitusryhmittäin	127
6.2.8 Esimiehen arvio rauhanturvaamistehtävissä tarvittavasta kielitaidosta	129
6.2.9 Rauhanturvaajien pragmaattisen kielitiedon ilmeneminen työssä	130
6.3 YLEISISSÄ KIELITUTKINNOISSA AMMATTISOTILAIDEN MITATTU ENGLANNIN KIELEN TAITOTASO	134
6.3.1 YKI-testissä mitattua englannin kielen taitoa selvittävät tutkimuskysymykset	136
6.3.2 YKI-testiin osallistujat ja aineiston hankinta	137
6.3.3 YKI-testiaineiston analysointimenetelmät	139
6.3.4 YKI-testin suorittajien taustatiedot	140
6.3.5 YKI-testiin englannin kielessä vuosina 1996 - 2001 osallistuneet ammattisotilaat	141
6.3.6 YKI-testissä valittujen taitotasojen saavuttaminen	144
6.3.7 Ammattisotilaiden englannin kielen YKI-testin yleistasoarvio	146
6.3.8 Ammattisotilaiden englannin kielen YKI-testin taitotaso osataidoittain	151
6.3.8.1 Ammattisotilaiden englannin kielen osataidot koulutustason mukaan.....	156
6.3.8.2 Ammattisotilaiden englannin kielen osataidot ikäluokittain.....	163
6.3.8.3 Ammattisotilaiden englannin kielen osataidot tutkintovuosittain.....	165

6.3.9 Ammattisotilaiden englannin kielen YKI-testin suullinen ja kirjallinen taitotaso	167
6.4 JOHTOTEHTÄVISSÄ OLEVIA UPSEERIEIDEN NÄKEMYS KIELITÄIDOSTÄ JA SEN KEHITTÄMISTARPEISTA	170
6.5 AMMATTISOTILAIDEN KIELITÄIDON TASON VERTAILU MUIHIN TUTKIMUKSIIN	179
6.6 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	185
6.6.1 Kyselytutkimus	185
6.6.2 Testitulokset	188
6.6.3 Haastattelut	189
7 SYSTEMAATTINEN KIELIKOULUTUKSEN SUUNNITTELU – KÄYTÄNNÖN SOVELLUSMALLIN HAHMOTTELUA	191
7.1 KIELIKOULUTUKSEN SUUNNITTELUPROSESSIN SOVELLUS PUOLUSTUSVOIMISSA	191
7.2 KIELIKOULUTUKSEN SUUNNITTELUPROSESSIN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS YKSITYISKOHTAISemmin	198
7.3 KIELITÄIDON TESTAUKSEN JA ARVIOINNIN KEHITYMINEN	202
7.4 AMMATTISOTILAIDEN FUNKTIONAALISEN KIELITÄIDON TESTAUS	209
7.5 KIELITÄIDON KEHITYMISEN SEURANTA	212
8 POHDINTA	215
8.1 TUTKIMUKSEN ANTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET	215
8.2 KIELIKOULUTUSSUUNNITTELUN KEHITTÄMISHAASTEITA	218
8.3 JATKOTUTKIMUSTEN TARVE	224
KIRJALLISUUS	231
LIITE 1 Kyselylomake rauhanturvaajille	245
LIITE 2 Haastattelukysymykset rauhanturvaajille	251
LIITE 3 Haastattelukysymykset ylemmälle johdolle	252
LIITE 4 Puolustusvoimien kielisalkku	255
LIITE 5 Maasotakoulun koulutustarjonta	279

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1.	Prosessikaavio yleissuunnitelmasta sotilasenglannin spesifikaatioiden laatimiseksi. (Fitzpatrickin 1997, 71 mallin mukaan sovellettuna)	47
Kuvio 2.	Stufflebeamin CIPP-arviointimalli (Stufflebeam 1971, 1975)	67
Kuvio 3.	Yleinen kielisuunnittelumalli (Kaplan & Baldauf 1997) suhteutettuna yleiseen arviointimalliin (Takala, Sajavaara, Sajavaara 2000)	69
Kuvio 4.	Kielikoulutuspolitiikan kehittämismalli (Kaplan & Baldauf 1997)	71
Kuvio 5.	Puolustusvoimien kielikoulutussuunnittelun viitekehys	75
Kuvio 6.	Kielikoulutussuunnittelun empiirisen osan tutkimusasetelma.	94
Kuvio 7.	Kohderyhmän (N = 91) jakautuminen rauhanturvaamistehtävään sijoituksen mukaan	105
Kuvio 8.	Suullisten tilanteiden yleisin esiintymistiheys asteikolla päivittäin - ei koskaan (N = 93)	108
Kuvio 9.	Kirjallisten kielenkäyttötilanteiden yleisin esiintymistiheys asteikolla päivittäin - ei koskaan (N = 93)	114
Kuvio 10.	Suullisen taidon hallinta eri tilanteissa (N = 86) yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1	121
Kuvio 11.	Kirjallisen taidon hallinta eri tilanteissa (N = 86) yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1	123
Kuvio 12.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden koulutustasua (N = 1125)	143
Kuvio 13.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden englannin kielen yleistasoarvion jakauma prosentteina YKI-asteikolla 1 - 8	149
Kuvio 14.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden kielitaidon yleistasoarvio koulutusryhmien mukaan YKI-asteikolla 1 - 8	151
Kuvio 15.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden kielitaidon yleistasoarvioiden keskiarvot ikäluokittain ja tutkintovuosittain YKI-asteikolla 1 - 8. (95 % luottamusväli)	152
Kuvio 16.	Englannin kielen arvosanjakaumat prosentteina osataidoittain YKI-tutkinnoissa asteikolla 1 - 8	155
Kuvio 17.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden arvosanojen keskiarvojen vaihtelut (95 % luottamusväli)	158
Kuvio 18.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden osataitojen keskiarvot koulutustason mukaan	159
Kuvio 19.	Puheen ymmärtäminen. Tasoarvioiden jakaantuminen prosentteina ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8	161
Kuvio 20.	Puhuminen. Tasoarvioiden jakaantuminen prosentteina ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8	161
Kuvio 21.	Tekstin ymmärtäminen. Tasoarvioiden jakaantuminen prosentteina ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8	162

Kuvio 22.	Kirjoittaminen. Tasoarvioiden jakaantuminen prosentteina ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 – 8	162
Kuvio 23.	Rakenteet ja sanasto. Tasoarvioiden jakaantuminen prosentteina ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8	163
Kuvio 24.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden osataitojen keskiarvot ikäluokittain	166
Kuvio 25.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden osataitojen keskiarvot tutkintovuosittain	168
Kuvio 26.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden (1) puheen ymmärtämisen, (2) puhumisen, (3) tekstin ymmärtämisen ja (4) kirjoittamisen arvosanojen keskiarvojen vaihtelu (95 % luottamusväli) koko kohderyhmässä (N = 1121)	169
Kuvio 27.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden (1) suullisen taidon, (2) kirjallisen taidon, (3) reseptiivisten taitojen ja (4) produktiivisten taitojen arvosanojen keskiarvojen vaihtelu (95 % luottamusväli) koko kohderyhmässä (N = 1121)	170
Kuvio 28.	Puolustusvoimien kielikoulutuksen suunnittelu- ja arviointimalli sovellettuna Kaplanin ja Baldaufin (1977) (ks. myös Takala ym. 2000) arviointimalliin	195
Kuvio 29.	Stufflebeamin CIPP-arviointimallin keskeiset osatekijät ja niiden väliset suhteet (Stufflebeam 2003)	228
Kuvio 30.	Yleinen opetusohjelman arviointimalli (Stufflebeam 2003)	231

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1.	Rauhanturvaajien jakauma iän mukaan (N = 93)	104
Taulukko 2.	Rauhanturvaajien itsearviointien prosentuaalinen jakautuminen eri taitotasoille (N = 1796)	119
Taulukko 3.	Tilastollisesti merkitsevät keskiarvoerot ylimmän johdon ja joukkueenjohtajien itsearvioitun hallintatason välillä yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1	124
Taulukko 4.	Suulliset tilanteet koetun tarpeen keskiarvojen mukaan järjestyksessä yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1 (N = 85)	126
Taulukko 5.	Kirjalliset tilanteet koetun tarpeen keskiarvojen mukaan järjestyksessä yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1 (N = 82)	128
Taulukko 6.	Itsearvioitun hallintatason ja koetun tarpeen keskiarvot sijoitusryhmittäin tarkasteltuna yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1 (N = 84)	129
Taulukko 7.	Yleisten kielitutkintojen arviointiasteikkojen vastaavuus	137
Taulukko 8.	Ammattisotilaiden osallistuminen yleisiin kielitutkintoihin englannin kielessä vuosina 1996 - 2001	145
Taulukko 9.	Yleisten kielitutkintojen eri tutkintotasoille osallistuneiden ammattisotilaiden jakauma	146

Taulukko 10.	Kaikista osatesteistä arvosanan kolme ja viisi saaneiden ammattisotilaiden jakauma yleisten kielitutkintojen eri tasotesteissä	147
Taulukko 11.	Yleisten kielitutkintojen perustason ja ylimmän tason testeihin osallistuneiden ammattisotilaiden tason alle arvioitujen arvosanojen jakautuminen osataidoittain	148
Taulukko 12.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden yleistasoarvion keskiarvot ja keskihajonnat	150
Taulukko 13.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden testituloksien tunnusluvut koko aineistossa	154
Taulukko 14.	Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden osataitojen hallintataso koulutusryhmittäin	164
Taulukko 15.	Ammattisotilaiden kielitaidon itsearviointin ja YKI-testin vertailun tulokset	171
Taulukko 16.	Ammattisotilaiden englannin YKI-testien, koko aikuisväestön ja teollisuuden palveluksessa olevien henkilöiden itse arvioidun yleistasoarvion vertailua asteikoilla 1 - 8 ja 1 - 5	184
Taulukko 17.	Alle 25-vuotiaiden ammattisotilaiden YKI-testin ja koko aikuisväestön itsearvioitu englannin kielen taitotaso asteikoilla 1 - 8 ja 1 - 5	185
Taulukko 18.	Kielikoulutuksen suunnittelun kontekstiarviointi	196
Taulukko 19.	Kielikoulutuksen nykytilanteen ja systemaattisen kielikoulutuksen vertailu	223

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Miksi tarvitaan systemaattista kielikoulutuksen suunnittelua? Syitä siihen voidaan etsiä sekä yleisemmällä tasolla että tietyn alan oppilaitoksen tasolla. Yleisellä tasolla ammatillisesti suuntautunut vieraiden kielten opetus on Euroopan neuvoston näkemyksen (Language Learning for European Citizenship 1992, 7) mukaan ollut viime vuosikymmeninä nopeimmin kasvava kielten opetuksen sektori koko Euroopassa. Eri-tyisalojen kieltenopetus on saanut vakiintuneen aseman akateemisten opintojen osana Suomessa. Se on eriytynyt omaksi alueekseen eroten koululaitoksen antamasta yleisivistävästä kieltenopetuksesta ja yliopistojen varsinaisiin kieliammatteihin tähtäävästä teoreettisemmasta, kielitieteellisestä arvosanaopetuksesta (Carlson 1996, 5; K. Saja-vaara 1998, 91 - 100; Elsinen 2000, 1). Kielten opetuksesta on tullut tärkeä osa suomalaista kansainvälistyvää korkeakoulutusta ja kaikkiin perustutkintoihin sisältyy pakollisia, tutkintotodistukseen merkittyjä kieliopintoja. Kieli-, kulttuuri- ja viestintätaitoista on tullut yhä useampien alojen välttämätön työväline. Tämä merkitsee sitä, että kielilaineille on muodostumassa perinteisen sivistys- ja opettajankoulutustehtävänsä lisäksi uusi rooli eri alojen välineaineena. Tämä rooli olisi osattava hyödyntää oikein. (Carlson 1996.) Seuraavaksi kuvailen tässä johdantoluvussa lähemmin niitä syitä, jotka ovat innostaneet tutkimaan systemaattista kielikoulutuksen suunnittelua oppilaitostasolla. Lisäksi selostan lyhyesti kielisuunnittelun taustaa ja tutkimuksen tarkoituksen.

Eräänä lähestymistapana tutkimuksessani on oman opetustyöni kehittäminen, joten tarkastelen tutkimusongelmaa lähinnä tutkija-opettajan näkökulmasta. Opetustyöissäni olin kokenut puutteeksi sen, että kielitaidon tarpeita ei ollut tutkittu eikä kielenopetuksen tavoitteita tarkemmin määriteltä. Väitöstutkimukseni sai alkunsa puolustusvoimien siirryttyä uuteen upseerien yhtenäiseen koulutusjärjestelmään syksyllä 2001. Tällöin katsoin tilaisuuden sopivaksi alkaa pohtia kielikoulutuksen systemaattista suunnittelua ja opetuksen koordinoimista sekä kehittämistä ensisijaisesti omassa toiminta- ja työympäristössäni, Maasotakoulussa ja sitä ohjaavassa Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Uuteen koulutusjärjestelmään siirtyminen on merkinnyt sitä, että Maasotakoulussa ja Maanpuolustuskorkeakoulussa sotilaskoulutuksen monipuolistuminen on johtanut kielikoulutukseen käytettävän ajan huomattavaan supistamiseen. Ennen uudistusta Maanpuolustusopistossa englannin kielen opetusta annettiin lähes 3 opintoviikkoa kurssia kohden ja Maanpuolustuskorkeakoulussa kadettiopinnoissa yhteensä 7 opintoviikkoa. Uudistuksen jälkeen vastaavat luvut ovat 1 ja 4 opintoviikkoa. Maasotakoulun koulutustarjonta on esitetty liitteessä 5.

Upseerin opinnot muodostuvat perusopinnoista, sotatieteiden kandidaatin ja maisterin opinnoista kestäen yhteensä noin neljä vuotta. Opetusta annetaan Maasotakoulun lisäksi kahdessa muussa puolustushaarakoulussa, Merisota- ja Ilmasotakoulussa, joissa kadeteille annetaan opetusta myös opintojen erikoistumisvaiheessa. Maanpuolustuskorkeakoulu antaa opetusta paitsi kandidaatti- ja maisteriopinnoissa myös esiupseeri- ja yleisesikuntaupseerikursseilla sekä ohjaa tohtoriopintoja. Täydennyskoulutusta annetaan kaikissa edellä mainituissa sotilasopetuslaitoksissa. Upseeriopintoihin vaaditaan korkeakoulukelpoisuus.

Aikaisemmin, ennen vuotta 2001 Maanpuolustuskorkeakoulu ja Maasotakoulua edeltänyt Maanpuolustusopisto olivat molemmat toimineet täysin itsenäisinä yksiköinä vailla yhteisiä linjauksia kielten opetustavoitteista, opetusmenetelmistä, materiaalista tai arvioinnista. Koulutusjärjestelmän uudistamisen jälkeen kielikoulutuksen kehittämistarpeita on pohdittu eri työryhmissä. Esimerkiksi Maanpuolustuskorkeakoulun vuonna 2001 asettaman kielikoulutustyöryhmän muistiossa (428/5.1/D/I) todetaan muun muassa, että:

- Erityistarpeena nähdään tutkimukseen perustuva tiedon hankinta kansainvälisissä tehtävissä tarvittavista viestintätaidoista.
- Kielten opetuksen tavoitteet tulee määrittää kansainvälisten tehtävien ja kotimaan kielitaitoa edellyttävien tehtävien tehtäväprofileista ja kielitaitovaatimuksista.
- Kielikoulutukselle tulee laatia koulutusstrategia, joka kattaa koko upseerikoulutuksen ja upseerin uran.

Kuten työryhmän raportissa käy ilmi, on Suomen puolustusvoimissa tapahtunut nopea kansainvälistyminen antanut aihetta pohtia, mihin kielikoulutuksen tavoitteenasettelussa tulisi pyrkiä. Pääesikunnan valmiuspäällikkö, kenraalimajuri Puheloinen totesi

Nato-maiden kansainvälisessä kielitarpeiden koordinoitseminaarissa 06. lokakuuta 2003 pitämässään esitelmässä, että puolustusvoimien tavoitteina kansainvälisessä yhteistyössä on kehittää kansallista puolustusta Suomessa, vahvistaa ulkomailla puolustuskykymme uskottavuutta ja edistää omia perusarvojamme kansainvälisillä areenoilla. Puolustusvoimien tarpeet koostuvat hänen mukaansa yhteiskunnan eri toimintaluonteista, ammatillisesta osaamisesta ja kielitaidosta.

Kansainvälistymistä ovat voimakkaasti edistäneet paitsi jäsenyys Euroopan unionissa myös osallistuminen YK:n ja ETYJ:n rauhanturvaamistoimintaan ja -tehtäviin sekä näkymät mahdollisesta yhteisen eurooppalaisen puolustusytimen luomisesta. Kansainvälinen yhteistyö tarkoittaa myös osallistumista muihin Suomea kansainvälisesti ja puolustuspoliittisesti koskeviin tehtäviin sekä ulkomailla tapahtuviin opintoihin ja koulutusmatkoihin. Kansainvälisen yhteistyön lisääntymisen myötä kielitaidon tarve on tuntuvasti kasvanut ja kielitaidosta on työelämässä tullut osa myös upseerin ammattitaitoa ja uralla menestymisen edellytys.

Maalle on tärkeitä voida hyödyntää korkeatasoista kansainvälistä tieteellistä ja teknologista informaatiota. Koska suuri osa välttämättömästä kirjallisuudesta on kirjoitettu englanniksi, kielitaito tässä kielessä on arvokas ominaisuus sekä yksilöille että maan kansantaloudelle (Kaplan & Baldauf 1997, 154). Puolustusvoimissa annettavan kieltenopetuksen painopiste on englannin kielessä, koska se on kansainvälisten sotilasoperaatioiden virallinen kieli.

Uusiin haasteisiin kuuluu myös lisääntyvä yhteistoiminta muiden maiden asevoimien henkilöstöjen kanssa, sillä Suomi on sitoutunut lukuisiin kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin. Näistä rauhankumppanuusohjelma tulee merkittävästi laajenemaan lähivuosina (Pääesikunnan henkilöstöosaston asiakirja R1831/14/D/IV). Laaja-alainen Nato-yhteensopivuus (Interoperability) ja rauhankumppanuuden suunnittelu ja tarkasteluprosessi (Planning and Review Process, PARP), vaativat suomalaiselta upseeristolta hyvää kielitaitoa. Sotilaskielen taito on perusedellytys myös mahdollisen ulkopuolisen sotilaallisen avun vastaanottamiselle ja vastaanoton valmisteluille.

Kansainvälisissä tehtävissä palvelee vuosittain noin 200 upseeria. Erityisesti kansainvälinen esikuntatyöskentely on lisääntymässä. Edellisten lisäksi kielitaitoa tarvitaan Suomeen tehtävien ulkomaalaisvierailujen yhteydessä, joita on vuosittain noin 1000. Kielitaitoisia upseereita tarvitaan näin ollen entistä enemmän. Pääesikunnan mukaan suurimmalle osalle upseeristoa onkin luotava sellaiset kielelliset valmiudet,

että he pystyvät vastaamaan laajan, yli koko puolustusvoimien ulottuvan ja lähes kaikkia toimialoja koskevan säännöllisen kansainvälisen yhteistoiminnan haasteisiin.

Kaikki edellä mainitut Maanpuolustuskorkeakoulun työryhmän esittämät tavoitteet ovat koulutuksen suunnittelussa keskeisiä kysymyksiä ja niistä ilmenee, että avainasemassa on niiden viestintätaitojen kartoittaminen, joita useimmat ammattisotilaat työssään tarvitsevat. Systemaattisella koulutuksen suunnittelulla voitaisiin tarvekartoituksen jälkeen a) karsia mahdolliset opetettavan aineksen päällekkäisyydet, b) laatia yksityiskohtaisesti määritellyt progression osoittavat opetustavoitteet kullekin tutkintotasolle niin, että niistä selvästi ilmenee, millaisissa tilanteissa ja millä taitotasolla ammattisotilaan pitää pystyä vieraalla kielellä selviytymään, c) pyrkiä yhdenmuokaistamaan arviointi ja d) pohtia sitä, miten voidaan parhaiten tukea jatko-opiskelijoiden kielitaidon kehittymistä. Systemaattinen suunnittelu perustuu systemianalyttiseen ajatteluun, jossa sovelletaan menetelmäperiaatteita auttamaan päätöksentekijöitä ratkaisemaan ongelmia järjestelmän rekonstruoinnissa, optimoinnissa ja ohjaamisessa, ottaen samalla huomioon moninaiset tavoitteet, rajoitukset ja resurssit. Sen tavoitteena on määritellä toiminnan mahdollinen suunta ja riskit kustannustehokkuus mukaan lukien. (Heylighen & Joslyn 1995, 785.)

1.2 Kielisuunnittelun tausta

Tutkimukseni koskee siis systemaattista kielikoulutussuunnittelua oppilaitostasolla. Kielisuunnittelu on useimmissa maissa tapahtunut kansallisella tasolla ja kielisuunnittelijoiden huomio on yleensä ensimmäiseksi kiinnittynyt kielivalintakysymykseen eli siihen, mitä kieliä pitäisi opettaa. Kieliohjelmapolitiikkaa ja kielisuunnittelua on Suomessa tutkittu valtakunnallisella makrotasolla (Piri 2001), mutta mikrotasolla tehty tutkimus ja sitä koskeva kirjallisuus, jossa selvitetään jonkin tietyn koulumuodon kielikoulutussuunnittelua, puuttuu. Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara (2000, 234) toteavat kielisuunnittelun keskittyvän yleensä strategiseen ja operatiiviseen suunnitteluun. Koulutuksen strategisia tasoja ovat valtionhallinnossa lähinnä valtioneuvosto ja keskushallinto, kun taas operatiivisia tasoja ovat lähinnä kunta ja oppilaitokset. Operatiivinen suunnittelu tarkoittaa yksityiskohtaisen toteuttamissuunnitelman laatimista. Tämä edellyttää tarkempien tavoitteiden asettamista, toteuttamisesta vastaavan organi-

saation luomista, tehtävien määrittelyistä ja jakamista, aikataulutusta ja budjetin laatimista.

Kielikoulutusjärjestelmiä Euroopassa kartoittanut Bergentoft (1994, 17 - 46) käsittelee sellaisia vieraan kielen opetukseen liittyviä näkökohtia, kuten miten priorisoida kielet, millä tasolla ja kuinka kauan opetetaan, minkälaisia oppilaita ja minkälaisissa puitteissa opetetaan. Trim (1994, 1 - 15) pohtii erityisesti kontekstissa, tapahtumien taustoissa ja asiayhteyksissä, esiintyviä eroja ja analysoi niitä tekijöitä, jotka näyttävät määrittävän tietyn maan kielikoulutusjärjestelmän kulloisenkin kehitysvaiheen. Hagen (1994, 111 - 129) selostaa Britanniassa vuonna 1992 työpaikan työntekijöille laadittua vieraiden kielten kansallisten ammattipätevyysvaatimusten viitekehystä (National Vocational Qualifications, NVQ). Vastaavasti kokopäiväopiskelijoille laadittiin yleisluontoiset ammattipätevyysvaatimukset. Nämä pätevyysvaatimukset perustuvat kelpoisuuteen hoitaa tietty tehtävä; henkilö arvioidaan työympäristössä oppimisen perusteella mieluummin kuin pelkästään testaamalla kokeessa. Hollannissa kielisuunnittelu perustuu ennen varsinaisen suunnitelman laatimista tehdyn laajan kartoituksen tuloksiin, jossa selvitettiin aikuisten vieraiden kielten todellista käyttöä (actual use) (van Els 1994). Australiassa kehitettiin kansallinen kielipoliittinen viitekehys korostamaan kielipolitiikan rationaalista luonnetta ja sitä, että politiikan kehittämisessä tulee noudattaa tieteellistä täsmällisyyttä. Näin voidaan taata, että kielipolitiikan jokainen osatekijä ja toteutus on pitävästi perusteltu (Ingram 1994).

1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Käsillä olevan tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on tuottaa puolustusvoimien kontekstiin sijoittuva kokonaisvaltaisen kielikoulutuksen systemaattisen suunnittelun malli. Kyseisestä kontekstista hankkimallani empiirisellä aineistolla ja soveltuvalla teoriataustalla, systeemiajattelulla sekä arviointi- ja päätöksentekomalleilla pyrin tukemaan alustavaa suunnitelmaa sotilasopetuslaitoksen kielikoulutuskokonaisuuden jäsentämiseksi.

Systemianalyysissä rakennetaan malleja. Malli itsessään on Anttilan (1999) mukaan eräänlainen systeemi, joka on laadittu niin, että se tuo esiin systeemin olenna-

set ominaisuudet ja niiden välisen vuorovaikutuksen. Systeemiä voidaan siis pitää konkreettisista tai abstrakteista ajatuksellisista elementeistä koostuvana järjestäytyneenä kokonaisuutena. Tutkimuksellisesti malli toimii niin, että jos se näyttää hyväksyttävältä, tarkistetaan sen luotettavuus todellisuuteen nähden. Tarkistuksen kriteereinä voidaan pitää esimerkiksi toiminnan tavanomaista kulkua eli sitä, missä määrin se vastaa niin sanottua normaalia suunnittelutyön etenemistä.

Tutkimustehtävä voidaan tiivistää kysymykseksi, *a) miten englannin kielen koulutus tulisi sotilasopetuslaitoksissa suunnitella, jotta se parhaalla mahdollisella tavalla tukisi Suomen puolustusvoimien palveluksessa olevan ammattisotilaan työtehtävien edellyttämän kielitaidon saavuttamista ja b) vastaisi myös korkeakoulututkinnoille asetettuja muodollisia kielitaitovaatimuksia.*

Kielikoulutuksen suunnittelun teoreettisena mallina ja lähtökohtana sovellan Kaplanin ja Baldaufin (1997; ks. myös Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara 2000) esittämää mallia, suhteutettuna Stufflebeamin (1971, 1975) yleiseen arviointimalliin. Molemmilla malleilla on liittymäkohtia systeemianalyttiseen lähestymistapaan. Koska kielisuunnittelu tarkoittaa myös päätösten tekoa, se vaatii seurantaan määrittämään päätösten vaikutukset. Empiirisen aineiston analyysin tulokset (luku 6) muodostavat lähtökohdan kontekstiarvioinnille, joka on ehkä tärkein arvioinnin muoto. Sen tarkoituksena on luoda perusta tavoitteiden asettamiselle. Siinä analysoidaan ensiksi tarpeelliset käsitteet ja rajataan arvioinnin kohde ja sen olennaiset osa-alueet.

Tutkimus koskee siis kielitaitoa, viestintätaitoa ja erityisalan kielitaitoa, joten teoriataustassa käsitelän erityisesti tällaisia teemoja. Lisäksi käsitelän koulutustarpeen käsitettä ja sen arviointia. Arvoihin liittyvä tarvekäsitteen analyysi on ensisijainen kysymys opetussuunnitelmien laatimista pohdittaessa kaikilla koulutuksen tasoilla.

Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät sotilasopetuslaitosten eri tutkintotasojen opetussuunnitelmia koskevat erityiskysymykset. Opetusohjelman systemaattinen kehittäminen edellyttää, että ohjelmaa tarkastellaan kehittymisprosessina, joka voi muuttua ja mukautua uusiin olosuhteisiin, uudentyyppeihin opiskelijoihin, muutoksiin kieliteoriassa ja instituution asettamiin uusiin vaatimuksiin (Brown 1995, 20). Tarkoituksenmukaisen opetusohjelman olennaisena ajatuksena on muuntaa tarveanalyysissä saatu tieto käyttökelpoisiksi opetussuunnitelmaa kuvaaviksi väittäviksi (Brown 1995, 71). Tarveanalyysi on kaiken sellaisen asiaankuuluvan tiedon systemaattista keräämistä ja ana-

lysoimista, joka on välttämätöntä tyydyttämään opiskelijan kielenoppimisen tarpeet oppimistapahtuman edellyttämän instituution kontekstissa (Brown 1995, 20). Se suoritetaan opetusohjelman suunnittelun alkuvaiheessa ja sen tulee perustua kyselyihin, haastatteluihin, testeihin, perusteltuihin oletuksiin ja ammattimaiseen arviointiin.

Sen jälkeen kun tarpeita koskevat havainnot on organisoitu opetuksen yleisiksi päämääriksi ja mahdollisiksi tavoitteiksi, kielisuunnittelijoiden tulee muokata ne sellaisiksi järkeviksi opetustavoitteiksi, jotka ilmaisevat yksiselitteisesti, millaisista tehtävistä (performance), missä olosuhteissa (conditions), ja millä taitotasolla (criteria) opiskelijan tulee pystyä vieraalla kielellä selviytymään (Brown 1995, 84 - 86).

Tarkoitukseni on rajoittaa englannin kielen kielikoulutussuunnittelun mallin rakentamiseen, jonka pohjalta voidaan toteuttaa opetustavoitteiden yksityiskohtainen määrittely, opetusohjelman suunnittelu tutkintotasolta toiselle progressiivisesti taitotasoin eteneväksi, arvioinnin yhdenmukaistaminen ja kielitaidon kehittymisen seuranta. Mallia voidaan luonnollisesti soveltaa myös muidenkin kuin englannin kielen kielikoulutuksen suunnitteluun. Taustaltaan tutkimus liittyy kielikoulutuksen strategiseen suunnitteluun. Työn tuloksena pyrin hahmottelemaan sitä prosessia, miten puolustusvoimien kielikoulutuksen suunnittelutyössä voisi edetä. Käytännön tavoitteena on, hankitun teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tuella, saada puolustusvoimien kielinopetus ja kielitaidon testaus nykyistä paremmin kohdennettua ammattisotilaiden työtehtävissä tarvittaviin taitoihin. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi organisaation päätöksentekijät ja kielikoulutussuunnittelijat voivat hyödyntää tutkimuksessa esitettyjä suosituksia. Toteuttamisprosessin jälkeen evaluoidaan säännöllisin väliajoin, miten tuotokset ovat vastanneet panoksia. Evaluaatio voitaisiin määritellä sellaisen asiaankuuluvan tiedon keräämiseksi ja analysoimiseksi, joka on välttämätöntä edistämään opetusohjelman parantamista ja arvioimaan sen vaikuttavuutta tietyssä instituutiossa (Brown 1995, 24). Evaluaatiossa voidaan hyödyntää samoja tietoja ja menetelmiä kuin tarveanalyysissäkin arvioitaessa ohjelman vaikuttavuutta, mutta siinä voidaan lisäksi käyttää niitä tietoja, joita on kerätty tavoitteita suunniteltaessa, testien laadinnassa ja käytössä, materiaalin kehittämisessä ja opetuksessa.

Tutkimus on jäsennetty niin, että luku 2 keskittyy tarkastelemaan, mitä annettavaa erityisalojen kieltenopetuksella voisi olla ammattisotilaiden kielikoulutusta kehitettäessä. Keskeisinä tavoitteina ammatillisesti suuntautuneessa kielenoppimisessa ovat itseohjautuvuuden, vuorovaikutteisen kielenoppimisen sekä sosiaalisen ja henki-

lökohtaisen kompetenssin kehittyminen. Ammattisotilaiden kielitaitoa tarkastellaan lisäksi lähinnä Bachmanin kielitietokäsitykseen nojautuen funktionaalisen kielitietona. Luku 3 selvittää koulutustarvetta ja sen arviointia kielikoulutussuunnittelun teoreettisena osatekijänä. Luvussa 4 käsitellään kielikoulutuksen suunnitteluun liittyviä käsitteitä ja koulutussuunnittelun tasoja sekä selostetaan erilaisia päätöksentekomalleja. Luvussa 5 kuvaillaan eri maiden kielipoliittista suunnittelua ja niissä tehtyjä vieraan kielen opetuspoliittisia linjauksia. Luvussa 6 valaistetaan tutkimuskohteen kontekstia analysoimalla kielikoulutussuunnittelun osatekijänä olevan empiirisen tutkimuksen aineistot. Empiirisen osan muodostavat rauhanturvaajille englannin kielen tarpeesta ja taitotasosta tehty kysely ja haastattelut sekä yleisissä kielitutkinnoissa todettu kielitaidon taso. Rauhanturvaajien kielenkäyttötilanteita havainnollistetaan Bachmanin funktionaaliseen kielitietoon tukeutuen. Edelleen kuvataan johtavassa asemassa kansainvälisissä sotilasoperaatioissa palvelleiden upseerien haastatteluissa esiin tulleita käsityksiä kielitaidon kehittämistarpeista. Ammattisotilaiden kielitaidon tasoa verrataan myös muissa tarvetutkimuksissa saatuihin tuloksiin. Lisäksi tarkastellaan empiirisen tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia. Luvussa 7 esitetään hahmoteltu käytännön sovel-lus- ja toteutusmalli puolustusvoimien kielikoulutuksen suunnittelun kehykseksi ja apuvälineeksi sekä käsitellään kielitaidon testausta ja taidon kehittymisen seuranta. Lopuksi luvussa 8 kuvataan tutkimuksen kielikoulutuksen suunnittelulle tuomaa antia ja esitetään tulevia kielikoulutuksen suunnittelun kehittämisen haasteita sekä tarvittavan jatkotutkimuksen aiheita.

2 ERITYISALOJEN KIELTENOPETUKSEN ANTI KIELIKOULUTUSSUUNNITTELUUN

Kuten johdannossa todettiin, käsillä oleva tutkimus kohdistuu tiettyyn työelämän kontekstiin, joten erityisalojen kielikoulutus koettiin alueena, jonka relevanssia oli tarpeen tarkastella erikseen. Tässä luvussa käsitellään siis ammatillisesti suuntautunutta kieltenoppimista, siihen liittyviä avaintaitoja ja kielen merkitystä kielenkäyttäjän viestinnällisenä, tilanteesta riippuvana käyttäytymisen osatekijänä.

Termin erityisalojen kieltenopetus katsotaan yleisesti viittaavan tiettyntyyppiseen kielten opetukseen, jossa kurssit on suunniteltu tavoitteiltaan yhtenäisille opiskelijajoukoille, joiden tavoitteet on kartoitettu ja ilmaistu viestinnällisesti. Yhteinen piirre erityisalojen kieltenopetukselle on, että kielikurssit suunnitellaan auttamaan työelämässä tai opiskelutilanteissa selviytymistä ja ne keskittyvät enemmän oppijoiden tutkittujen tarpeiden tyydyttämiseen kuin kielen formaaliseen, lingvistiseen rakenteeseen (Robinson 2001, 337). Strevens (1988) on määritellyt erityisalojen kieltenopetuksen tunnusmerkit seuraavasti: opetus

- on suunniteltu vastaamaan oppijan tiettyjä, ilmaistuja tarpeita
- liittyy sisällöltään, teemoiltaan ja aihepiiriltään oppijan tiettyihin oppiaineisiin, ammattikuvaan ja näille tyypillisiin toimintoihin
- keskittyy edellisten toimintojen kannalta olennaiseen kieleen (lauseoppiin, sanastoon, merkitysoppiin, diskurssiin jne.)
- on edellä mainitun perusteella vastakkainen yleiskielen opetuksen kanssa.

Näin ollen voidaan olettaa, että kehitettäessä systemaattista ammattisotilaiden kielikoulutusta, syvällisempi perehtyminen erityisalojen kieltenopetukseen voisi tuoda kielikoulutuksen suunnitteluun varteenotettavia näkökohtia. Tätä selvitetään seuraavassa.

Eggloffin ja Fitzpatrickin (1997, 2) mukaan tehokkaan viestinnän aikaansaamiseksi opetus voidaan järjestää kahdella tavalla. Ensinnäkin toiminnallisemmalla tasolla, jolloin tarjotaan mittatilaustyönä suunniteltuja kapea-alaisia kursseja tyydyttämään

kielenopetuksen erikoistarpeet (English for Special Purposes, ESP). Näissä painopiste on usein ollut ammattisanastojen rutiinioppimisessa. Toisaalta opetus voidaan järjestää yleisemmällä kielitaidon tasolla, jolloin ammatilliset, kielelliset ja sosiaaliset taidot integroidaan laajemmassa kontekstissa.

Kuvaan seuraavaksi tarkemmin ammatillisesti suuntautunutta kieltenopiskelua (Vocationally Oriented Language Learning, VOLL), josta käytän jatkossa yksinkertaisuuden vuoksi termin suomenkielisiin alkukirjaimiin perustuvaa lyhennettä ASKO. Tämä taito on tullut yhä välttämättömämmäksi, jotta voidaan taata onnistunut toiminta niin työssä kuin elämässä yleensä, sillä ammatillisesti suuntautunut kieltenopiskelu ei ole rajoittunut pelkästään tyydyttämään välittömiä ammatillisia tarpeita, vaan sijoittuu jonnekin koululaitoksessa annettavan yleiskielen opetuksen ja työn yhteydessä opetetavan erityiskielen (ESP) välimaastoon ja sopinee hyvin oman kohderyhmäni, ammatillisotilaiden kontekstiin.

Ammatillisesti suuntautunut kieltenoppiminen eroaa yleiskielen oppimisesta siinä, että ASKO:n perusedellytykset voidaan määritellä täsmällisemmin kuin yleiskielelle asetettavat vaatimukset. Eri tehtäviä hoitavilta ihmisiltä vaaditaan erilaisia taitoprofiileja; joissakin tehtävissä riittää pelkästään suullisen taidon hallinta, toisissa taas kirjallisen. Samoin yleiskielen ja erikoiskielen funktiot, esimerkiksi käskyt, saattavat mennä päällekkäin, joskin ilmaisun esitystavassa tai kohteliaisuusasteessa voi olla eroa. ASKO:lle ei ole olemassa selkeästi määriteltyjä, yleisesti hyväksytyjä parametrejä (Fitzpatrick 1997, 68). Seuraava ammatillisesti suuntautunutta kieltenopetusta käsittelevä tarkastelu perustuu kieltenopetuksen ja oppimisen yhteiseen eurooppalaisen viitekehukseen (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment, CEF). Viitekehys on Euroopan neuvoston kieliprojektin piirissä tuotettu käsikirja ja se on saavuttanut vankan aseman kieltenopetuksen ammatillisissa piireissä kaikkialla Euroopassa. Euroopan neuvostossa viitekehys on hyväksytty ministeritasolla kielikoulutuksen pohjaksi. Euroopan unionissa se on myös saavuttanut virallisen aseman kielikoulutuksen lähtökohtana. (Takala 2003, 8.)

2.1 Ammatillisesti suuntautunut kieltenoppiminen (ASKO)

Kieltenoppimisen ja opettamisen yhteinen eurooppalainen viitekehys käsittelee kielitaitoa periaatteessa kahdelta kannalta: vaakasuoralla akselilla se koskee kontekstia, käyttötapoja ja sisältöjä sekä myös näiden parametrejä ja pystysuoralla akselilla se määrittelee kielitaidon tasot ja laatukriteerit. Siten ASKOn spesifikaatioiden tulisi selostaa selkeästi

- se ammatillinen ala, jolla oppijan pitäisi pystyä toimimaan
- mitä ammatillisia (ja yleisiä) kielellisiä taitoja oppijan tulisi hallita
- minkä kielen taito vaaditaan hallitavaksi
- mikä taitotaso on saavutettava

Spesifikaatiot voidaan määritellä vieraalla kielellä suoritettavien tehtävien mukaan joko suhteellisen suurpiirteisesti esim. ”English for Military Purposes”, jolloin ne pyrkivät kattamaan monissa eri tehtävissä toimivien henkilöiden tarpeet ja jolloin myös kielenkäyttö voidaan määritellä vain hyvin yleisluontoisesti. Toisaalta spesifikaatioiden kohteena voi olla hyvinkin selkeästi määritelty ryhmä, kuten ammunnan johtajat. Tällöin spesifikaatiot muodostuvat yksityiskohtaisista käskyistä, jotka perustuvat ohjeistaviin, aseenkäsittelylle ominaisiin varomääräyksiin.

Kielitaito edellyttää luonnollisesti kielen formaalin järjestelmän (kieliopin) ja ammatillisen sanaston hallintaa, jotka molemmat ovat välttämättömiä tehtävän onnistuneen hoitamisen kannalta. Lisäksi kielitaitoon kuuluu sosiokulttuuristen arvojen tiedostaminen. Taitotaso tulee määritellä konkreettisilla, oppijäläheisillä väittämillä käytännön kielitaidosta tietyssä työkontekstissa, toisin sanoen osaamista kuvaavilla väittämillä (’can do statements’). Kuvaimien tulee ilmaista, miten ja minkälaisissa kielenkäyttötilanteissa on pystyttävä toimimaan. Taitotasojen kuvaukset ovat hyödyllisiä ainoastaan, jos ne kuvaavat juuri niitä taitoja, joita oppija tarvitsee selviytyäkseen tyypillisistä työtehtävistään riittävällä taitotasolla vieraalla kielellä.

Yksi yhtenäinen kielitaidon käsittekuvaus pystysuoralla asteikolla on ASKO:ssa riittämätön, koska on olemassa lukuisia kielenkäytön alueita (esim. puhelinkeskuksen hoitaja), joilla osittainenkin taito (tässä tapauksessa puheen ymmärtäminen ja tuotta-

minen) on täysin riittävä tehtävän hoidon kannalta, ja harvoja sellaisia, joilla tarvitaan yhtä korkea taitotaso kielen kaikilla osa-alueilla. Toisaalta tietyltä osataidolta vaadittava taso saattaa vaihdella huomattavasti tehtävyydestä riippuen (esim. varusvaraston hoitaja vs. lennonjohtaja). ASKO:ssa on siis otettava huomioon paitsi se, mitkä viestintätaidot ovat tärkeitä tietyllä ammattialalla tai tehtävässä, myös se, millä tasolla on pystyttävä toimimaan vieraalla kielellä.

Kielenkäyttötaitoa kuvaavat kriteerit ovat yleistymässä myös kielitaidon arvioinnissa ja testauksessa. Kriteerimittauksella on useita käyttötapoja. Sillä voidaan mitata tarkoin määritellyjä oppimistavoitteita, joihin perinteiset standardikokeet eivät sovellu. Sitä voidaan käyttää apuna tarveanalyysissä tehtäessä ja opetussuunnitelmien laadullisen tuotoksen arvioinnissa. Suorituksen arvioinnissa tulisi taten käyttää objektiivisia, kriteeriviitteisiä normeja, joista ilmenee, mitä *pitäisi* osata, ja ne olisi sisällytettävä spesifikaatioihin. (Takala 1980b, II, 5; Fitzpatrick 1997, 66 - 86;.) Euroopan neuvoston kielikysymyksiä pohtineet työryhmät olivat alusta saakka ensisijaisesti kiinnostuneita aikuisten kielenoppimisesta, joka mahdollistaisi heidän aktiivisen osallistumisensa erilaisiin viestintätilanteisiin yhdytyvässä Euroopassa. Näin ollen ASKO:ssa painotetaan nykyisin innovatiivista, yhteistoiminnallista, oppijakeskeistä kielenoppimista, ja siitä on tullut oleellinen osa elinikäistä oppimista, jossa ammattitaito yhdistyy yksilön henkilökohtaiseen kasvuun, kulttuuritietoisuuteen ja sosiaalisiin taitoihin. (Eggloff & Fitzpatrick 1997, 1 - 24.)

2.2 Itseohjautuvuus ja ydinosaaminen ASKO:ssa

Koko koulutusprosessin päämääränä on tietyissä tilanteissa autonomisesti toimimaan kykenevä oppija. Autonomialla eli oppimisen itsesäätelyllä tarkoitetaan yleensä ponnistelujen säätelyä oppimisstrategioiden avulla. Ruohotie (1996, 85 - 86) liittyy itsesäätelyyn kolme ulottuvuutta: älyllinen, moraalinen ja emotionaalinen. Yksilö on autonominen siinä määrin kuin hän

- laatii tavoitteita ja suunnitelmia
- käyttää valinnanvapautta ja turvautuu rationaaliseen pohdintaan
- omaa tahdonvoimaa

- harjoittaa itsehillintää ja itsekuria sekä
- pitää itseään autonomisena.

Autonomisen kielenoppijan ydinosuamiseen kuuluu Ruohotien (1996, 29 - 30; ks. myös White Paper on Education and Training 1995; Kohonen 1997, 25 - 36;) mukaan seuraavat avaintaidot:

- kyky työskennellä itsenäisesti muuttuvissa olosuhteissa
- aloitekyky ja vastuuntunto
- monipuoliset viestintätaidot: itseilmaisu ja toisten kuunteleminen
- ryhmätyötaidot: rakentavalla tavalla työskentely toisten kanssa
- oppimisstrategiat: omien oppimisprosessien organisointi ja säätely; kyky yhdistellä olemassa olevat taidot innovatiivisesti ja luoda uutta tietoa.

Itsesäätelykyky on inhimilliselle toiminnalle tunnusomainen piirre. Itseohjautuvuus vaatii syväoppimista, kyseenalaistamisen taitoa, ymmärtämisen tarkkailua, kriittistä ajattelua ja hyvää lukutaitoa. Oppijan on myös uskottava, että hänellä on oikeus ohjata omaa oppimistaan. Tärkeä oppimisprosessia ohjaava kognitiivinen strategia on kriittinen ajattelu, oppijan kyky soveltaa jo opittua tietoa uusiin tilanteisiin, esimerkiksi ongelmanratkaisuissa, päätöksenteossa ja oman oppimisensa arvioinnissa. Opitun tiedon soveltaminen edellyttää usein kriittistä ajattelua. Opetusjärjestelyiden suunnittelu siten, että ne tarjoavat mahdollisuuden sekä itsesäätelytaitojen omaksumiseen että itseohjaukseen, aloitteellisuuteen ja itsearviointiin, on omiaan parantamaan tehokkuuskokemuksia ja oppimistuloksia. (Ruohotie 1996, 85 - 100.) Nykyisin käytettävissä olevien tuntuvasti vähennettyjen lähiopetustuntien puitteissa on itseohjautuvuudesta tullut yksi tärkeimmistä oppimisen ja kehittymisen edellytyksistä myös ASKO:ssa.

Kohosen (1997, 25 - 36) mukaan toisen kotimaisen ja vieraan kielen opetuksessa on ilmennyt kasvava tarve auttaa oppijaa vahvistamaan persoonallisuuttaan ja kasvamaan yli oman kulttuurin rajojen sekä sitä kautta auttaa häntä lisäämään erilaisuuden ja moniselitteisyyden sietokykyä. Ydinosuaminen on tullut ASKO:ssa entistä tärkeämmäksi. Sen kehittämisessä on kysymys korkeatasoisten, oman erityisalan teknisten taitojen oppimisesta samanaikaisesti oman persoonallisuuden ja sosiaalisten taitojen kehittämisen kanssa. *Tekninen kompetenssi* käsittää tiedot ja taidot yhdistettynä am-

mattipätevyyden erikoisalaan; *sosiaalinen kompetenssi* käsittää kyvyn ilmaista itseään ja tulla rakentavalla tavalla toimeen erilaisten ihmisten kanssa; *henkilökohtainen kompetenssi* sisältää kyvyn realistiseen, positiiviseen itsekunnioitukseen ja oman elämän hallintaan. Vieraan kielen taito kuuluu oleellisena osana jokaiseen kolmeen kompetenssiin. Nämä kolme edellä mainittua inhimillisten voimavarojen kompetenssia ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa ja niissä korostuu tarve kouluttaa nuoria ammatillisesti päteviksi niin teknisesti kuin henkilökohtaisella ja sosiaalisella tasolla. ASKO:ssa kaikki kolme kompetenssia tulee integroida kielenopetukseen (Eggloff & Fitzpatrick 1997, 20). Laaja-alaisesti nähtynä kieli on jopa enemmän kuin pelkkä viestintäväline. Sherwen, Naton tiedotuspäällikkö (2001), näkee kielen iskukykyisenä täsmäaseena:

Kaikista ihmisen keksimistä aseista, käytettynä joko puolustus- tai hyökkäystarkoitukseen, kieli on todennäköisesti kaikkein tappavin. Konfliktien ratkaisussa, kielestä riippumatta, kirjaimellinen käännös ei riitä, vaan on ymmärrettävä käsitteiden merkityssisältö. Paitsi että itse ymmärrämme, mitä kansainvälisesti käyttämillämme termeillä tarkoitamme, meidän on myös ymmärrettävä, mitä ne merkitsevät toisista kulttuureista lähtöisin oleville. Muussa tapauksessa vaarana on kansainvälisen jännityksen kiristyminen ja lopputuloksena sota.

Kielen roolia ja sen käyttötapoja on pohdittu myös Euroopan unionissa ja esitetty erilaisia näkemyksiä kielen käytön tehokkuudesta. Siellä esiintyy muun muassa euroenglantia vastustavia mielipiteitä, puhuttiinpa sitä sitten Natossa tai EU:ssa. Jopa diplomaattitasolla esiintyy sotilasoperaatioiden, kriisinhallinnan tai lennonjohdon käyttämän liioitellun selkeän kielen piirteitä. Siinä sanasto on äärimmäisen rajoittunutta ja sanoilla on täsmällisesti ymmärretty merkitys, joka poikkeaa usein normaalikäytännöstä. Operatiivisessa yhteydessä käytetään tavallista enemmän oikoteitä ja lyhennyksiä nopeuden ja selkeyden vuoksi ja toisaalta haluttaessa välttää moniselitteisyyttä. Tästä tuloksena on syntynyt keinotekoinen viestintäkieli, jota eivät edes syntyperäiset kielenpuhujat aina ymmärrä. Bailes (2001) katsoo tällaista kielen runtelua voitavan puolustaa sillä, että kieli kuitenkin toimii:

siitä voivat hyötyä kokonainen monikansallinen yhteisö, koko sotilas- ja lentäjäyhteisö omissa erityistehtävissään, koska he voivat työskennellä yhdessä te-

hokkaammin ja yhdistää tietonsa ja taitonsa välttämällä väärinymmärryksiä.

Olellista tässä on se, että silloin, kun pitää olla yhteinen koodi eikä merkityksistä voida neuvotella, kielellisillä merkeillä on vain yksi merkitys, jolloin väärinymmärrys ei ole mahdollista. Työelämässä yli kielirajojen kommunikoitaessa on oltava erityisen valppaana sen suhteen, millaisia vaikutuksia kielenkäytöllä voi olla. Käyttämämme kieli siis vaihtelee kontekstin mukaan. Näin ollen kielikursseja suunniteltaessa tulisikin ensin tavoitteiden pohjalta määrittää asianmukaiset kielenkäyttötilanteet sekä tutkia niiden kielelliset ja viestinnälliset erityispiirteet ja rakentaa opetus tälle perustalle. ASKO:lle tyypillinen piirre on opetuksen ja opiskelun tavoiteorientoituneisuus ja kurssien rakentuminen tarveanalyysille, jonka perusteella tavoitteeksi asetetaan tietty toivottu päätekäyttäytyminen. Kommunikatiivisen opetusmenetelmän on yleisesti katsottu erityisalojen kieltenopetukseen parhaiten soveltuvaksi menetelmäksi. Elsisen (2000, 37 - 38) mukaan Widdowson (1991, 159 - 161) kuvaa kommunikatiivista menetelmää niin, että siinä pyritään toiminnallisten tehtävien avulla aktivoimaan oppijaa käyttämään kieltä tiettyihin tarkoituksiin. Kieli on autenttista ja sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla oppijat oppivat kielen jokseenkin vaivattomasti.

2.3 Tavoitteena vuorovaikutteinen kielenopetus

Kommunikatiivinen lähestymistapa kielenopetuksessa korostaa kielen merkitystä kielenkäyttäjän viestinnällisenä, tilanteesta riippuvana käyttäytymisen osatekijänä. Nykykäsityksen mukaan kohdekieltä ei välttämättä opita siinä järjestyksessä kuin formalistit esittävät, vaan kielenoppiminen on jokaisen oppijan oma sisäinen kehitysprosessi. Tämä näkemys on johtanut erilaisiin lähestymistapoihin, joille yhteisenä piirteenä on se, että mieluummin kuin pelkästään opeteltavia asioita oppijoille pyritään antamaan tehtäviä, joita he suorittavat. Mielekkäät tehtävät ovat haasteellisia ongelmanratkaisutilanteita, jotka motivoivat oppijoita, ja niissä keskitytään ymmärrettävän viestin tuottamiseen ja sen perillemenoon. (Foster 1999.) Ongelmalähtöinen lähestymistapa edellyttää Longan (2002) mukaan, että koko ohjelman tavoitteet on ensin mietitty yleisellä tasolla. Sen jälkeen suunnitellaan, millaisin keinoin tavoitteisiin voidaan päästä. Sitten ratkaistaan ympäristö, jossa voidaan toimia niin, että tavoitteet saavutetaan.

Tällaisessa niin kutsutussa 'task-based'-menetelmässä on kuitenkin omat ongelmansa. Ensinnäkin käsitettä 'tehtävä' (task) on yritetty määritellä monin eri tavoin. Willis (1996, 53) määrittelee sen päämääräsuuntautuneena toimintana, jossa oppija käyttää kieltä saavuttaakseen tietyn lopputuloksen. Long (1985, 89) tulkitsee sanan 'task' merkitsevän kaikenlaisia mahdollisia pikkuaskareita, joita ihmiset tekevät päivittäin. Skehan (1996, 20) ymmärtää 'tehtävään perustuvan oppimisen' merkitsevän toimintoja, joissa merkitys on tärkein, ja oppimisen prosessina, jossa opitaan tekemällä asioita. Nunan (1989, 10) määrittelee käsitteen 'task' luokkahuoneessa suoritettavana oppimistehtävänä, jossa

oppijat ymmärtävät, käyttävät ja tuottavat kieltä tai ovat kohdekielellä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mutta heidän päähuomiionsa on kiinnittynyt viestin merkitykseen pikemminkin kuin kielelliseen muotoon.

Tehtävä siis antaa tarkoituksen kielenkäytölle ja oppimiselle eikä vain pelkkiä kielellisiä yksityiskohtia. (Ks. Long & Norris 2000, 597 - 603, jossa he käsittelevät tehtäväpohjaisen opetuksen ja testauksen ajankohtaisia kysymyksiä.)

Toiseksi ongelmaksi on katsottu, että tehtävä saattaa houkutella oppijoita keskittymään vain viestin merkityksen perilleen ja laiminlyömään kielen muotoseikat. Seurauksena voi tällöin olla sujuvaa, mutta vähemmän haastavaa ja kiinnostusta herättävää kielenkäyttöä, jossa puutteet kielitaidossa korvataan esimerkiksi elekielellä ja intonaatiolla. Tehtävään pohjautuvan kielenopetuksen tavoitteena onkin valita, jaksottaa ja toteuttaa tehtävät siten, että niissä yhdistyvät viestin merkitys ja muoto. Skehan (1996) on kehittänyt tätä varten teoreettisen mallin, jonka on määrä pitää sujuvuuden kehittäminen tasapainossa tarkkuuden ja kielen rakenteiden kehittymisen kanssa. Willis (1996) on luonut yksityiskohtaisen käytännön mallin luokkatyöskentelyä varten, jossa oppijat johdatellaan tehtävän toteutukseen jaksottamalla tehtävän suunnittelu, suorittaminen, toisto ja lopulta syntyneen puheeseen vertaaminen.

Kolmas ongelma-alue tehtävän suunnittelussa on selkeiden kriteerien löytäminen tehtävien valitsemiseksi ja vaikeustason määrittämiseksi. Rudbyn (1998) mukaan tämä johtuu siitä, että tehtävän vaikeuden määrittelemisessä vaikuttavat useat tekijät, kuten esimerkiksi tehtävän kognitiivinen vaikeus, kielen pääsisältö, joka oppijan on proses-

soitava ja tuotettava, tehtävän suorittamiseen liittyvä henkinen paine, rajoitettu aika ja tarvittavien taustatietojen laatu ja määrä.

Neljäs kysymys liittyy opetusmateriaalin autenttisuuteen ja sen saatavuuteen. Materiaalin autenttisuus voidaan Elsisen (2000, 41) mukaan ymmärtää kolmella tavalla: Opetuksessa on käytettävä kyseisen erityisalan aitoa materiaalia, joka näyttää aidolta myös alan asiantuntijoiden silmissä. Materiaalin tulee sisältää sopivat kielitaidon osa-alueet integroidusti. Materiaalin tulee avata mahdollisuuksia aitoihin tilannepohjaisiin harjoituksiin ja simulointeihin. Edellä esitetty on perusteltua senkin vuoksi, että kieliaineksen ja harjoitustehtävien kohdentaminen omaan ammattialaan ja tuleviin työtehtäviin todennäköisesti parantaa opiskelijoiden motivaatiota varsinkin siinä tapauksessa, että kielenopiskelu koetaan vain koulutukseen sisältyvän muodollisen vaatimuksen täyttämisenä.

Maasotakoulun opetussuunnitelmaa on kehitetty kielten yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) mukaisesti moduulipohjaiseksi kielikurssiksi, jossa opiskelijat kehittävät taitojaan jollakin tietyllä alueella jotakin erityistarkoitusta varten. Kurssit ovat olleet painotettuja siten, että niissä on ensisijaisesti kiinnitetty huomiota suullisen taidon harjoittamiseen. Tehtäväpohjainen lähestymistapa on kokemuksen perusteella ongelmista huolimatta osoittautunut oikeansuuntaiseksi ja rohkaissut opiskelijoita aktivoimaan olemassa olevaa kielitaitoaan. Näin ollen erityisalojen kielenopetuksen parissa esitetyt näkemykset näyttävät olevan vartenotettavia ammattisotilaiden systemaattisen kielikoulutuksen suunnittelulle.

Rajoittavana tekijänä suunnitelmaa toteutettaessa on ollut vähäiset ajalliset resurssit: Maasotakoulussa kielenopetukselle on varattu yksi opintoviikko ja Maanpuolustuskorkeakoulussa kaksi opintoviikkoa kandidaattiopinnoissa ja kaksi maisteriopinnoissa. Kielten opiskelu ei tunnetusti ole sotatieteiden opintojen pääasiallinen tarkoitus. Tämän vuoksi opetus ja oppiminen tulisi suunnitella mahdollisimman tehokkaaksi, tulisi kehittää oppimaan oppimista ja itseohjautuvuutta ja kannustaa elinikäiseen oppimiseen. On kuitenkin todettava, että tehokaskin opettaminen ja harjoittelu vaatii järkevät tuntimäärät, jotta siitä olisi todellista hyötyä. Opetussuunnitelman lähtökohtia, mahdollisuuksia ja rajoituksia tulee tarkastella ensisijaisesti organisaation arvoja vasten. Tässä tutkimuksessa keskeiseksi arvoksi nähdään, että opittavat asiat ovat tuleviin työtehtäviin kohdennettuina hyödyllisiä ja organisaation tarpeita vastaavia.

2.4 Kielitaito osana ammattitaitoa

Ammattisotilaiden kielitaitoa tarkastellaan tässä tutkimuksessa ensisijaisesti pragmaattisena taitona, funktionaalisenä kielitietona. Nykyisin vallitsevan käsityksen mukaan vieraan kielen hallinta koostuu kielellisestä tiedosta ja strategisesta kompetenssista käyttäen hyväksi kyseistä tietoa. 1970-luvulla syntynyt uusi kommunikatiivinen näkemys kielitaidosta korostaa kielen funktionaalisuutta; sen mukaan alettiin kiinnittää huomiota kielen käyttöön kommunikoinnin välineenä. Tämä merkitsi kielen käyttötarkoituksen ja kontekstin merkityksen korostumista. Kieltä ja sen käyttöä sosiaalisena ilmiönä alettiin korostaa. Kielen käytön sopivuuden erilaisiin tilanteisiin ja käyttötarkoituksiin katsottiin olevan olennainen osa kielitaitoa.

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen otti ensimmäisenä käyttöön Dell Hymes 1970-luvun alussa.¹ Hymes (1972) analysoi niitä piirteitä, joista koostuu kielenkäytön konteksti. Tähän kontekstiin kuuluvat se puhetapahtuma, josta ilmaisut ja lauseet ovat osa, kuin myös se sosiolingvistinen tilanne, joka hallitsee puhetapahtuman luonnetta sekä muodon että tarkoituksen suhteen. Hymesin mukaan kielenkäytössä korostuu siis dynaaminen vuorovaikutus kontekstin ja itse puhetapahtuman välillä ja hän näkee kommunikaation laajemmin kuin vain pelkästään tiedon siirtämisenä. Hymesin alkuperäisenä ajatuksena oli, että kielen puhujilla on oltava enemmän kuin kieliopillinen tieto kielestä kyetäkseen tehokkaasti kommunikoimaan sillä; heidän on myös tiedettävä, miten puheyhteisön jäsenet käyttävät kieltä aidoissa tilanteissa sekä puheen tuottajina että vastaanottajina saavuttaakseen päämääränsä. Hymesin (1979, 15-19) mukaan kompetenssi ymmärrettynä kielitietona ja kykynä käyttää tätä tietoa käsittää myös sopivaisuuden ja hyväksyttävyyden käsitteet ja asenteiden, motivaation ja lukuisten sosiokulttuuristen tekijöiden huomioon ottamisen.

Hymesin esiin nostaman kommunikatiivisen näkökulman kehittivät yksityiskohdaisemmaksi tarkasteluksi kymmenisen vuotta myöhemmin Canale ja Swain (1980). He jakoivat kommunikatiivisen kompetenssin kolmeen komponenttiin: kieliopilliseen, sosiolingvistiseen ja strategiseen. Canale (1983) täydensi tarkastelua vielä myöhem-

¹ Hymes esitti tämän kommunikatiivisen kompetenssin näkemyksensä jo toukokuussa 1968 kongressiesitelmässä.

min, jolloin nelijakoiseen malliin sisältyivät kieliopillinen komponentti, diskurssikomponentti, sosiolingvistinen ja strateginen komponentti.

Bachmanin (1990) kuvaus kommunikatiivisesta kompetenssista on yhdenmukainen Hymesin käsityksen kanssa siinä, että kyky käyttää kieltä kommunikatiivisesti käsittää sekä kielitiedon että kyvyn käyttää tätä tietoa. Bachmanin (1990, 81) mielestä hänen esittämänsä malli on kuitenkin laajempi siinä mielessä, että se yrittää luonnehtia niitä prosesseja, joiden kautta eri komponentit ovat vuorovaikutuksessa sekä keskenään että sen kontekstin kanssa, jossa kielenkäyttö tapahtuu.

Bachman jakaa kielitaidon kahteen pääkomponenttiin, organisatoriseen ja pragmaattiseen tietoon, jotka koostuvat useasta pienemmästä komponentista. *Organisatorisen tiedon* ensimmäinen komponentti, kieliopillinen tieto, käsittää morfologian, syntaksin ja fonologian ja ortografian hallinnan, joiden avulla kielen käyttäjä rakentaa yksittäiset lauseet. Toinen organisatorinen komponentti, tekstuaalinen tieto, sisältää tiedon siitä, miten lauseet liitetään toisiinsa teksteiksi. Tämä liittyy asioiden loogiseen esittämiseen, asioiden välisten suhteiden merkitsemiseen kielen keinoilla ja tekstien retoriseen organisointiin. Koheesio Bachmanin (1997, 88) mukaan muodostuu selvästi ilmaistuista semanttisista suhteista kuten viittaus, ellipsi, konjunktio ja leksikaalinen koheesio kuin myös yleisesti sovitusta tavoista, miten esimerkiksi järjestetään vanhaa ja uutta tietoa diskurssissa.

Tässä tutkimuksessa rajoitutaan tarkastelemaan lähinnä *pragmaattista tietoa*, jossa on kyse kielen käyttöön, tuottamiseen ja tulkintaan liittyvien sääntöjen hallinnasta. Pragmaattinen kompetenssi tarkoittaa kielenkäyttäjän/oppijan tietoa niistä periaatteista, joiden mukaan viestit (a) järjestetään, rakennetaan ja sovitetaan (diskurssikompetenssi); (b) käytetään kommunikointitarkoituksiin (funktionaalinen kompetenssi); järjestetään interaktioskeemojen ja transaktionaalisten viestintäskeemojen mukaan (suunnittelukompetenssi). Pragmaattisen tiedon alueilla tämän tutkimuksen kannalta keskeisin on *funktionaalinen tieto*, joka liittyy kykyyn ymmärtää (kuuntelu ja lukeminen) ja tuottaa (puhe ja kirjoittaminen) ilmauksia, joilla on tietty tarkoitus (esim. kuvaus, selitys, argumentointi, suostuttelu). Bachmanin mukaan tarvitaan väljemmät puitteet selitettäessä kielen muodon ja tarkoituksen välistä eroa, sikäli kuin se liittyy sekä kielen ilmaisuun että sen tulkintaan.

Kielen funktiot Bachman jakaa neljään tyyppiin. Laajin kielen funktio on *ideaationaalinen funktio*, jossa on kyse tiedon ja tunteiden välittämisestä. Rauhanturvaajien

kielitaidon kartoituksessa tiedon välittämistä ja vaihtamista tapahtuu jatkuvasti esimerkiksi eri viestintävälineitä käytettäessä, kokouksissa ja oman työn esittelyssä. *Manipulatiivisella funktiolla* tarkoitetaan halua vaikuttaa ympäröivään maailmaan kielen avulla: käskyt, varoitukset, lupaukset, lait ja säännökset ovat esimerkkejä tästä. Nämä kaikki liittyvät oleellisella tavalla tämän tutkimuksen kohderyhmän päivittäiseen työrutiiniin. Bachman luokittelee manipulatiivisiksi myös ihmisten väliseen interaktioon liittyvät ilmaukset, kuten tervehdykset, kommentit säästä ym., kohteliaisuudet ja loukkaukset. Tällaisten kielen funktioiden huomioon ottaminen rauhanturvaajan tehtävissä on välttämätöntä hyvän ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa paikallisiin ihmisiin. *Heuristisesta funktiosta* on kyse silloin, kun kielen avulla laajennetaan tietoa ympäröivästä maailmasta; tällaista on opettaminen, oppiminen, ongelmien ratkaisu ja tietoinen muisteleminen. Oppiminen ja ongelmanratkaisu ovat väistämättömiä funktioita toimittaessa menestyksellisesti vieraalla kielellä vieraassa kulttuurissa usein jännittyneessä ilmapiirissä. *Imaginatiivisella funktiolla* tarkoitetaan kieltä itsessään ja kielen käyttöä esteettisiin tai humoristisiin tarkoituksiin, joista esimerkkeinä mainittakoon tarinat, kaskut, metaforat jne. (Bachman 1990, 89-94; ks. myös Huhta, 1993, 77 - 142). Tätä funktiota pidetään yleensä myös tärkeänä, mutta erittäin vaikeana taitona hallita.

3 KOULUTUSTARVE JA SEN ARVIOINTI KIELIKOULUTUS-SUUNNITTELUN OSATEKIJÄNÄ

3.1 Systemaattinen tarpeiden määrittely

Koulutustarpeita on todennäköisesti arvioitu ja analysoitu tietyllä tasolla koko muo-
dollisen koulutuksen pitkän historian ajan, mutta vasta 1900-luvun puolivälissä suori-
tettiin Yhdysvalloissa laajamittaisempia virallisia koulutustarpeen analyysejä. Tuolloin
käynnistettiin systemaattinen tarpeiden määrittely koulutusohjelman perustaksi ja ke-
hittämiseksi. Prosessia kutsuttiin tarveanalyysiksi, sillä se suunnitellaan tunnistettujen
tarpeiden pohjalta ja tuloksia käytetään tilanteen parantamisen suunnitteluun. Tarve-
analyysi on tiedonkeruu- ja analysointiprosessi, jonka tuloksena on joko yksilöiden,
ryhmien, instituutioiden tai yhteisöjen tarpeiden identifiointi. Yleisin syy tarveanalyysin
tekemiseen on tietojen hankkiminen suunnittelua varten. Tätä varten tehty tarve-
analyysi saattaa tuottaa tuloksena päämäärien tunnistamisen, ratkaisun siitä, missä
määrin toivottavat tavoitteet ollaan saavuttamassa tai ohjeet niistä alueista, joihin re-
surssit pitäisi kohdentaa. Toinen yleinen syy tarveanalyysin tekemiseen on ongelmien
tai heikkouksien tunnistaminen. Tarveanalyysijä tehdään myös evaluoimaan kokonai-
sia koulutusjärjestelmiä opiskelijoiden oppimistulosten perusteella. (Suarez 1990, 29 -
31.)

Tässä tutkimuksessa tarveanalyysillä tarkoitetaan ensisijaisesti menetelmää, jon-
ka tuloksia voidaan käyttää hyväksi suunniteltaessa kielikoulutusta puolustusvoimissa
siten, että se on oikein kohdennettua ja tarpeita vastaavaa. Kielitaidon tarpeen kartoi-
tus on yksi keino ryhtyä parantamaan organisaation henkilöstön tehtävistä suoriutu-
mista. Puolustusvoimien kielikoulutussuunnittelun tärkein tavoite on tutkittuihin tar-
peisiin perustuvan systemaattisen koulutusohjelman kehittäminen siten, että se kattaa
upseerin kielitaidon kokonaisvaltaisen kehittymisen ja sen seurannan läpi koko sotil-
lasuran. Toissijaisena tavoitteena on luoda koko vakinaisessa palveluksessa olevan
henkilöstön, myös siviilien, työtehtäviin kohdennettu kielikoulutusohjelma. Onnistu-
neen koulutusohjelman eräs tunnusmerkki on, että se palvelee koko organisaation eikä
ainoastaan yksittäisen tehtävähaltijan tarpeita.

Alan kirjallisuudessa on usein korostettu koulutuksen tavoitteiden täsmentämisen merkitystä etenkin pedagogisista syistä. Toisaalta on korostettu sitä, että olisi tehtävä ero välttämättömän ja toivottavan tiedon välillä. (Takala 1980a, 1 - 5.) Takalan mukaan tavoitteiden ja opetussisältöjen mitoittaminen ja vaatimustasojen asettaminen ovat opetussuunnitelman laadinnan keskeisiä pysyviä ja samalla hankalimpia ongelmia. Tavoitteet täytyy esittää sellaisessa muodossa, että niiden pohjalta on mahdollista arvioida, missä määrin tavoitteet on saavutettu. Opetussuunnitelmat tulisi laatia siltä pohjalta, mitä opiskelijoiden tulisi tietää ja osata tehdä. (Takala 1980a, 16, 20; CEF 2001 kuvausasteikot). Koululaitoksen oppisisältöjen valinnassa tulee Takalan mukaan päästä liiallisesta analysoimattomien perinteiden ja intuition varassa toimimisesta mahdollisimman eksplisiittisiin valintaperusteisiin. Tämä sama pätee yhtä hyvin korkeakouluissa annettavaan opetukseen.

Vaikeampi kysymys on määrittellä, paljonko opiskelijoiden tulisi osata menestyäkseen seuraavassa koulutusvaiheessa tai tulevissa työtehtävissään. Vaatimustasojen asettamisesta voitaneen kuitenkin päästä harkinnanvaraiseen, eri asiantuntijoiden väliseen yksimielisyyteen, ja samoin siitä, millä tavoin vaatimustasot tulisi asettaa. Vaatimusten määrittelyä on suoritettava tarvetutkimuksia, jotka koskevat jatkokoulutuksen ja työpaikkaan liittyviä tarpeita. (Scriven 1978 Takalan 1980a, 28 mukaan.)

3.1.1 Tarvekäsite

Suurin osa tarveanalyyseistä perustuu yhteen seuraavista kolmesta tarpeen määrittelmästä: (1) erotusmääritelmä (discrepancy definition) on tarveanalyyseissä eniten käytetty. Tämä Kaufmanin 1972 käyttöön ottama määritelmä esittää, että tarpeet ovat alueita, joilla nykytilanne on vähemmän kuin tavoitetila. Tavoitetila käsittää ideaalitalan, normit, mieltymykset, odotukset ja tietoisuuden siitä, mitä pitäisi olla, ja nykytila ei täytä näitä toiveita. (2) Toinen yleisesti käytetty määritelmä on jonkin puute tai mieltymys (want, preference definition), mitä olisi hyvä saada. (3) Tiukempi ja vähemmän käytetty on vajamääritelmä (deficit definition). Tarve on olemassa silloin, kun vajeesta on haittaa. (Suarez 1990, 29 - 30.) Scriven on laajentanut tätä käsitettä kuvaamaan olotilaa, jossa tyydyttävää minimitalaa ei ole saavutettu tai ei voida ylläpitää. Tässä on kuitenkin se vaikeus, että ei voida määrittää, missä voidaan sanoa minimitalan olevan.

Tarpeen käsitteestä ei ole olemassa mitään yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Koulutusta käsittelevässä ammattikirjallisuudessa ohjelman arvioinnin (program evaluation) katsotaan tavallisesti sisältävän suppeamman tarveanalyysin (needs assessment) (Stufflebeam ym. 1985, 4). Kirjallisuudessa tavoitetila (target state) on esitetty joko ihannetilana, normina, minimaalisen tyydyttävänä, toivottuna tai odotettuna olotilana. Tarve on usein määritelty tavoitetilan ja todellisen tilan välisenä erotuksena. Tämä eroa korostava määritelmä pyrkii pelkistämään tarveanalyysin vain mekaaniseksi prosessiksi, jossa vertaillaan määrällisiä havaintoja normeihin tai arviointikriteereihin ja kuvataan niiden välinen vajuus ottamatta huomioon panosten tai prosessien arviointia. (Stufflebeam ym. 1985, 5.) Lisäksi erotusmääritelmä sisältää ajatuksen, että kaikki tarpeet ovat ehdollisia. Tähän liittyen Waterman (1990, 140 - 141) toteaa kuitenkin, että hän ei voi ajatella yhtään tarveväittämää, joka ei edellytä ehtoa ”jos”. Watermanin mukaan yksi tapa yrittää havainnollistaa ”jos-lausetta” olisi käyttää triangulaatiota eli yrittää tunnistaa tarve useista näkökulmista, jotta voitaisiin ratkaista onko tarve todella olemassa, vai kuvitellaanko sen vain olevan. Scrivenin (1990, 136) näkemyksen mukaan sitä vastoin jotkin tarpeet ovat kiistattomia (absolute), jotkut taas eivät; tarve on kontekstisidonnainen.

Stufflebeamin ym. (1985, 12) ehdottama tarpeen määritelmä perustuu tämän termin sanakirjamääritelmään (*Webster's Third International Dictionary*, Merriam, Springfield, Mass., 1976): *Tarve on jotakin, joka on välttämätöntä tai hyödyllistä puolustettavissa olevan tarkoituksen täyttämiseksi.* Tarvetta siis pidetään suhteellisena ja abstraktina käsitteenä, joka on riippuvainen siitä *tarkoituksesta*, jota se palvelee, sekä tilanteesta ja niistä tiedoista, joita tilanteessa saatetaan tarvita. Sen vuoksi kaikkea tarveanalyysiin liittyvää informaatiota täytyy arvioida ja tulkita tarkoitusten, arvojen, tietojen, syy-seuraussuhteiden jne. ilmaisemassa kontekstissa, jotta voitaisiin ratkaista, mistä tarve muodostuu. Tarveanalyysi on siis prosessi, joka auttaa tunnistamaan ja tutkimaan sekä arvoja että informaatiota. Se auttaa suunnittelussa, suuntaa ohjelmia ja resursseja koskevaa päätöksentekoa. Lisäksi se antaa järkevän näkökulman päätettäessä asioiden tärkeysjärjestyksestä ja myönnettäessä resursseja. (Stufflebeam ym. 1985, xiii, 2.)

3.1.2 Deardenin tarveteoria

Tarvekäsitteen analyysi on keskeinen kysymys koulutuksen kaikilla tasoilla opetussuunnitelmien laatimista pohdittaessa. Kuvatessaan tarpeen käsitettä Dearden (1972, 50 - 64) toteaa, että tarpeen määrittelemiseksi on olemassa kaksi kriteeriä. Loogisen tärkeysjärjestyksen mukaan ne ovat: ensiksikin, että tulisi olla jonkinlainen *normi*, yksiselitteinen käsite siitä, mitä tarkoittaa tehdä jotakin kunnollisesti tai tehokkaasti, ja toiseksi on olemassa *tosiasia*, joka ilmaisee, että tätä normia ei ole saavutettu tai sitä ei pystytä ylläpitämään. Näiden kahden kriteerin voidaan sanoa ilmaisevan, että henkilö on jonkin *tarpeessa*. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että tarve on henkilön itsensä tiedostama. Tässä suhteessa *tarvita* jotakin on eri asia kuin *haluta* sitä. Kolmantena kriteerinä Dearden esittää, että se, mitä sanotaan tarvittavan, täytyy todellakin olla normin saavuttamisen edellytys.

Koulutustarvetta käsitellessään Dearden kuitenkin suhtautuu varauksella siihen usein esitettyyn näkemykseen, että *tarpeen* selvittäminen olisi ratkaisu kaikkiin kysymyksiin. Tältä pohjalta hän yrittää selittää tarpeen käsitteen logiikkaa ja sitä, miten tarveväitteet tulee perustella. Dearden pyrkii vastaamaan kysymykseen, ovatko tarpeeseen liittyvät kysymykset puhtaasti empiirisiä sikäli kuin on kysymys opetusohjelman laatimisesta ja oppimisteoriasta. Hän pohtii myös, missä määrin tarveväittämä perustuu empiriaan ja kuinka pitkälle koulutukseen liittyvät kysymykset voidaan ratkaista tarveväittämällä avulla. Usein tarpeen tyydyttämiseen liittyvän edellytyksen diagnosoiminen vaatii erityistietoa, mutta se, onko normi saavutettu vai ei, voidaan ratkaista objektiivisesti joko havainnointia tai monimutkaisempia tieteellisiä tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tämä päätelmä pätee myös, jos kysymys on normin saavuttamiselle oleellisen tärkeästä edellytyksestä (kolmas kriteeri). Näin ollen Dearden toteaaakin, että tarveväittämällä on ainakin empiirinen perusta. Toisaalta ne voidaan myös kumota empiirisin perustein.

Normeja sen sijaan ei voida 'havainnoida' eikä kumota empiirisesti, koska ne osoittavat, kuinka asioiden *pitäisi* olla. Sellaisia kysymyksiä kuin toivottavat normit (desirable standards), kunnollinen toimiminen (proper functioning), toivottavat säännöt (desirable rules) tai tarkoituksenmukaisuus ja tehokkuus (appropriateness and efficiency) ei voi määrittää havainnoimalla tai empiirisin kokein. Vaikka tarvekysymyk-

sillä onkin empiirinen perusta, niitä ei voi viime kädessä ratkaista empiirisesti, sillä oletettuja normeja on pohdittava perinpohjin ja niistä on päästävä yksimielisyyteen. Kuitenkin niissä tapauksissa, joissa normeista jo vallitsee yksimielisyys, asiantuntijat saattavat hyvinkin ratkaista tarvekysymyksiä, sillä niissä kysymys on avoin vain empiirisellä tasolla (kriteerit 2 ja 3).

Deardenin mukaan yksi syy siihen, miksi tarvekäsité houkuttelee, näyttää olevan se, että tarpeeseen perustuva opetusohjelma ratkaisisi motivaatio-ongelman. Sen sijaan väittämä, että *X tarvitsee Y:tä*, ei lainkaan edellytä, että *X haluaa Y:tä*. Elleivät ihmiset piittaa omista eduistaan tai eivät pidä siitä, mitä he tarvitsevat, he saattavat tarvita jostain ilman, että haluavat sitä. Opetusohjelman rakentamisessa voidaan pohtimalla, mitä seuraava koulutusvaihe edellyttää, mitä oppiaineen luonne vaatii tai mitä yleensä työpaikoilla vaaditaan, päätyä kaikenlaisiin tarveväittämiin, jotka eivät osoita, että opiskelija tiedostaisi tai hyväksyisi nämä tarpeet. Opetuksessa motivaatio on ongelma, koska opiskelijoiden katsotaan tarvitsevan jotakin, jota heitä ei voi saada haluamaan tai josta heitä ei voi saada kiinnostumaan. Tarpeet ratkaisevat motivaatio-ongelman ainoastaan jos ne ovat opiskelijoiden kokemia ja hyväksymiä. Ongelma on piilonormeissa, jotka synnyttävät tarpeita, minkä vuoksi on syytä suhtautua epäilevästi pelkästään tarpeen ympärille rajoittuvaan keskusteluun.

Tarpeen käsite on houkutteleva koulutuksessa myös, koska se näyttää tarjoavan mahdollisuuden välttää arvokeskustelua vetoamalla suoraan asiantuntijan empiirisesti määrittelemiin tosiasioihin. Mutta jos aikaisemmin kuvattu kolmeen tarpeen kriteeriin perustuva analyysi on oikea, on väärin olettaa, että arvoarvostelmia (value judgments) voidaan välttää. Arvoista vapaa tarvekäsité on harhaanjohtava, sillä se pikemminkin vahvistaa harhakuvitelmaa puhtaasta empiriasta; tarvekäsitteen käyttö hämärtää oletetut arvot silloinkin, kun huomio käännetään näiden arvojen selventämiseen. Esimerkiksi tarpeiden ympärillä pyörivät opetussuunnitelmapohdinnat jättävät usein epäselväksi sen, oletetaanko arvojen olevan yksilöllisiä vai yhteiskunnallisia ja onko kysymys oppijoiden itsensä kokemista tarpeista vai opettajien käsityksestä tarpeista, mitä niiden pitäisi olla. Arvoarvostelmia ei voida sivuuttaa päättämällä, mitä koulutuksessa pitäisi tehdä, ja jos esitykset laaditaan tarpeen muodossa, käsitteen arvopohja ja tätä tarvekäsitetä palvelevat tutkimustulokset pitäisi selvästi erottaa toisistaan. (Dearden 1972, 50 - 64.)

3.1.3 Scrivenin malli

Scrivenin (1990, 135) ehdottamassa vaihtoehtoisessa mallissa (kirjainmerkit muutettu alkuperäisistä Deardenin käyttämiin) X tarvitsee Y :tä = X hyötyisi merkittävästi Y :stä ja X on nyt (ilman Y :tä) epätydyttävässä olotilassa. Tässä tarpeen määritelmässä vältytään tekemästä sitä virhepäätelmää, että toiveita tai mielitekoja pidettäisiin tarpeina. Määritelmässä on selvästi ilmaistu, kuka tarvitsee ja mitä. Näiden välistä riippuvuussuhdetta kuvaa sekä se, että Y :n vaikutus X :ään on hyödyllinen ja Y :n puuttuminen jättää X :n epätydyttävään olotilaan. Scrivenin mukaan ihannetilän ja nykytilan välistä eroa ei voida pitää tarpeena, koska usein on tarve parantaa jotakin ja tiedetään, miten se tehdään, tietämättä kuitenkaan, minkälainen ihannetila olisi. Scriven (1990, 135 - 144) toteaa, että useimmat tarveanalyysimallit perustuvat määritelmään, joka määrittelee tarpeet ihannetilän ja todellisen tilan välisenä erotuksena. Siinä on hänen mielestään kuitenkin se puute, että vaikka usein voidaankin luotettavasti tunnistaa tarpeet, ei olla varmoja siitä, millainen on ihannetilanne. Toiseksi siinä ei tehdä eroa 'tarpeiden' ja sen välillä, 'mitä olisi mukava saada' ('desiderata'). Kolmanneksi määritelmä käsittelee kaikkia tarpeita täyttymättöminä tarpeina.

Roth (1990, 141 - 143) näkee Scrivenin tarvemääritelmässä ilmeisiä puutteita. Ellei tiedetä, mitä X tarvitsee, määritelmää voidaan käyttää vain hyvin yleisessä merkityksessä. Ensinnäkään siinä ei määritellä tavoitetilan ja todellisen tilan välille jäävää tyhjyyttä. Toiseksi Rothin mukaan mikään yksittäinen asia ei välttämättä riitä tyydyttämään X :n tarpeita, vaan tarvitaan kokonainen sarja tarpeita Y_1, Y_2, \dots jne., joista kaikista X on riippuvainen, mutta joista yksikään yksinään ei riitä täyttämään X :n tarpeita. Toisaalta myös eroa ja erilaisuutta ilmaisevalla tarvemääritelmällä (discrepancy definition) on puutteensa: se esittää tarpeet abstraktiona, josta puhutaan vain viittaamalla todelliseen tilaan ja tavoitetilaan, eikä se ilmaise mitään riippuvuussuhteita. Näin ollen olisi kehitettävä yksi määritelmä, jossa yhdistyisivät molempien edellä mainittujen määritelmien edut siten, että ne olisivat toinen toistaan täydentäviä; tarvitaan toisin sanoen määritelmä, jossa yhdistyisivät erilaisuusmääritelmän tavoitetilan ja todellisen tilan välisen välimatkan kuvaus ja Scrivenin määritelmän konkreettinen kuvaus siitä, kuka tarvitsee ja mitä.

Scrivenin (1990, 137) mukaan tarvekäsitteen käytännön sovelluksissa ei aina kyetä tekemään eroa perustarpeiden ja kasvutarpeiden (incremental) välillä. Toisin sanoen sitä, että tarvitaan lisää resursseja, ei eroteta siitä, että tarvitaan paljon resursseja esimerkiksi koulutuslalla. Lisäksi todellisuudessa jokin kasvutarve voidaan täyttää vain luopumalla jostakin muusta. Pohdittaessa esimerkiksi, mitä jokin henkilö, oppilaitos tai organisaatio tarvitsee, täytyy priorisoida tarpeet ja selvittää, mitä kompromisseja on tehtävä. Scriven katsoo edelleen, että tarpeen kuvauksessa olisi pystyttävä erottamaan toisistaan myös suoritusvajeanalyysi (performance deficit analysis) ja ongelman käsittelyvajeanalyysi (treatment deficit analysis). Vajeen ja käsittelyn välillä on suoritettava evaluointi.

3.1.4 Muita tulkintoja vieraan kielen tarpeesta

Euroopan yhteisöjen komission (Commission of the European Communities 1991) teettämä kaupan ja teollisuuden vieraan kielen tarpeiden analyyseissä käytettyjä tekniikoita koskeva kartoitus tuotti karkeasti ottaen kolme tulkintaa vieraan kielen tarpeista: (1) vieraan kielen *todellisen käytön* (actual use) synnyttämä tarve eli tiettyjen kielenkäyttötilanteiden edellyttämä tarve, (2) *taidon puutteesta* syntyvä tarve, joka tarkoittaa oman kielitaidon ja tarvittavan taidon välistä vajetta, ja (3) vieraan kielen tarve *uusia mahdollisuuksia avaavana* valttikorttina, jolloin taidon puute saattaa aiheuttaa menetyksiä tai tappioita.

Koska ei ole olemassa mitään yleisesti hyväksyttyä tarpeen määritelmää, tarkoitetaan tarpeella tässä tutkimuksessa sekä todellisen käytön (actual use) synnyttämää tarvetta että taidon puutteesta syntyvää tarvetta (discrepancy approach). Puolustusvoimissa ilmenevää englannin kielen koulutustarvetta tarkastellaan kolmen eri aineiston valossa, jotka ovat: (1) suomalaisten ammattisotilaiden itsensä arvioima englannin kielen taitotaso ja tarve rauhanturvaamistehtävissä, (2) ammattisotilaiden yleisissä kielitutkinnoissa englannin kielessä todennettu taitotaso ja (3) puolustusvoimissa johtavassa asemassa toimivien ammattisotilaiden englannin kielen taitotasoa ja tarvetta koskevat haastattelut. Pelkkä erotusnäkökulma olisi liian kapea-alainen koko puolustusvoimien henkilöstön kielikoulutuksen kehittämiseen, koska se supistaa ja yksinkertaistaa tarveanalyysin liian mekaaniseksi prosessiksi, jossa verrataan määrällisiä ha-

vainoja ennalta asetettuihin kansainvälisissä tehtävissä edellytettyihin normeihin ja kuvataan syntynyt vaje. Tarve olisi näin ollen mitatun koesuorituksen ja normin välinen erotus. Erotusnäkökulmassa ei kiinnitetä huomiota niihin tarkoituksiin, joihin kieltä tarvitaan. Koko henkilöstön kielikoulutussuunnittelun tavoitteena tulee olla tutkimuksen avulla kartoittaa (sekä organisaation että yksilön) kielitaidon tarve työtehtäviin kohdennettuna siten, että siitä ilmenee kielenkäytön konteksti, sisällöt, kielenkäyttötavat, tarvittava taidon taso ja laatukriteerit.

3.2 Organisaation kielitaidon ja tarpeen yleiskartoitus

Euroopan neuvostossa on jo varhain pyritty luomaan kielitaidon tarpeen määrittämisen mallia. Lähtökohtana mallin luomisessa on pidetty tarvittavan kielitaidon vähimmäistasoa ja olosuhteiden asettamia perusvaatimuksia. (Sinkkonen 1998, 48.) Hyvin suunnitellut työelämän tutkimukseen liittyvät kielitaidon tarvetutkimukset ovat yleensä suoraan hyödynnettävissä, koska ne ovat käytännönläheisiä ja ajankohtaisia ja syntyneet jo olemassa olevien ongelmien ympärille. Ingram (1994, 94) esimerkiksi korostaa, että kielipoliittiseen suunnitteluun kuuluu elimellisenä osana kielitaidon tarpeen analysointi yhteiskunnan, kohderyhmän ja yksilön tasolla. Kielitaidon tarpeen käsitettä määriteltäessä on syytä pohtia, mikä on tutkittavan tilanteen perusasetelma, kenen tarpeita käsitellään, kenen kokemana niitä tulkitaan ja mitä tehtäviä ne palvelevat.

Jo vuonna 1978 Valtioneuvoston Kieliohjelmakomitean mietinnössä todettiin, että kielenopetuksen tulee tuottaa maan kielitaidon tarvetta vastaava kielitaito. Sen mukaan huomioon on otettava yksilön kehityksen, työelämän ja taloudellisen muutoksen, yhteiskunnallisen kehityksen, kulttuurin muutosten ja kansainvälisen vuorovaikutuksen sekä yhteistyön asettamat vaatimukset. Jotta kielenopetus saataisiin vastaamaan sille asetettuja vaatimuksia, on kielitaidon tarpeesta tuotettava tutkimukseen perustuvaa tietoa. Nopea kansainvälistyminen on luonut uusia ulottuvuuksia kielitaidon merkitykselle. Useita kielitaidon tarvetutkimuksia onkin tehty varsinkin teollisuuden alalla (esim. Berggren 1982; Mehtäläinen 1987; Väänänen 1992; Huhta 1999;) ja kaupan alalla (esim. Mehtäläinen 1989; Huhta 1999). Myös valtionhallinnossa on kartoitettu eri ministeriöiden kielitaidon tarvetta (esim. Yli-Renko 1988; Sinkkonen 1997; A. Sajavaara 2000) ja englannin kielen opetuksen tarvetta on selvitetty kansainvälisen

työelämän näkökulmasta (Penttinen 2002; Sjöberg 2002). Puolustusvoimissa palvelevan henkilöstön englannin kielen taitoa ja tarvetta on ensimmäisen kerran kartoitettu rauhanturvaamistehtävissä (Aho 2001). Kanadassa on kartoitettu sairaanhoitajien kielitaidon tarvetta (Centre for Canadian Language Benchmarks 2002) ja Bulgariassa on tehty tapaustutkimus Naton esikuntatyöskentelyssä ja monikansallisissa sotilasoperaatioissa toimivien esiuupseeritasoisten upseerien kielitaidon tarpeesta kielikurssin suunnittelua varten (Keremidchieva 2003).

Tarveanalyysi on olennainen osa opetussuunnitelman valmistelua, sillä tavoitteellisessa opetuksessa pyritään parantamaan opetuksen laatua

- määrittelemällä opetussuunnitelma tavoitteiden muodossa
- mukauttamalla opetus ja arviointi läheisesti tavoitteisiin
- järjestämällä jatkuvaa evaluointia.

Analyyysin tehtävänä on määrittää ne tarpeet, joihin oppijat kieltä tarvitsevat. Tällaisia voisivat olla ne kielenkäytön alueet, joilla oppijat tulevat kieltä käyttämään, tarvittavat taidot ja oletettu taitotaso. (Newby 2001, 590 - 594.)

Opetustavoitteiden käytön hyödyllisyydestä ei opetuslalla kuitenkaan ole oltu aivan yksimielisiä. Niitä kohtaan tunnettua vastenmielisyyttä on perusteltu mm. seuraavilla syillä: (1) tavoitteet mielletään käyttäytymispsykologiaan liittyviksi; (2) joitakin asioita ei voida kvantifioida; (3) tavoitteet trivialisivat opetuksen; (4) tavoitteet rajoittavat opettajan vapautta; ja (5) kielenoppimista ei yksinkertaisesti voi ilmaista tavoitteissa. (Brown 1995, 91.)

Tarkasteltaessa näitä perusteluja kohta kohdalta, käy ilmi, että ensinnäkin osa kieltenopettajista karttoi sanaa 'tavoite' ajatellen sen pakostakin tarkoittavan behaviorismia, jota kohtaan useimmat suhtautuivat kielteisesti. Yhteys ei kuitenkaan ole todellinen. Tätä selitti Mager (1975) Brownin (1995, 91) mukaan siten, että 'tavoitteet' kuvaavat suoritusta tai käyttäytymistä, koska tavoite on spesifi, tarkoin määrätty pikemminkin kuin yleinen, ja koska suoritus tai käyttäytyminen on jotakin, mikä voidaan ilmaista täsmällisesti.

Toiseksi yksi yleisimmin tavoitteiden käyttöä vastaan esitetyistä perusteluista on, että monia opetustoimen päämääriä on mahdotonta ilmaista tavoitteina. Brown

kuitenkin katsoo, että tavoitteiden määrittely voi jäsentää opetusprosessia niin, että opiskelijat ymmärtävät, mitä heiltä odotetaan.

Kolmas tavoitteiden asettamista koskeva kritiikki kohdistui siihen, että ne trivialisivat koulutuksen pakottamalla opettajat keskittymään vain asioihin, jotka voidaan ilmaista tavoitteina. Kyse on kuitenkin siitä, miten tavoitteet määritellään. Ei ole tarkoituksenmukaista käyttää pienimpiä ja triviaaleimpia elementtejä tavoitteina. Kielikoulutuksen tavoitteiden tulisi Brownin mukaan ilmaista kaikki ja yksinomaan vain kyseisen opetusohjelman opetustavoitteet. Toisin sanoen ne pitäisi voida havaita, mutta ne eivät saisi olla triviaaleja. Niiden pitäisi myös soveltua kyseiseen ohjelmaan.

Neljäs syy vastustaa tavoitteita oli, että ne estävät opettajaa vapaasti reagoimasta ongelmiin ja ideoihin, jotka syntyvät spontaanisti opetustilanteesta. Tätä väitettä Brown kommentoi toteamalla, että kokenut ja harjaantunut opettaja onnistuu kyllä hallitsemaan tällaiset monimutkaiset tilanteet ja edistämään tehokkaasti kielenoppimista mahdollisimman monen opiskelijan kohdalla.

Viidentenä kritiikin aiheena oli, että kielenoppimista ei voida ilmaista tavoitteina. Kriitikot tosin usein liittivät tavoitteet strukturaalisiin opetusohjelmiin, mutta Brown toteaa van Ek:iin viitaten, että ne voidaan myös liittää yhtä hyvin funktionaalisiin tai mihin tahansa opetusohjelmiin. Ainoana rajoituksena tavoitteiden käytölle on opetusohjelman kehittäjien ja opettajien resurssit ja luovuus.

Ammattiin suuntautuneessa kielenoppimisessä niukasti resursoidussa kielikoulutuksessa näen tavoitteiden määrittelyn yhdeksi tärkeimmistä systemaattisen opetusohjelman kehittämistä sekä opetusta ja oppimista jäsentäväksi ja ohjaavaksi keinoksi, jota ilman konkreettisia tuloksia on vaikea ajatella saavutettavan. Tavoitteiden määrittely ohjaa myös testausta ja arviointia.

Kielitarpeen ja taidon auditointi on yksi keino ryhtyä parantamaan organisaation henkilöstön tehtävistä suoriutumista. Reeves ja Wright (1996) toteavat kielen ja viestintätaitojen olevan avainasemassa kaikessa onnistuneessa vuorovaikutuksessa. Kielitarpeen auditoinnin ensisijaisena tavoitteena on auttaa organisaation johtoa tunnistamaan henkilöstönsä vieraalla kielellä tapahtuvan viestinnän vahvuudet ja heikkoudet. Auditoinnilla tarkoitetaan edeltä käsin sovittujen tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Menetelmällä voidaan kartoittaa eri osastoilla työskentelevien henkilöiden kyvykkyys tunnistettuihin tarpeisiin verrattuna. Sillä osoitetaan mainitut tarpeet strategisella, operatiivisella ja yksityisen tehtävähaltijan tasolla. Auditoinnin tulisi myös osoittaa, mitä

järjestelmän parantaminen vaatii aikaresursseina, henkilö-, koulutus-, ja rahoitusresursseina siten, että ne voidaan ottaa huomioon strategian suunnitteluvaiheessa. Yleisesti ottaen organisaation kielitarpeen auditointiprosessissa voidaan erottaa kuusi vaihetta:

- Aloituskeskustelu organisaation ylimmän johdon kanssa: auditoinnin tavoitteet, sisällön määrittely ja rajaaminen
- Auditoinnin integrointi organisaation muuhun suunnitteluprosessiin: nykyisten kieliongelmiin ja tulevien haasteiden kartoitus; painopiste strategisella tasolla
- Organisaation toimintatapojen selvittäminen: kielen nykyinen ja tuleva rooli organisaatiossa; painopiste operatiivisella tasolla
- Tehtävähaltijoiden vieraan kielen käytön ja tarpeiden analysointi: kielen tosiasiallinen (nykyinen) käyttö ja arvioitu tuleva käyttö; painopiste työtehtävissä
- Tehtävähaltijoiden kielitaidon arviointi: miten hyvin tehtävähaltija täyttää työtehtävässä tarvittavan kielitaidon vaatimukset; painopiste tehtävähaltijoissa yksilötasolla
- Raportointi.

Puolustusvoimien organisaation ylin johto on tässä tapauksessa tulkittava tavanomaisesti laajemmin käsittämään Pääesikunnan, jonka alaisia muun muassa sotilasopetuslaitokset ovat. Se, missä laajuudessa auditointi suoritetaan, riippuu monista tekijöistä, kuten esimerkiksi organisaation koosta, viestintäongelmien luonteesta, auditointia koskevista odotuksista, auditoinnin budjetista ja sen rahoittamisesta. Erityisen tärkeää on saada organisaatio vakuuttumaan siitä, että kielikoulutuksen tavoitteita ei voida saavuttaa samassa ajassa kuin joitakin muita koulutustavoitteita (ks. Takala, 1997).

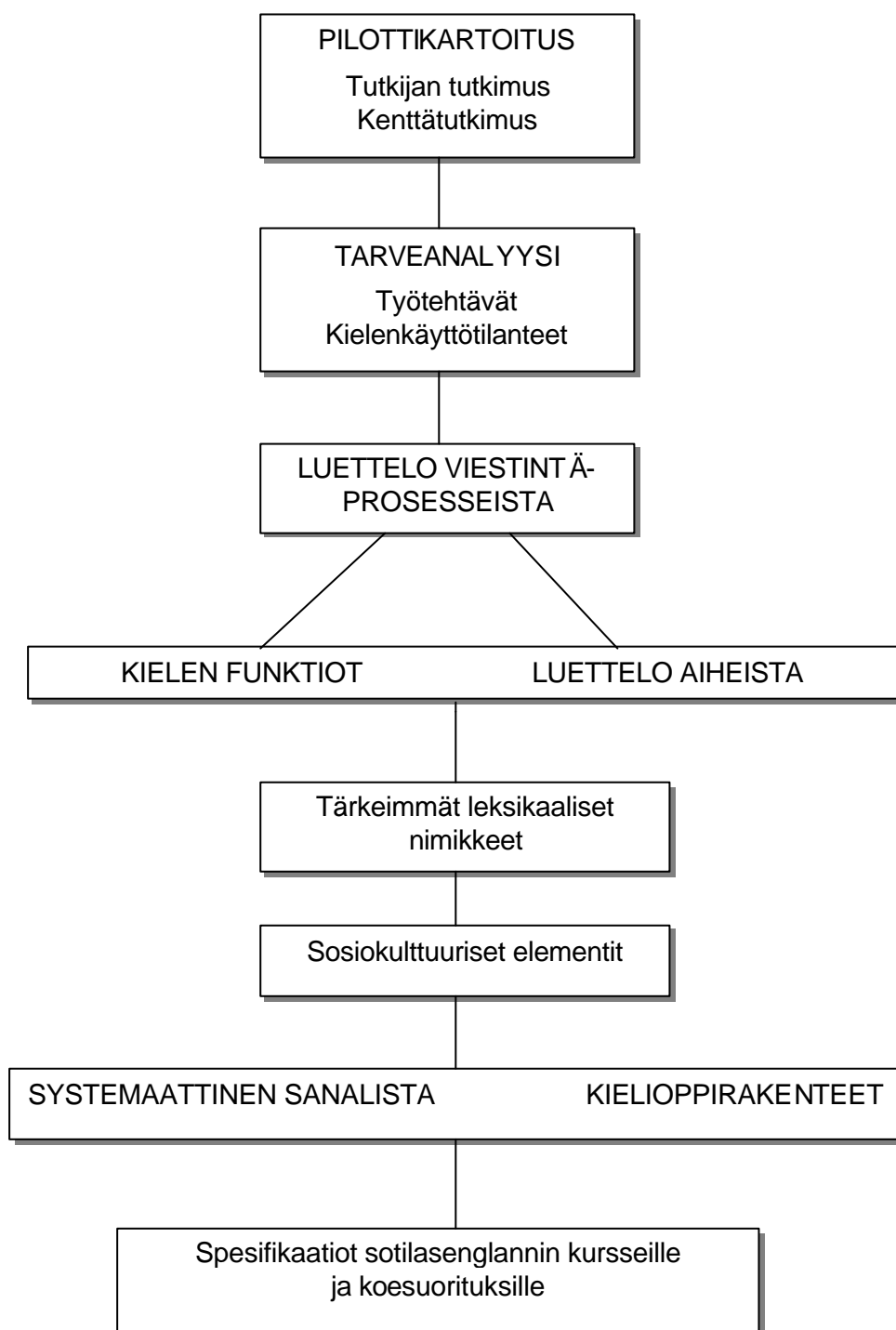
Keskeisenä tavoitteena puolustusvoimien systemaattisessa kielikoulutus suunnittelussa tulee olla sotilasopetuslaitosten kielikoulutuksen järjestäminen todennettujen tarpeiden mukaisesti. Tällöin analysoidaan sotilaiden kielenkäyttöön liittyvät tehtävät, aihepiirit, tapahtumapaikat, puhekumppanit ja viestintäkanavat. Tässä prosessissa auditointi on avainasemassa. Puolustusvoimien kannalta oleellista olisi, että myös testit olisivat oikein kohdennettuja niin, että kielitaitoa mitataan tehtävähaltijan työtehtäviin liittyvässä kontekstissa. Yleistä kielitaitoa mittaavat testit, kuten esimerkiksi yle-

set kielitutkinnot (YKI) ja Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ja Nato- maiden käyttämä testi (STANAG) voivat olla harhaanjohtavia, koska kieli niissä on kontekstista erillään eivätkä arvioitavat tehtävät ole autenttisia.

Yleisten kielitutkintojen tutkintotulosten käyttäminen tässä tutkimuksessa kontekstiarvioinnin osana on kuitenkin perusteltua, koska tulokset olivat jo olemassa ja niiden avulla voitiin kartoittaa ammattisotilaiden yleiskielitaidon taso. Yleiskieltä tarvitaan toki niin työelämässä kuin muussa sosiaalisessa ja kulttuurienvälisessä kanssakäymisessä, sillä kielitaidon eri aspektit ovat useimmiten päällekkäisiä. On myös ilmeistä, että jos yleiskielen taito on hyvä, niin ammattisanasto ja -käytänteet ovat nopeasti opittavissa. Toisaalta kuitenkin on otettava huomioon se näkökohta, että tehtäväkohtaisissa testeissä voi olla tarpeen testata vain yhden kielen osa-alueen, esimerkiksi suullisen kielitaidon taso. Näin ollen tehtävän vaatiman puhevalmiuden omaava henkilö saattaa selviytyä hyvin työstään, vaikka kirjallisissa taidoissa olisi huomattavia puutteita. Tehtäväkohtainen testaus toisi siten enemmän resursseja rekrytoijien käyttöön eikä karsisi turhaan hakijoita sellaisten taitojen perusteella, joita tuskin tarvitaan. Tarvittavan analyysistä/kielиаuditoinnista on tullut standardi instrumentti, jolla määritellään oppijoilta vaadittava kielitaitoprofiili (sekä organisaation että yksilön tarpeet) tietyssä ammatillisessa kontekstissa. On olemassa lukuisia tutkimusraportteja ja te- teellisiä tutkimuksia, jotka vahvistavat sen, että puutteellinen viestintätaito vieraalla kielellä on suurin este hoitaa menestyksellisesti esimerkiksi ulkomaankaupankappa- (Beedham 2001). Kuvio 1 osoittaa yhden yleissuunnitelman mallin tarpeiden kartoit- tamiseksi ja spesifikaatioiden sisältöjen määrittelymiseksi. Tällaisen suunnitelman tuloksena voidaan saada tavoitespesifikaatiot sotilasenglannin opetussuunnitelmien perustaksi. Kuvioista ilmenevät prosessin etenemisvaiheet, tehtävät päätökset ja suoritettavat toimenpiteet.

Ensimmäisessä vaiheessa analysoidaan, mitä kieliä tutkittavalla alalla käytetään, ja asetetaan hypoteeseja siitä, mitä virkatehtäviä alalla toimivan on suoritettava. Tässä alkuvaiheessa voidaan käyttää ohjeena yhteistä eurooppalaista viitekehystä laadittaes- sa käsillä olevalle tehtävälle välttämättömiä parametrejä. Taitotason määrittelyssä voi- daan turvautua joko viitekehukseen tai, kuten tässä tutkimuksessa, yleisten kielitutkin- tojen tasokuvauksiin. Toisessa vaiheessa hypoteesit testataan haastatteleamalla niitä palveluksessa olevia tehtävähaltijoita, jotka työssään joutuvat kohdekieltä käyttä- mään. Seuraavaksi laaditaan luettelo työtehtävistä ja niihin liittyvistä kielenkäyttöti-

lanteista. Näille määritellään edelleen tilanteille ominaiset kielelliset funktiot, jotta voidaan verbalisoida tehtävän edellyttämät puhunnokset eli puheen analyysin perusyksiköt (Karlsson 2001, 123). Lisäksi luetteloidaan yleiset ja ammattispesifiset



Kuvio 1 Prosessikaavio yleissuunnitelmasta sotilasenglannin spesifikaatioiden laatimiseksi (Fitzpatrickin 1997, 71 mallin mukaan sovellettuna).

aiheet, joista eritellään sanastot ja kielioppirakenteet. Täten koottu aineisto muodostaa perustan spesifikaatioille, joista saa tietoa myös usein työssä eteen tulevista erityyppisistä tilanteista ja tehokkaalle viestinnälle keskeistä sosiokulttuurista informaatiota. Tavoitespesifikaatioiden ja arviointikriteerien laatiminen mille tahansa ammattialalle täytyy olla yhteistoimintaan perustuva hanke. Siihen pitäisi osallistua paitsi kielen asiantuntijoita myös alan ammattilaisia, työnantajan ja työntekijöiden edustajia (van Els 1994, 62; Ingram 1994, 87; Fitzpatrick 1997, 70; Strevens 1998, 8 - 10; Huhta 1999,161; Takala ym.2000, 233).

Puolustusvoimien tarpeisiin kohdennettu ja räätälöity kielikoulutus on luonnollisesti alkuvaiheessa kallis, koska ensin on selvitettävä koko organisaation viestintäkulttuuri ja suunniteltava kielikoulutus sen mukaisesti. Kielikoulutussuunnittelun välineenä auditointi tulisi kuitenkin nähdä pikemminkin pitkän aikavälin sijoituksena kuin alkuvaiheen kustannuksena, sillä auditointia puoltavat huomattavat edut: Tutkittuun tarpeeseen perustuva koulutus on relevanttia ja oppijaa todennäköisimmin motivoivaa. Kieltä voidaan hyödyntää välittömästi ja uurastuksesta saatu palkkio voi olla jatkossakin opiskeluun kannustavaa. Rajattujen realististen, vaikkakin haastavien, tavoitteiden asettaminen mahdollistaa niiden saavuttamisen ja oppiminen edistyy vähitellen ja tuottaa oppijalle onnistumisen tunteen. Kouluttajan ja koulutettavan välinen vuorovaikutus on toinen toistaan kannustavaa vähentäen oppijan puolelta kielen hallintaan liittyvää riittämättömyyden tunnetta kouluttajan saadessa lisätietoa koulutettavan hallitsemasta erikoisalasta.

Jotta toivottu kielenhallinnan tila voidaan saavuttaa, on suotavaa, että puolustusvoimien koulutuksesta päättävä taho hyväksyy kielikoulutussuunnittelun strategisen suunnittelun osana ja siihen liittyen teettää asiantuntijoilla vakavasti otettavan, organisaation kielitaitotarpeen kartoittavan auditoinnin.

3.3 Yksilön kielitaidon tarpeiden kartoitus

ASKO:on osallistuvien opiskelijoiden tarveanalyysi voisi myös tarjota arvokasta tietoa opettajille, opetussuunnitelman ja materiaalin laatijoille, jotta voitaisiin arvioida ja parantaa olemassa olevia opetussuunnitelmia korkeammankin tason ammatillisessa koulutuksessa. Tämä vastaa mielestäni parhaiten tarkoitustaan kuitenkin vasta sen jäl-

keen, kun kieliäuditoinnilla on ensin kartoitettu organisaation tarpeet, sillä käytännön työssä olen havainnut, että useimmilla ei vielä opiskeluaikana ole selkeätä käsitystä siitä, minkälaista kielitaitoa tulevissa työtehtävissä tarvitaan ja mitkä organisaation tarpeet ovat. Tämä johtunee osaltaan siitä, että ammattisotilaita kierrätetään tehtävästä toiseen muutaman vuoden välein, toisin sanoen organisaation tarpeet ovat ensisijaisia ja ammattisotilaan oma urasuunnittelu tulee vasta tämän jälkeen.

Erään Euroopan neuvoston työryhmän Itävallassa suorittaman tapaus-tutkimuksen (Brewster 1997, 87 - 101) tulosten perusteella voidaan hyvää palautetta saada opiskelijoiden itsearvioinneilla siitä, mitkä elementit ovat tärkeimpiä oppijakeskeisessä opetusohjelmassa. Kyseisessä tarveanalyysissä avainasemassa olivat *asenteet ja oppimisprosessi*. Opiskelija-analyysin perusteella tämän mukaan voidaan päätyä hyvinkin tarkoituksenmukaisiin ja perusteltuihin ratkaisuihin ja lopulta niiden toteuttamiseen.

Tavoitteena ASKO:ssa on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti harjoituttaa ammatillisten sisältöjen ja taitojen omaksumiseen a) tekemällä asioita, b) kontekstissa, c) elämää varten. Edellä mainitun itävaltalaisen projektin kohderyhmänä oli neljän yliopiston kielikeskukset ja ideana oli hahmottaa korkeakouluopiskelijoille keskeisten *tarpeiden, halujen, asenteiden ja puutteiden* yhteiset piirteet. Tavoitteena oli aikaansaada muutos opetusohjelman toteuttamisessa, opetusmateriaalin kirjoittamisessa ja opettajakoulutuksessa. Tärkeimmät tulokset opetusohjelman ja materiaalin kehittämisessä saatiin, kun tutkittiin luokkahuonetoimintoja ja oppimismuotoja. Perinteisiä ja viestinnällisiä toimintoja arvioitiin opiskelijoiden mieltymysten perusteella. Valintavaihtoehdot käsittivät tehtäväorientoituneita toimintoja. Yleisesti ottaen sellaiset tehtävät, jotka keskittyvät viestintätaitoihin, aktiiviseen osallistumiseen ja yksilölliseen osallistumiseen erilaisiin projektitöihin, sekä sellaiset, jotka harjoittavat ammatitaitoja autenttisissa tositilanteissa, ovat mieluisimpia harjoitustehtäviä.

Toinen tutkijoita kiinnostanut havainto oli, millaisia oppimismuotoja ja sosiaalisen interaktion muotoja opiskelijat pitivät mieluisimpina. Ylivoimaisesti mieluisimpana pidettiin työhön autenttisesti liittyvää opetusmateriaalia. Luokkatilanteessa mieluisimpana työskentelymuotona pidettiin kontaktia syntyperäisiin kielenpuhujiin, ryhmätyöskentelyä ja yksintyöskentelyä. (Brewster 1997, 87 - 101.) Yhteenvedona voi todeta, että työtehtävään perustuva, oppijakeskeinen toiminta yhdessä motivoivan ja mielenkiintoisen materiaalin parissa olivat keskeisiä menestymisen avaimia. Tämän tut-

kimuksen mukaan pelkästään luokassakin suoritettu kartoitus voi johtaa onnistuneeseen lopputulokseen. Käsitykseni mukaan tarvitaan ensiksi kuitenkin jokaiselle koulutustasolle yksityiskohtaisesti määritellyt tavoitespesifikaatiot, joiden perusteella opetussuunnitelma rakennetaan, ja näin voidaan saada aikaan loogisesti ja tarkoituksenmukaisesti etenevä, suuren osan ammattikuvaa kattava sisältökokonaisuus. Tällainen suunnittelu edellyttää yhteistyötä substanssiaineiden opettajien kanssa.

Tarve integroida kieli ja viestintä työpaikan ydinstrategioihin ja työpaikan viestinnän sisältöihin on yleisesti tunnustettu toisiasia. Tällaisten tarveanalyysien ongelmana on, että edelleenkin tiedetään kovin vähän viestintätapahtumien todellisesta sisällöstä. Kieltenopettajat tarvitsevat täsmällisempää tietoa siitä, mitä viestinnässä tapahtuu ja miten se tapahtuu ja mitä tarkoittaa viestinnän opettaminen työpaikan näkökulmasta katsottuna, jotta se olisi relevanttia ja autenttisenä oppijaa motivoivaa (Huhta 1999, 32, 155, 160).

Huhdan (1999, 13, 155) mukaan opettajakoulutus on ollut liian kapea-alaista keskittyen lähinnä formaaliin kielitieteeseen ja filologiaan eli kielen etymologian, kielopin, retoriikan ja kirjallisuuskritiikin tutkimiseen. Siitä on puuttunut työelämässä tarvittavien taitojen ja sisältöjen opetus. Paitsi kielitiedettä ja filologiaa tulisi kieltenopettajiksi aikovien opiskella myös jonkin verran viestintätiedettä, liike-elämän viestintää, sosiologiaa, psykologiaa, antropologiaa ja muita aloja, jotka valaisevat inhimillisen vuorovaikutuksen ja kulttuurienvälisen viestinnän ymmärtämistä. Huhta toteaa edelleen, että muussa tapauksessa tulee olemaan vain vähän toivoa kieltenopetuksen metodologiaa ja sisältöjä koskevien näkemysten muuttumisesta.

Kieltenopetuksen tulevaisuutta ei tulisi kuitenkaan nähdä aivan näin pessimistisenä. Systemaattisella kielikoulutuksen suunnittelulla voitaneen vaikuttaa myös edellä mainittujen näkemysten muuttumiseen. Viestintätaitojen opetus opettajakoulutuksessa on tärkeätä, mutta sisältöjä koskevia valintoja tehtäessä on syytä muistaa, että kaikki se, mitä opettajakoulutukseen lisätään, on jostakin muusta pois. Tarvitaan yhteistä arvoihin liittyvää keskustelua siitä, miten priorisointi tulisi tehdä.

On selvää, että kielitaidon tarpeet, määrä ja asiayhteydet vaihtelevat tehtävistä riippuen. Sen vuoksi kielenopetuksen pitäisi painottua työpaikkaviestinnässä todennettuihin avaintaitoihin (Beedham 2001). Näiden keskeisten taitojen selvittämiseksi tarvitaan tutkimusta; tarveanalyysi ja kieliauditointi/evaluointi ovat välttämättömiä työpaikan täsmällisten viestintätarpeiden tunnistamiseksi. (Huhta 1999, 29.) Kartoitetuille

tarpeille määritellään sen jälkeen yksityiskohtaiset tavoitespesifikaatiot ja arviointikriteerit, joiden perusteella opetussuunnitelma laaditaan ja aloitetaan materiaalin suunnittelu ja teko. Kielenopetuksen motiivina siis on tai tulisi olla todettu kielitaidon tarve. Seuraavaksi esitetään muutamien arviointiteoreetikkojen näkemyksiä arvojen merkityksestä sekä käsitellään koulutustarvetta ja sen arviointia kielikoulutussuunnittelun osatekijänä. Tarve liittyy arvoihin ja se on koulutussuunnittelun keskeinen käsite. Näin ollen inhimillisistä tarpeista tulee kriteeriongelman ratkaisun periaate.

3.4 Arvioinnin käsite

3.4.1 Katsaus arviointi-käsitteen määritelmiin

Tässä luvussa tarkastellaan arviointikäsitettä ja jäljempänä selostetaan lähemmin Scrivenin arviointiteoriaa. Opetustoimessa arviointitermiä käytetään Jakku-Sihvosen (1997,1) mukaan kahdessa merkityksessä: arvioinnilla tarkoitetaan toiminnan arvon määrittelyä ja suorituksen tason määrittelyä. Opintosuorituksen tai oppimisessa edistymisen arviointi (assessment) on suorituksen tason tai laadun numeerista tai sanallista määrittelyä. Tutkimuksen ja poliittishallinnollisen ohjauksen piirissä arvioinnilla tarkoitetaan *arvottavaa, tulkinallista analyysiä*. Tällöin arvioinnin (evaluation) tarkoituksena on analysoida monipuolisesti toiminnan arvoa, hyötyä ja haittoja, heikkouksia ja vahvuuksia. Evaluaatio on yleensä suunnattu alueille, joilla halutaan selvittää uudistusten seuraamuksia, tai alueille, joilla kehittämistarpeet ovat ilmeisiä.

Tarveanalyysikäsitteen englanninkielinen vastine 'needs assessment' kohdistuu tavallisesti tulevaisuuteen suuntautuvaan tarpeen arviointiin: mitä päämääriä ohjelma voisi tai sen tulisi tavoitella? 'Evaluation' taas kohdistuu tavallisesti nykyisyyteen tai menneisyyteen orientoituvaan arviointitutkimukseen: mitä ohjelma on saanut aikaan? Stufflebeam ym. (1985, 4 - 5) näkevät suurimman eron juuri näiden kahden käsitteen aikaperspektiivissä. Molemmat termit käsittelevät ongelmien tärkeyden tunnistamista ja priorisointia sekä ohjelmien tehokkuuden ja ansiokkuuden tutkimista suhteessa niille asetettuihin tavoitteisiin.

Cooley ja Lohnes (1976, 2 - 14) määrittelevät arvioinnin (evaluation) prosessiksi, jonka avulla kootaan asiaan liittyvää aineistoa muuttamalla se informaatioksi päätöksentekoa varten. Arviointi määritellään pikemminkin prosessiksi kuin tuotteeksi. He korostavat päätöksentekoon tähtäävää tutkimusta, jonka tarkoituksena on muuntaa toiminta edistykseksi antamalla suosituksia toimenpiteitä varten. Periaatteena on, että koulutuksen tavoitteiden tai päämäärien täsmentäminen tai muuttaminen tulee olla arviointitutkimuksen tulos, ei sen edellytys. Arviointi on onnistunutta, mikäli sen aikaansaamasta informaatiosta tulee osa koulutuksen päätöksentekoprosessia. Arviointinäytön puuttuessa on usein tuloksena heiluriliike koulutus uudistuskokeilusta toiseen, mistä aiheutuu vain pettymyksiä ja uskottavuuskuilu kouluttajien ja koulutettavien välille. Arviointitutkimuksen tavoitteena on tehdä koulutusmuutoksesta järkevä prosessi, jonka lopullisena päämääränä on koulutusjärjestelmän asteittainen paraneminen mieluummin kuin jatkuva muutos, jossa ei ole havaittavissa minkäänlaista tehokkuuden lisääntymistä.

Housen ja Howen (1999, 5 - 12) keskeinen väittäjä on, että arvoasetelmat voidaan perustella järjellä ja että ne voivat olla objektiivisia. He myös käyttävät sanaa *arviointi* (evaluation) ensisijaisesti määrittämään jonkin arvoa tai ansiokkuutta (ks. myös Scriven 1991) varsinkin tuotteiden, ohjelmien, menettelytapojen ja suoritusten ammattimaisessa arvioinnissa. Tässä mielessä arviointi vaatii harkintaa eikä pohjautu perusteettomaan toivomiseen. Sana *arvot* laajassa merkityksessä käytettynä saattaa viitata mielipiteisiin, toiveisiin, uskomuksiin, mieltymyksiin, kiinnostuksen kohteisiin, puutteisiin tai tarpeisiin. Tavallisesti sitä ei määritellä mitenkään tarkasti. Housen ja Howen mukaan tosiasia- ja arvoväittämät sulautuvat yhteen lineaarisen jatkumon keskustassa. He pohtivat myös demokratian käsitettä etsiessään vastausta siihen, mihin oikea harkinta perustuu silloin, kun useiden osapuolten arvot joutuvat ristiriitaan keskenään. Saako kyvykkyys, raha vai asiantuntemus auktoriteetin aseman? Jotta pystyttäisiin tekemään puolueettomia, objektiivisia johtopäätöksiä, pitäisi päätöksenteossa ensinnäkin ottaa huomioon kaikkien kansalaisten mielipiteet ja mieltymykset. Näitä näkemyksiä tulee kuitenkin kritisoida ja analysoida järkipäisesti, keskustella niistä riittävästi asianosaisten kanssa ja edellyttää heiltä perusteellista harkintaa. Hyvä arviointi syntyy kaikkien osapuolien yhteisen harkinnan tuloksena.

3.4.2 Scrivenin arviointiteoria

Yksi varhaisimmista nykyaikaisista arviointiteoreetikoista on filosofisen peruskoulutuksen saanut Michael Scriven. Scrivenin mukaan arvioinnin tarkoituksena on muodostaa arvoja koskevia kannanottoja; arviointi ei voi olla arvovapaata, ja arvoväittämät ovat tosiasioita, eivät mielipiteitä. Scriven (1980) käyttää menetelmänään arvioinnin logiikkaa, jonka mukaan arvioinnissa pitäisi arvioida, missä määrin arvioinnin kohteena oleva asia tyydyttää tärkeinä koetut tarpeet. Scrivenin arvioinnin logiikka koostuu neljästä vaiheesta, jotka ovat (1) *arvon tai ansiokkuuden tunnusmerkkien (kriteerien) valinta*, (2) *suorituksen tason määrääminen*, (3) *suorituksen mittaaminen ja (4) tulosten yhdistäminen arvoväittämäksi*. Arviointitutkimuksen tulee siis lopulta päätyä arvon tai ansiokkuuden arviointiin (judgment of value, worth, or merit) ja siinä on Scrivenin näkemyksen mukaan koko arviointitutkimuksen tieteellinen ja filosofinen merkitys. (Ks. myös Shadish ym. 1991, 70 - 118; House & Howe 1999.)

Yhteiskunta tarvitsee arviointitiedettä, koska se tarvitsee puolueettomia, systemaattisia keinoja saadakseen tietää, ovatko sen tuotteet, henkilöstö ja ohjelmat hyviä. Scrivenin mukaan arvioinnin kohde on hyvä, jos se täyttää tärkeät tarpeet. Mikäli tällainen mekanismi puuttuu, yhteiskunnalla ei ole mitään systemaattista keinoa myöntää resursseja; tuhlausta, petosta ja epäpätevyyttä ei havaittaisi; kuluttajien tarpeet täytettäisiin sattumanvaraisesti. Scrivenin tavoitteena on palvella yhteistä hyvää arvioinnissa, ei jonkin tietyn ryhmän etuja. Arviointia ei tulisi tehdä, ellei sen tuottamat edut ole suuremmat kuin siitä aiheutuneet kustannukset (cost-free evaluation).

Arviointia voidaan suunnitella ja käyttää kahdella tapaa täyttämään tarpeet: (1) antamaan palautetta niille, jotka yrittävät parantaa jotakin (formative evaluation), tai (2) antamaan tietoa päätöksentekijöille, jotka pohtivat, rahoittaako, lopettaako vai ostaako jotakin (summative evaluation). (Shadish ym. 1991, 78.) Käytännön kompromissitilanteet pakottavat arvioijan usein valitsemaan näistä jommankumman. Scriven korostaa puolueettomuuden merkitystä arvoväittämiä laadittaessa ja neuvoo arvioijia tekemään tavoitteista vapaita arviointeja (goal-free evaluations). Tällöin arvioijan on ponnisteltava saadakseen ennakkoluulottomasti selville kaikki arvioinnin kohteen aikaansaamat vaikutukset; on toisin sanoen havaittava, mikä vaikutus esimerkiksi jolla-

kin ohjelmalla on ja sovitettava sen vaikutukset niiden tarpeisiin, joihin vaikutukset kohdistuvat. (Shadish ym. 1991, 81.)

Scrivenin metateoreettisesta näkökulmasta voidaan arvoväittämiä muodostaa mistä tahansa asiakokonaisuudesta. Hänen esittämänsä neljä vaihetta ovat: (1) kehitellään perustellut arvon kriteerit, arvioimisperusteet, jotka määrittelevät tarkasti, mitä hyvä arvioinnin kohde (evaluand) tekisi; (2) valitaan perustellut suoritusnormit, jotka määrittävät, miten hyvin arvioinnin kohteen pitäisi suoriutua kullakin kriteerillä; (3) suoritus mitataan kullakin kriteerillä, jotta havaitaan onko nuo normit saavutettu; (4) tulokset yhdistetään yhdeksi toteamukseksi arvioitavan kohteen arvosta. Scriven analysoi tärkeimpien arvoihin liittyvien termien merkitystä ja kuvailee arvoväittämien laatimisen logiikkaa. Hän olettaa teoriansa olevan kyllin väljä sovellettavaksi kaikkiin arvioinnin kohteisiin prosesseista instituutioihin ja teknisiin laitteisiin. Kohteella on aina Scrivenin teoriassa tärkeä tehtävä: se on tärkein kysymysten lähde. Tämä logiikka koostuu seuraavista vaiheista:

- *Arvioinnin kohteen kriteerien valinta.*

Jotta voitaisiin tunnistaa arvoon liittyvät ulottuvuudet on kuvain (descriptor) liitettävä tarveanalyysiin, sillä millään ei ole mitään arvoa, jollei sitä tarvita. Arvon kriteerit ovat arvioinnin kohteen kuvaimia, jotka liittyvät arvon kykyyn täyttää tarpeet. Tarve on aina oletamus tai oletettu kustannus yhteiskunnalle tai yksilölle. Ajan tasalla oleva tarveanalyysi on oleellinen osa vakavasti otettavaa arviointia.

- *Suorituksen normien esittäminen.*

Seuraavaksi luodaan arvokriteereille hyväksyttävän suorituksen tasot eli normit. Tasot muodostetaan vertailun avulla ja vertailla voidaan esimerkiksi suorituksen määrättyä tasoa.

- *Suorituksen arviointi.*

Scriven korostaa mielekkäitä arviointikysymyksiä (evaluative questions), vaikka niihin ei pystytä aina tuottamaan täysin päteviä vastauksia sen sijaan, että noudatettaisiin kaavamaisesti jotain metodia. Hänen mielestään tarkoituksenmukainen suunnitelma on sellainen, joka johtaa tiettyyn kysymykseen asetettuun vastaukseen. Samalla kun tavoitteista vapaa arvioija asettaa tarpeet ja vaikutukset etusijal-

le, hän myös tutkii muita ulottuvuuksia arviointitarkistuslistan avulla. Teoria ei ole välttämätön summatiivisessa arvioinnissa, eikä se ole ainoa keino formatiivisen arvioinnin ohjaamisessakaan.

- *Yhteenveto tuloksista.*

Arviointitulokset tiivistetään lopulliseksi arvoväittämäksi.

Tätä Scrivenin teoriaa voidaan soveltaa opetusohjelman tavoitteiden määrittelyssä yhtä hyvin kuin koespesifikaatioiden laatimisessa. Koska yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena oli analysoida puolustusvoimien palkattuun henkilökuntaan kuuluvien ammattisotilaiden kielitaidon tasoa ja tarvetta yleisten kielitutkintojen tulosten perusteella, olen käyttänyt tätä esimerkkinä ja soveltanut Scrivenin arvioinnin logiikkaa, jossa on esitetty kaikki ammattisotilaiden kielitutkintotulosten analyysissä tarvittavat elementit.

Edellä kuvattua arviointikäytäntöä soveltaen käsillä olevassa tutkimuksessa kriteereistä päättäminen tarkoittaa yleisten kielitutkintojen taitotasokuvauksia, jotka määrittävät ne kielitaidon ulottuvuudet, joilla arvioitavan kohteen eli tässä tapauksessa ammattisotilaiden kielitaidon tason on toimittava, jotta se olisi tietyllä tasolla kielitaidon suhteen. Näitä ulottuvuuksia ovat suullinen ja kirjallinen taito eli tuottaminen (puhuminen ja kirjoittaminen) ja vastaanottaminen (puheen ymmärtäminen ja luetun ymmärtäminen) sekä rakenteiden ja sanaston hallinta. Arvon tai ansion vaatimustasot eli normit siis ilmoittavat, kuinka hyvän arvioinnin kohteen on oltava kullakin ulottuvuudella (taitotaso), jotta se vastaisi tarpeita. Suorituksen arvioiminen vaatii arvioitavan kohteen mittaamista ja tulosten vertaamista arvon vaatimustasoihin eli Pääesikunnan asettamiin normeihin (YKI:n tietyt taitotasot). Ennen näitä toimintoja on luonnollisesti valittava arvioinnin kohde ja suoritustestien jälkeen on yhdistettävä tulokset arvoväittämäksi, joita tässä tapauksessa ovat keskiarvojen mukaan saadut koulutustasoittain, ikäluokittain ja tutkintovuosittain esitetyt kielitaitoprofiilit. Puolustusvoimissa Pääesikunta on määritellyt kansainvälisissä tehtävissä tarvittavalle kielitaidolle yleisten kielitutkintojen taitotasokuvauksiin perustuvat normit. Vaadittava taitotaso vaihtelee tehtävästä riippuen (ks. luku 6.3).

4 KIELIKOULUTUKSEN SUUNNITTELU

4.1 Kielisuunnittelun käsitteiden määrittelyä

Kielisuunnitteluun liittyviä käsitteitä käytetään useissa erilaisissa merkityksissä. Kaplanin ja Baldaufin (1997, 3) mukaan määritelmä riippuu siitä, onko kyse makro- vai mikrotason suunnittelusta. Useimmiten kielisuunnittelusta puhutaan valtionhallinnon toimesta tapahtuvana aikomuksena ratkaista monimutkaisia yhteiskunnallisia ongelmia. Toisaalta kielisuunnittelua tapahtuu muissakin yhteyksissä vaatimattomammalla tasolla toisenlaisia tarkoituksia varten. Kaplan ja Baldauf (1997, 27) itse käyttävät 'kielisuunnittelua' yleisterminä käsittämään kaiken suunnittelun valtionhallinnon makrotason suunnittelusta ryhmän tai yksilön mikrotason suunnitteluun.

Kielisuunnittelun (language planning) käsite on siis määritelty eri tavoin sen mukaan, mistä näkökulmasta sitä halutaan tarkastella. Yleisesti se merkitsee tarkoituksellista toimintaa, jonka avulla etsitään ratkaisuja yhteisön kieliongelmiin organisoidulla ja kehittämällä yhteisön kieliresursseja tietyn aikataulun puitteissa (Fishman 1971; Das Gupta 1973; Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara 2000; Piri 2001;). Kielisuunnittelu sisältää myös kielipoliittisen suunnittelun, päätöksenteon ja päätösten toimeenpanon (Takala ym. 2000, 235). Kaplan ja Baldauf asettavat opetustoimen alalla kielisuunnittelun lähtökohdaksi sen, mitä vieraita kieliä opetetaan, kuka opettaa, kenelle opetetaan, kuinka paljon opetetaan ja millaisiin tuloksiin pyritään. He pohtivat myös kysymystä ihmisten kielellisistä oikeuksista eli kysymystä siitä, mitä kielellisiä oikeuksia ihmisillä on tai pitäisi olla ja kenen etuja kielisuunnittelu palvelee, yksilön, valtion vai organisaation etuja. (Kaplan & Baldauf 1997, 8 - 9, 196.) Kielisuunnittelun taustalla ovat aikaisemmat ratkaisut ja näkemykset. Kielisuunnittelu tarkoittaa päätösten tekemistä jossakin tietyssä tilanteessa ja ympäristössä. Vielä ei suunnittelun ja sen toteuttamisen arvioimiseksi kuitenkaan ole kehitetty kansainvälisiä standardeja niin kuin arvioinnin ja testaamisen aloilla on tehty (ks. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Takalan ym. (2000, 266) mukaan ainakin arvioinnin hyödyllisyys, toteuttamiskelpoisuus ja eettisyys (asianmukaisuus) soveltuisivat hyvin myös kielipoliittisen suunnittelun kriteereiksi. Kielipoli-

tiikan ja kielisuunnittelun tehokkuutta, tuloksellisuutta, merkityksellisyyttä, pitkän ajan vaikutuksia ja ohjelmien ylläpidettävyyttä pitäisi pyrkiä systemaattisesti seuraamaan ja arvioimaan.

Kielipolitiikka (language policy) on Takalan (1993, 54) mukaan kansallisen tason käsite; se on valtion kielellinen yhteiskuntamalli, jolloin kyse on yhteiskunnan kielellistä viestintää koskevasta politiikasta. Nikin (1989, 65) mukaan kielipolitiikka merkitsee paitsi kielisuunnittelua, johon liittyy poliittista päätöksentekoa, myös koulutuksellista kielipolitiikkaa. Viimeksi mainittu käsittää sen, mitä kieliä kouluissa opetetaan ja millä kielillä opetetaan. Piri (2001, 16) viittaa lisäksi Euroopan unionin kielipolitiikkaan ja toteaa, että käsite voisi näin ollen merkitä, paitsi jossakin maassa, myös yhteisössä tai instituutiossa käytössä olevaa kielellistä yhteisömallia.

Käsitteitä kielisuunnittelu ja kielipolitiikka on usein käytetty rinnakkain ja synonyymeinä. Niiden välinen yhteys ei kuitenkaan ole selvä. Toisinaan yhteys on käsitetty hierarkkiseksi siten, että kielisuunnittelussa toteutetaan 'ylemmäntasoista' kielipolitiikkaa. Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara (2000, 235), kuten myös Kaplan ja Baldauf (1997, 252), pitävät kielisuunnittelun ja kielipolitiikan vuorovaikutuksen korostamista perusteltuna. Ilman kielipolitiikkaa ei voisi olla vakavasti otettavaa kielisuunnittelun arviointiakaan.

Vieraan kielen opetuspolitiikka viittaa niihin suunnitelmiin ja käytännön toimenpiteisiin, joihin ryhdytään maan kielitaitoisiin ihmisiin kohdistuvan tarpeen täyttämiseksi (Takala 1993, 54 - 70). Koska kielelliset olosuhteet ja yhteiskuntajärjestelmät ovat eri maissa erilaisia, on jokaisen maan omalta kohdaltaan päätettävä, mitkä kriteerit sen kielenopetuspolitiikan tulee täyttää. Kielenopetustoimen onnistunut hoitaminen edellyttää jatkuvaa tutkimusta, kehittämistä, arviointia sekä teorian ja käytännön yhteen nivomista. Kielenopetuspolitiikan tarkoituksena on koordinoita kaikki nämä toiminnot ja edesauttaa kielenopetuksen itsekorjautuvuutta.

Opetussuunnitelma (curriculum) taas on opinto-ohjelma tai oppikurssi, joka muodostaa osan kielikoulutussuunnittelua. *Koulutusohjelma* sitä vastoin on tutkintoon johtava ohjelma ja sisältää puolestaan mm. opetussuunnitelman.

Kielikoulutussuunnittelu (language-in-education planning) tarkoittaa tavallisesti virallista hallitustasoista toimintaa. Erilaiset instituutiot voivat kuitenkin kehittää myös omia kielikoulutusohjelmiaan. (Ingram 1989 Takalan ym. 2000 mukaan.) Suomessa kielikoulutussuunnittelua kutsutaan usein myös *kieliohjelmasuunnitteluksi* (language

programme planning). Kielikoulutuksella tarkoitetaan Nikin (1989, 5) mukaan yksilötasolla kielen oppimista ja yhteisötasolla kielen opettamista. Kielikoulutus sisältää lisäksi sen poliittisen ja hallinnollisen toiminnan, joita kielen oppimisen ja opettamisen suunnittelu ja järjestäminen koulutusjärjestelmässä edellyttävät. Nikki näkee kielikoulutuksen kokonaisuutena, jatkumona, joka alkaa peruskoulun kolmannella luokalla ja jatkuu koko oppilaan opiskeluajan. Kielikoulutussuunnittelu etsii vastauksia seuraavansiin kysymyksiin:

- Mitä kieliä opetetaan?
- Kenelle opetetaan?
- Milloin opetetaan?
- Missä opetetaan?
- Minkälaista kieltä opetetaan?
- Kuka opettaa?
- Miten opettaa?
- Kuinka paljon opettaa?

Paitsi kustannuksia kielikoulutuksen tulee ottaa huomioon yksittäisen opiskelijan ja yhteiskunnan/organisaation sekä lyhyen että pitkän tähtäyksen tarpeet. (Nikki 1989, 20.) Tässä tutkimuksessa kielikoulutussuunnittelu ymmärretään lähinnä Nikin esittämällä tavalla kokonaisvaltaisena suunnitteluna, joka etsii vastauksia edellä esitettyihin kysymyksiin ja joka jatkuu läpi koko upseerin sotilasuran. Puolustusvoimien institutionaalista luonteesta johtuen kielikoulutuksen suunnittelu voidaan nähdä myös makrotason suunnitteluna.

Kielikoulutussuunnittelu pyrkii suhteuttamaan yleisen kielipolitiikan koulutusjärjestelmään. Kielikoulutuspolitiikan suunnittelu edellyttää muun muassa kielikoulutusjärjestelmän tavoitteiden asettamista siten, että tavoitteet vastaisivat yhteisössä todettuja tarpeita. Jotta kielikoulutussuunnittelussa voitaisiin edistyä, sen tueksi tarvitaan käsitteellistä hahmotusta ja systemaattista arviointia. Seuraavaksi kuvataan pyrkimyksiä hahmottaa kielikoulutussuunnittelua käsitteellisesti.

4.2 Koulutussuunnittelun tasot

Koulutussuunnittelu voidaan jakaa kolmeen tasoon: normatiiviseen, strategiseen ja operatiiviseen. Normatiivisella tasolla käsitellään koulutuksen yleisiä tavoitteita, strategisella tasolla toimintalinjoja ja operatiivisella käytännön toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseksi (Nikki 1989, 22). Kielikoulutuksen suunnittelussa, kuten suunnittelussa yleensäkin, tulisi tehdä ero strategisen ja operatiivisen suunnittelun välillä. *Strateginen suunnittelu* nähdään usein keinona sopeutua ympäristön muutoksiin kuvittelemalla, millainen organisaation pitäisi tulevaisuudessa olla. Barry (1986, 10) määrittelee ei-kaupallisen organisaation strategisen suunnittelun parhaan tulevaisuuden löytämisenä organisaatiolle ja parhaana tapana saavuttaa tuo päämäärä. Pfeifferin ym. (1989, 12) mukaan strateginen suunnittelu on prosessi, jonka avulla organisaation johtohenkilöt kuvittelevat sen tulevaisuuden ja kehittelevät tarpeelliset menettelytavat ja toiminnat tuon tulevaisuuden saavuttamiseksi. Kaufman ja Herman (1991) asettavat tavoitteeksi, että koulutuksen suunnittelun painopisteen tulisi olla tulevien kansalaisten kehittämässä. Mintzberg (1994) näkee strategisen suunnittelun tulevaisuuden ajatteluna, tulevaisuuden hallintana, päätöksen tekona ja menettelytapana tuloksen tuottamiseksi.

Takala, K. Sajavaara ja P. Sajavaara (2000, 234) toteavat kielisuunnittelun keskittyvän yleensä strategiseen ja operatiiviseen suunnitteluun. Koulutuksen strategisia tasoja ovat valtionhallinnossa lähinnä valtioneuvosto ja keskushallinto, kun taas operatiivisia tasoja ovat lähinnä kunta ja oppilaitokset. Operatiivinen suunnittelu tarkoittaa yksityiskohtaisen toteuttamissuunnitelman laatimista. Tämä edellyttää tarkempien tavoitteiden asettamista, toteuttamisesta vastaavan organisaation luomista, tehtävien määrittelemistä ja jakamista, aikasuunnitelmaa ja budjetin laatimista.

Strateginen suunnitelma linjaa yleisohjeet organisaation kehittämiseksi. Siinä määritellään näkemys organisaation tulevaisuudesta, organisaation tehtävä, arvot, päämäärä, strategia ja lopputulos. Vastuu strategisesta suunnittelusta on organisaation johdolla ja yhteistyöryhmillä. Suunnittelun onnistuminen on riippuvainen jatkuvasta kaikkien osapuolien keskinäisestä yhteydenpidosta, sekä arvioinnista ja palautteesta. Tavoitteiden tulee olla realistisia, niiden tulee olla saavutettavissa ja mitattavissa sekä perustua valideille, selkeästi ilmaistuille olettamuksille.

Operatiivinen suunnittelu taas käsittelee käytännön toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseksi. *Operatiivinen suunnitelma* on asianomaisten yhteistyöryhmien johdolla henkilökunnan kehittämä suunnitelma ja johdon apuväline, jonka avulla asetetaan toimintatapojen toteuttaminen ja laadullisten parannusten tekeminen tärkeysjärjestykseen. Operatiivinen suunnitelma mahdollistaa jatkuvan seurannan, arvioinnin ja koulun strategisen linjauksen muuttamisen vastaamaan sisäisessä ja ulkoisessa ympäristössä tapahtuneita muutoksia.

Kaufmanin (1989; 1991) mukaan jokaisen organisaation suunnittelussa voidaan erottaa kolme strategisen suunnittelun ja ajattelun tasoa: mega-, makro- ja mikrotaso. Kaufman kuvaa megasuunnittelun koko yhteiskunnan, kansakunnan tai maailman parantamiseen ja kehittämiseen perustuvaksi suunnitteluksi. *Megasuunnittelu* on holistista, kokonaisvaltaista ja tapahtuu laajimmasta mahdollisesta näkökulmasta katsottuna. *Makrosuunnittelu* taas koskee pääasiallisesti organisaatiota suunnittelun ensisijaisena asiakkaana ja hyötyjänä; kohteena voi olla itse koulutusorganisaatio tai koulutusjärjestelmä. Sen sijaan *mikrosuunnittelussa* pääasiakkaana on yksilö tai pienryhmä, esimerkiksi hallinto tai jotkut opettajat. Kaufman korostaa, että megatason suunnittelu käsittää myös mikro- ja makrotason suunnittelun, ja että megatason suunnittelussa kaikki kolme tasoa on keskenään integroitu, joten todennäköisyys saavuttaa organisatorinen menestys lisääntyy, koska yhteiskunta muodostuu organisaatioista ja yksilöistä.

Strategisessa suunnittelussa voidaan erottaa valitun suunnittelutason lisäksi kaksi toimintatapaa tai suuntausta. Toinen niistä painottaa proaktiivista suunnittelua rakentamaan puuttuvaa tulevaisuutta, kun taas toinen on keskittynyt ainoastaan korjaamaan reaktiivisesti nykyistä ongelmaa. *Proaktiivinen suunnittelu* on tulevaisuutta ennakkoivaa ja *reaktiivinen suunnittelu* jälkikäteen korjaavaa. Kumpaakin tapaa voidaan noudattaa suunnittelun jokaisella tasolla.

Puolustusvoimien – merkittävän kansallisen instituution ja vaikuttajan - strateginen suunnittelu tapahtuu luonnollisesti jokaisella kolmella edellä mainitulla tasolla. Tässä tutkimuksessa, kun kysymyksessä on kielikoulutussuunnittelun malli, strateginen suunnittelu rajoittuu makrotasolla organisaatioon ja mikrotasolla sotilasopetuslaitoksiin ja yksilöihin. Käsillä oleva tutkimus keskittyy Maasotakoulun ja sitä ohjaavan Maanpuolustuskorkeakoulun kielikoulutuksen suunnitteluun oppilaitostasolla. Tutkimus koskee siis ammattisotilaiden tarvitsemaa erikoisalan kielitaitoa ja viestintätaitoa,

joten teoriataustassa käsittelen erityisesti sellaisia teemoja kuin kielikoulutuksen suunnittelu, erityisalojen kielenopetus, koulutustarve ja arviointi (evaluation).

Tutkimus liittyy omaan työhöni ja omaan toimintaympäristööni ja sen tarkoituksena on selvittää, miten puolustusvoimien uudessa koulutusjärjestelmässä kielikoulutusta voitaisiin systemaattisesti kehittää ja suunnitella, jotta se olisi mahdollisimman tehokasta ja tuloksellista. Tehdyt hallinnolliset päätökset ja organisaation muutokset eivät vielä takaa opetuksen uudistumista. Tämän vuoksi on tärkeätä, että puolustusvoimien strategiseen suunnitteluun sisällytetään myös kielikoulutussuunnittelu. Tätä varten on tarpeen perustaa pysyvä asiantuntijatyöryhmä varmistamaan kielikoulutuksen rationaalinen suunnittelu sekä koordinoitiryhmä, joka varmistaa ja vastaa kielenopetuksen tavoitteiden, yleisten vaatimustasojen ja arvioinnin tulkinnan sekä toimeenpanon yhdenmukaisuudesta.

Strateginen suunnittelu käsittelee yleisellä tasolla toimintalinjoja ja se ymmärtää prosessina, jossa tarkastellaan organisaation arvoja, nykytilaa ja työympäristöä sekä liitetään nämä tekijät organisaation tavoitetilaan, toisin sanoen toivottuun tilaan tulevaisuudessa 10 - 15 vuoden kuluttua. Organisaatio voi olla yksittäinen koulu, julkinen tai yksityinen osapuoli tai mikä tahansa instituutio, joka toivoo voivansa säädellä ja hallita tulevaisuuttaan. Tässä tutkimuksessa organisaatio käsittää puolustusvoimien kaikki puolustushaarakoulut eli Maa-, Meri- ja Ilmasotakoulun sekä niiden toimintaa ohjaavan Maanpuolustuskorkeakoulun. Jäljempänä kohdassa 7.1 esitän kielikoulutuksen kokonaisvaltaisen suunnittelu- ja toteutusmallin, joka kuvaa tutkimuksen pääongelman ratkaisua.

4.3. Päätöksentekoon suuntautuneita koulutuksen arviointimalleja

Tutkimus keskittyy kielikoulutuksen systemaattisen suunnittelun ja arvioinnin alueelle. Tutkimusmenetelmällisesti lähestymistavassa on systeemiajattelun piirteitä, vaikka ei sitoudutakaan tiukasti soveltamaan sen metodiikkaa. Systemianalyysi on kehittynyt systeemiteoriasta erillään ja se soveltaa menetelmän periaatteita auttaen päätöksentekijöitä tunnistamaan, rekonstruoimaan, optimoimaan ja kontrolloimaan systeemiä ottaen samalla huomioon monet eri tavoitteet, rajoitukset ja resurssit. Se pyrkii määrittelemään mahdollisten toimenpiteiden sarjan yhdessä riskien, kustannusten ja hyötyjen

kanssa. (Audi 1999, 785.) Systeemianalyysin tarkoituksena on tutkia johdonmukaisesti järjestelmää kokonaisuudessaan yksittäisten ongelmien ratkaisemisen sijaan. Mallintaminen ja todellisuuden erottaminen malleista on systeemiajattelun keskeinen ulottuvuus. Systeemianalyysit voidaan jakaa kahteen päälohkoon: perinteiseen, kvantitatiiviseen systeemianalyysiin ja pehmeään, kvalitatiiviseen systeemianalyysiin.

Systeemianalyysin tarkoituksena on saada aikaan erilaisia päätös- ja toimintastrategioita annetussa ongelmatilanteessa ja analysoida niiden vaikutuksia. Pehmeä systeemianalyysi pitää lähtökohtanaan pehmeitä, huonosti ja epätäsmällisesti määriteltyjä ongelmia. Ydinideana tässä systeemissä on, että se muistuttaa ongelmanratkaisuprosessia. (Anttila 1999.)

Systeemiorientoitunut arviointi on omaksunut näkemyksen ohjelmista systeeminä ja kuvastaa teoreettista/filosofista asennoitumista tieteessä, jota kutsutaan yleiseksi systeemiteoriaksi. Yleinen systeemiteoriamalli on sillä kannalla, että on mahdotonta ymmärtää monimutkaisia tapahtumia pelkistämällä ne yksittäisiin elementteihin. Tästä syystä yleisen systeemiteorian perusdogmi on: 'kokonaisuus on enemmän kuin sen osien summa', mikä tarkoittaa sitä, että voidakseen ymmärtää kokonaisuutta on tutkittava kokonaisuutta. Ohjelmat nähdään yhtenäisesti toimivina kokonaisuuksina, jotka kehittyvät tai hiipuvat riippuen niiden suhteesta muihin ohjelmiin ja siihen laajempaan kontekstiin, johon ne osaltaan myötävaikuttavat. Tässä suhteessa systeemiteoreettinen näkemys eroaa päätöksentekomallista, jossa välitön konteksti on tutkimuksessa tärkein ja arvioinnin alaa rajoittavat päätöksentekijän tietoihin liittyvät vaatimukset ja ennalta määrätyt vaihtoehtoiset toimintamallit. (Borich 1990, 34.)

Systeemianalyysi on ryhmä läheisesti yhteen kuuluvia, jotakin tarkoitusta varten järjestettyjä elementtejä. Systeemianalyysi tutkii fyysisiä ja sosiaalisia järjestelmiä ja mahdollistaa monimutkaisten ja dynaamisten tilanteiden pääpiirteittäisen ymmärtämisen. Lähestymistapa pätee niin lämmitysjärjestelmään, koulutusjärjestelmään kuin hallintojärjestelmäänkin. (Bullock & Stallybrass 1977.)

Tässä tutkimuksessa ongelmaksi koetaan kielikoulutuksen organisointi. Kuitenkaan ei ole selkeätä kuvaa siitä, millainen ongelmatilanne tarkasti ottaen on. Sen vuoksi pyrkimyksenä on ensin saada mahdollisimman hyvä kuva nykytilanteesta, vahvuuksista ja heikkouksista. Tässä tutkimuksessa sovelletaan viitekehyksenä päätöksentekoon suuntautunutta koulutuksen arviointimallia, jolla organisaation kielikoulutusta,

sen suunnittelua ja mahdollista toteutusta voidaan kuvata systemaattisesti ja asianmukaisesti kiinnittäen huomiota viitekehysten tärkeisiin komponentteihin.

Systeemiajattelun mukaisesti koulutussuunnittelua tutkitaan kokonaisuutena, kontekstissaan ja vertaillaan vaihtoehtoisia ratkaisuja niiden mahdollisten seuraamusten valossa. Anttilan (1999) mukaan Checkland (1986) esittää pehmeän systeemisuunnittelun teoriaa käsittelevässä teoksessaan, että teoriassa edellytetään kolmea eri lähestymistapaa, jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa. Ensiksi selvitetään systemaattisen tutkimuksen avulla tavoitteet ja ne relevantit kriteerit, joilla ratkaistaan eri vaihtoehtojen välinen, tavoitteiden mukainen paremmuus. Seuraavaksi identifioidaan eri vaihtoehdot ja niiden toteuttamismahdollisuudet ja verrataan niitä tehokkuuteen, kustannuksiin, aikatekijöihin ja riskitekijöihin. Lopuksi ryhdytään suunnittelemaan parempia vaihtoehtoja ja valitaan muita tavoitteita, jos edellä tutkitut ovat osoittautuneet puutteellisiksi.

Systeemiajattelussa on erilaisia koulukuntia ja erilaisia näkemyksiä suunnittelukohteen erityisluonteesta ja suunnittelijan maailmankatsomuksesta riippuen. Seuraavaksi esittelen lyhyesti päätöksentekoon orientoituneita koulutuksen arviointimalleja. Esitetyt mallit ovat päätöksentekoon suuntautuneita siinä mielessä, että ne ovat lähes yksinomaan keskittyneet sellaisten tietojen keräämiseen ja raportointiin, jotka ovat päätöksentekijöille merkityksellisiä, jotta he pystyisivät valitsemaan vaihtoehtoisista menettelytavoista parhaimman. Jokainen konteksti ja informaation tarve asettaa arvioinnille erilaisia rajoituksia.

4.3.1 Psykologisen paradigman mukainen arviointimalli

Kun päätöksentekoon suuntautunutta mallia käytetään spesifin ohjelman yhteydessä, siinä usein arvioidaan ohjelman tavoitteita. Tavallisesti arviointimallit etenevät seuraavien vaiheitten kautta (Borich 1990, 32 - 35): (a) identifioidaan tavoitteet, (b) ilmaistaan tavoitteet mitattavina käyttäytymistermeinä, (c) suunnitellaan mittausvälineet, (d) verrataan tuloksia alussa määriteltyihin tavoitteisiin, ja (e) raportoidaan päätöksentekijöille saatujen tulosten ja ohjelman tavoitteiden väliset erot. Psykologiamalleille (Educational Psychology Model) yhteisiä piirteitä ovat, että niitä lähes yksinomaan käytetään opetusohjelmien ja opetuksen arviointiin; niissä etusijalle asetetaan

tavoitteiden määrittely; ja eroja koskeva informaatio muodostaa pääosan arviointituloksista.

Suunnitteluvaiheen tavoitteena on kaikkien aiotun ohjelman panosten, prosessin ja tulosten kuvailu. Panosvaihe koskee kentällä tapahtuvia toimenpiteitä ja eroa ohjelman aiotun ja todellisen aloitustavan välillä. Prosessivaiheen tavoitteena on lyhyen aikavälin tulokset. Tulostavaiheessa arvioija ratkaisee, onko pitkän aikavälin tulokset saavutettu tavoitteiden määrittelemällä tasolla. Ohjelman viimeisessä vertailuvaiheessa arvioija vertailee koeohjelmaa johonkin kilpailevaan ohjelmaan voidakseen osoittaa, että hyödyt ovat oikeassa suhteessa kustannuksiin. Borichin (1990, 32 - 35) mukaan tämän prosessin jokaisessa vaiheessa on kolme vaihetta: (a) sovitaan ohjelman normeista (useimmiten tavoitteista), (b) ratkaistaan, onko eroa ohjelman eri näkökohtien välillä, ja (c) käytetään erotusta osoittavaa informaatiota tunnistamaan ohjelman heikoudet. Viimeksi mainittu informaatio jokaisessa vaiheessa kertoo päättäjille edetäänkö seuraavaan vaiheeseen vai tarkistetaanko tavoitteita tai toimenpiteitä.

4.3.2 Luonnontieteellisen paradigman mukainen arviointimalli

Luonnontieteellisen paradigman mukaisessa mallissa (Educational Science Model) arviointitutkimus suoritetaan samoin kuin edellisessäkin mallissa paitsi, että tehtävät päätökset koskevat melkein pelkästään kilpailevien vaihtoehtojen välillä tehtäviä valintoja. Tämä arviointimalli käyttää klassisen tutkimusmetodologian välineitä, kvantitatiivista lähestymistapaa, pyrkiessään valitsemaan käytännöllisiä ohjelmia. Arviointiprosessissa esitetään kolmiosainen kausaalimalli, joka käsittää panokset, ohjelmat ja tulokset. Tieteellisten mallien tarkoituksena on osoittaa syy-seuraussuhde näiden osien välillä. Päätellään, että ohjelmalla on ollut vaikutusta, jos tulosten eroja ei voida selittää yksin lähtötiedoilla, ja jos asiakkaiden/opiskelijoiden suorituskyky kokeiluohjelmassa osoittaa tilastollisesti merkitsevästi parempaa tasoa kuin vertailuohjelmaan osallistuneiden suorituskyky. Arviointitutkimukset näyttävät luottavan tieteelliseen tutkimukseen ja korostavat voimakkaasti kokeellisten ohjelmien ja tilastollisten tutkimusinstrumenttien merkitystä. Tässä mallissa tilastolliset päätöksentekosäännöt (esim. $p < .05$) ratkaisevat yksiselitteisesti ohjelman tehokkuuden ja siten todistavat, mikä vaihtoehtoisista ohjelmista/toimintamuodoista pitäisi valita. (Borich 1990, 33.)

Jotkut tutkijat ovat paheksuneet päätöksentekoon suuntautunutta näkökulmaa ja varsinkin edellä mainittua tutkimusmallia. Ensisijainen kritiikin aihe on ollut se, että arviointitehtävät jakaantuvat epätasaisesti arvioijan ja päättäjän kesken. Arvioijan osana on hankkia päättäjälle mielekästä tietoa; päättäjä määrittää/rajaa tarvittavan tiedon ja arvioi varsinaisen arvon tai ansion (value, merit). Tämän luonnontieteellisen tutkimusmenetelmän kritiikki kohdistuu lähinnä siihen, että kaikki kontekstuaaliset ja lieventävät tekijät, jotka voivat vaikuttaa ohjelman suorituskykyyn, vaihtelevat yhdessä tai satunnaisesti arvioinnin ulkopuolella, supistaen arvioinnin teoreettiseksi väittämäksi koskien ohjelman vaikutusta tilastollisesti steriilissä ympäristössä. Tällainen arvioijan 'puhdas' tulkinta ohjelmasta tapahtuu monimutkaisemman ja arvokkaamman tulokinnan kustannuksella.

4.3.3 Yleinen suunnittelu- ja arviointimalli CIPP

Arvioinnin tarkoitus on tarjota päättäjille tietoja. Seuraavat lähtökohdat ovat ominaisia tälle käsitykselle arvioinnista: (a) päättäjä ratkaisee, mitä arvioidaan, (b) arvioija toimii päättäjän neuvonantajana, (c) arviointityö koostuu lähes yksinomaan tietojenkeruusta ja raportoinnista, (d) hankittujen tietojen täytyy täyttää päättäjän tarpeet, (e) tehtävä päätös määrää sen tiedon, joka on tärkeä. (Borich 1990, 33.) Stufflebeamin (1971, 1975) kehittämä yleinen suunnittelu- ja arviointimalli CIPP (Context, Input, Process, Product) edustaa tätä lähestymistapaa erityisen hyvin.

Stufflebeam näkee ohjelman kehittämisen prosessina: miten koulutus tulisi suunnitella, miten se tulisi toteuttaa, miten suunnitelma etenee, ja miten se toimii. Kielesuunnittelun arvioinnin yhteydessä pohditaan toiminnan kehittämisen tarvetta. Stufflebeamin esittämä CIPP-malli (kuviot 2) perustuu koulutusta koskevan päätöksenteon neljään arviointialueeseen: kontekstin, panoksen, prosessin ja tuotoksen arviointiin. Kyseisessä mallissa arviointi ja päätös ovat yhteydessä toisiinsa. (Takala & Sajavaara 2000, 132 - 133; Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara 2000, 256 - 257; Piri 2001, 37 - 38.)

Päämäärät	Aikomukset Suunnittelupäätökset joita tukee <i>kontekstiarviointi</i>	Tosiasialliset tulokset Korjauspäätökset joita tukee <i>tuotosarviointi</i>
Keinot	Organisointipäätökset joita tukee <i>panosarviointi</i>	Toteutuspäätökset joita tukee <i>prosessiarviointi</i>

KUVIO 2. Stufflebeamin CIPP-arviointimalli (Stufflebeam 1971, 1975).

Stufflebeamin CIPP-mallissa *kontekstin arviointi* on olennainen arvioinnin muoto. Siinä analysoidaan ensiksi tarpeelliset käsitteet, jolloin voidaan rajata arvioinnin kohde ja sen tärkeimmät osa-alueet. Tällöin selvitetään, millainen on suunnittelun kohteena oleva yhteisö, millainen on ympäristön todellinen tila ja millainen on ympäristön toivottu tila. Selvitetään myös, mitkä tarpeet ovat jääneet toteutumatta. Kontekstin arviointi tehdään menettelytapapäätösten perustaksi, jolloin tarkoituksena on antaa perusta koulutussuunnittelun tavoitteiden asettamiselle ja se palvelee suunnittelupäätösten tekemistä. *Panosten arviointi* tuottaa tietoa päätöksiä varten tarvittavista resursseista ja tavoista käyttää niitä tehokkaasti ohjelman tavoitteiden saavuttamiseksi. Se siis hyödyttää organisointipäätöksiä, joilla määritellään ohjelman malli. *Prosessin arviointi* koskee toimeenpanopäätöksiä, joita tehdään ohjelman toteuttamisen keinoista ja toteuttamisen valvonnasta. Sitä tarvitaan tuottamaan aika ajoin palautetta ohjelman toteuttamisesta vastaaville. *Tuotosten arvioinnissa* mitataan ja tulkitaan ohjelman tuloksia, jotta suunnitelmaan voidaan tehdä tarvittaessa muutoksia. Se siis palvelee ohjelman seurannaisvaikutuksia ja toiminnan jatkamispäätöksiä. (Takala & Sajavaara 2000, 256 - 258; Piri 2001, 38 - 39.)

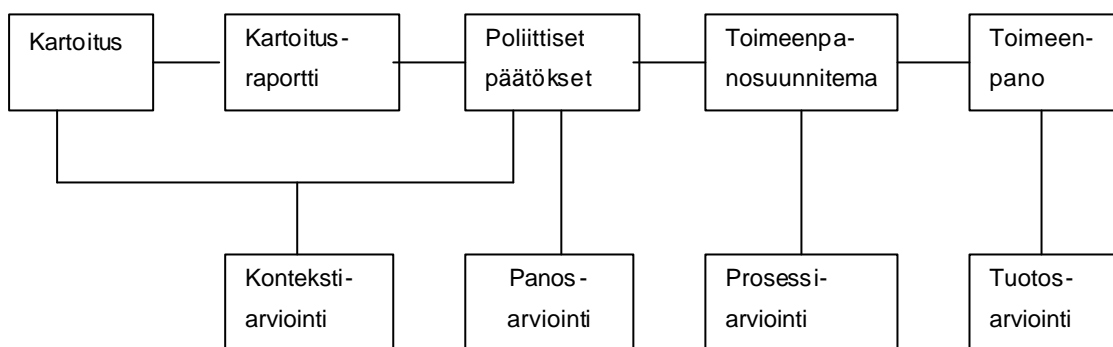
Borichin (1990, 35) mukaan Guba, yksi CIPP-mallin alkuperäisistä kehittäjistä, on ilmaissut jossakin mielessä muuttuneen kantansa päätöksentekomallin merkityksellisyydestä ja toteaa, että se todennäköisesti teki tarpeettomia oletuksia päätösten järjestyksestä, päätöksentekoprosessin avoimuudesta ja operatiivisten päätösten tekijöiden identifioinnin vaivattomuudesta. Päätöksentekomallin kehittyminen on ollut seurausta siitä uskonnuksesta, että arvioinnin keskeisenä tehtävänä on vastata päättäjän pragmaattisiin tarpeisiin ja niiden informaatiotarpeisiin, jotka ensisijaisesti hallitsevat/käyttävät (control) ohjelmaa. Tästä syystä monimutkaisemmat päätöksentekomal-

lit, joihin sisältyy neuvotteluja laajemman asianosaisten verkoston kanssa sekä kokonaisvaltaisempi ja ohjelman tehokkuutta arvioiva arvoille perustuva kriteeristö, eivät Guban mukaan oletettavasti kuulu päätöksentekomallin ominaisuuksien kuvaan.

4.3.4 Kaplanin ja Baldaufin arviointimalli

Kaplan ja Baldauf (1997, 87) ovat kehittäneet useita kielisuunnittelun teoreettisia malleja. He näkevät kielisuunnitteluprosessissa kaksi erilaista lähestymistapaa: sosiolinguvistisen kartoituksen tai spesifimmän kielikoulutusta koskevan suunnitteluprosessin. Näistä edellinen sopii makrotason kielisuunnitteluprosessin osaksi ja edellyttää monien eri tieteenalojen asiantuntemusta. Jälkimmäinen soveltuu esimerkiksi tietyn koulu-
muodon kieliohjelman (language programme) suunnitteluun.

Kaplanin taksonomiassa kielisuunnittelu määritellään inhimillisten voimavarojen osa-alueeksi. Kielikoulutussuunnittelu, joka on kansallisen tason suunnittelun osa-alue, on myös inhimillisten voimavarojen kehittämisen osa. Kielikoulutuksen suunnittelun teoreettisena mallina ja lähtökohtana voidaan käyttää Takalan, K. Sajavaaran ja P. Sajavaaran (2000, 259) esittämää, Kaplanin ja Baldaufin (1997) mallista edelleen kehitettyä sovellusta (kuvio 3), jossa kuvataan yleinen kielisuunnittelumalli suhteutettuna Stufflebeamin (1971, 1975) yleiseen arviointimalliin. Siinä on lisäksi arviointi liitetty erikseen jokaiseen vaiheeseen korostaen arvioinnin merkitystä ja vaikuttaa suunnittelun laatuun. Kielisuunnittelu tarkoittaa päätösten tekoa ja vaatii seuranta, jolla arvioidaan päätösten vaikutukset. Sekä Kaplanin ja Baldaufin että Stufflebeamin malleilla on liittymäkohtia systeemianalyttiseen ajatteluun. Se on tutkimusmenetelmällinen kuvausjärjestelmä, jossa kokonaisuus muodostuu funktionaalisista joko konkreettisista tai abstraktisista osatekijöistä. Systeemianalyysissä rakennetaan malleja. Systemi on se osa todellisuutta, jota halutaan tarkastella, ja malli on kuva, joka on tehty tästä todellisuudesta. (Anttila 1999.) Systeemianalyysissä yhdistyvät tavallisesti tavoitteiden, rajoitusten ja vaihtoehtoisten toimintamuotojen identifiointi ja uudelleen-identifiointi; vaihtoehtojen todennäköisten seurausten tutkiminen kustannusten, hyötyjen ja riskien muodossa; tulosten esittäminen vertailutaulukossa siten, että päätöksentekijä voi tietojen perusteella tehdä valintansa (Web Dictionary of Cybernetics and Systems).



KUVIO 3 Yleinen kielisuunnittelumalli (Kaplan & Baldauf 1997) suhteutettuna yleiseen arviointimalliin (Takala, K. Sajavaara, & P. Sajavaara 2000, 259).

Kielikoulutussuunnittelu (*language-in-education planning*) eroaa oleellisesti kielisuunnittelusta. Toisin kuin kielisuunnittelu, joka on hallituksen toiminta-alaan liittyvää ja vaikuttaa yhteiskunnan eri aloilla, kielikoulutussuunnittelu vaikuttaa vain yhdellä yhteiskunnan sektorilla, nimittäin koulutusala ja on koskenut vain virallista koulutusjärjestelmää. Toisin sanoen se ei ole käsittänyt koulutuksen muita aloja, kuten turismi-, pankki- tai sotilasalaa. (Kaplan & Baldauf 1997, 122 - 123.) Takala ym. (2000, 233) korostavat, että huomio tulisi kiinnittää suunnittelun arvoihin, periaatteisiin ja menettelytapoihin (mm. tasapuolisuus, vankka faktapohja, kunnollinen seuranta ja arviointi). He pitävät myös tärkeänä keskeisten osapuolten oikeutta osallistua ja vaikuttaa kielisuunnitteluun (ks. myös van Els 1994, 62; Ingram 1994, 87; Fitzpatrick 1997, 70; Strevens 1998, 8 - 10; Huhta 1999, 161). Edellä esitetyn kuvion mukaan etenevässä arviointimallissa peruskysymyksiä ovat: miten kielikoulutus tulisi suunnitella, miten se tulisi toteuttaa, miten suunnitelma etenee ja miten se toimii.

Takala ja Sajavaara (2000, 142) toteavat edelleen, että olisi ryhdyttävä systemaattisiin ponnisteluihin tieteellisyyden edistämiseksi kielipolitiikan ja kielisuunnittelun alalla. Suunnittelun ja arvioinnin niveltäminen toisiinsa on heidän mielestään oleellisen tärkeitä. He ehdottavatkin, että olisi systemaattisesti seurattava ja arvioitava kielipolitiikan ja suunnittelun tehokkuutta, tuloksellisuutta, vaikuttavuutta ja tulosten kestävyttä. Toimintaa voidaan arvioida monista näkökulmista. Dalen (1998) mukaan *tehokkuudella* (*efficiency*) tavallisesti tarkoitetaan sitä, miten tuottavasti panostukset muutetaan tuloksiksi. *Tuloksellisuus* (*effectiveness*) merkitsee sitä, missä laajuudessa suunnitellut tulokset, välittömät tavoitteet ja pitkän aikavälin vaikutukset saavutetaan. *Vaikuttavuudessa* (*impact*) on kysymys siitä, miten avainasemassa olevien osapuolten

tärkeimmät tavoitteet saavutetaan. *Ylläpidettävyys (sustainability)* liittyy siihen, miten suunnittelun avulla toivottavasti aikaansaatu asiantila voidaan säilyttää. (Takala & Sajavaara 2000, 129 - 145.)

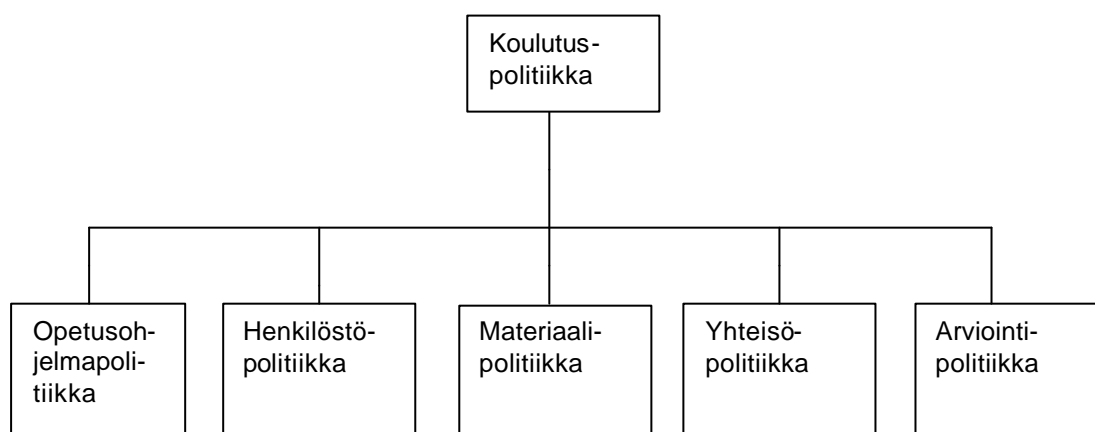
Takala ja Sajavaara (1998, 187 - 191) ovat lisäksi tarkastelleet kielikoulutuksen tuloksellisuudesta käytyä keskustelua ja selostavat Strevensin (1971; 1977) esittämiä edelleenkin ajankohtaisia näkemyksiä vieraiden kielten opetuksessa kaivatuista kustannustehokkuusselvityksistä. Kustannushyötyanalyysi edellyttää Strevensin mukaan, että eritellään erilaisista päätöksistä aiheutuvia kustannuksia niistä saataviin hyötyihin. Siksi on tärkeää tietää, mitä luetaan kuluihin ja mitä hyötyihin ja mikä niiden välinen syy-yhteys on. Strevensin mielestä seurauksena on selviä taloudellisia menetyksiä, jos tavoitteet, materiaalit, menetelmät ja tutkimukset eivät ole keskenään sopusoinnussa. Tätä olisi hänen mukaansa syytä tutkia kielenopetuksen ja taloustutkijoiden yhteistyönä. Strevens viittaa ohjelmoidun opetuksen mahdollistamaan kustannustehokkuuteen, mutta toteaa, että vieraan kielen oppimisessa opettajalla on joka tapauksessa varsin tärkeä osuus. Tähän liittyen Lonka (2002) on todennut, että ”edes e-oppiminen ei tuo meille mitään uutta, jos siirrämme uusiin oppimisympäristöihin vanhat ajatuksemme oppimisesta. Mikään teknologia ei ratkaise oppimisen perusongelmaa: miten saamme vanhat ajatusmallit jatkuvasti päivitettyä ja jäsennettyä uudelleen. Oppiminen on muuttumista. Ilman muuttumista ei tapahdu kasvua. Eikä kasvaminen ole kivutonta.”

Edellä on esitetty erilaisia päätöksentekomalleja ja arviointimalleja. Sotilasopetuslaitoksen kielikoulutukseen suunniteltu sovellusmalli (ks. luku 7) pohjautuu alunperin Kaplanin ja Baldaufin sekä Stufflebeamin kehittämiin malleihin.

Tarkemman kuvan saamiseksi kielikoulutuspolitiikan kehittämiseen liittyvistä näkökohdista selostan vielä Kaplanin ja Baldaufin (1997, 122 - 142) kielikoulutus-suunnittelun toteuttamismallin rakenteen ja sisältöjä (Language-in-education implementation). Nämä kirjoittajien viisi pääpiirteittäin hahmottelemaa vaihetta, opetusohjelma, henkilöstö, materiaali, yhteisö ja arviointi ovat tärkeimmät huomioonotettavat seikat kielikoulutuspolitiikassa ja sen suunnittelussa. Mallin (kuviokuva 3) kehittäjät korostavat, että kielisuunnitteluun ei pidä ryhtyä huolettomasti, että suunnittelu tulee todennäköisesti olemaan kallista, ja että suunnitelmien toteuttaminen vaatii paljon enemmän kuin joukon johdon tekemiä päätöksiä. Vaikka kirjoittajat tarkastelevat toteuttamismalliaan maailmanlaajuisella tasolla, siinä on havaittavissa monia suomalaisessakin koulutus kontekstissa tunnistettavia piirteitä. Joidenkin ongelmien olemassaolo on ehkä

hyväksytyt niin luonnollisena, että ei ole koettu tarvetta suunnitteluun ongelmien poistamiseksi.

Seuraavassa kuvailen lyhyesti näitä viittä kielikoulutuspolitiikan kehittämismallissa esitettyä suunnittelun elementtiä. Kielisuunnittelun Kaplan ja Baldauf (1997, 3) määrittelevät joukoksi ideoita, lakeja, sääntöjä ja käytäntöjä, joiden tarkoituksena on saada aikaan suunniteltu muutos yhteisössä tai järjestelmässä, ja viittaavat niihin ponnisteluihin, joita tarvitaan toteuttamaan kielipolitiikkaa. Jokainen kuviossa 4 esitetystä viidestä politiikan alueesta liittyy kiinteästi systemaattiseen kielikoulutussuunnitteluun, jonka eri vaiheissa olisi pyrittävä löytämään vastauksia ainakin joihinkin kappaleiden lopussa esittämiini ja itseäni koulutuksen toteuttajana askarruttaviin kysymyksiin.



KUVIO 4. Kielikoulutuspolitiikan kehittämismalli (Kaplan & Baldauf 1997).

Opetusohjelmapolitiikka. Organisaation koulutusalan ensin päätettyä, mitä kieliä tarvitsee opettaa, on sen seuraavaksi paneuduttava moniin opetusohjelmiin liittyviin kysymyksiin. Tärkein kysymys Kaplanin ja Baldaufin (1997,122 - 142) mukaan koskee kielenopetukselle opetussuunnitelmassa myönnettäviä aikaresursseja. Kun jotakin lisää, tapahtuu sen jonkin toisen kustannuksella. Mitä oppiaineita täytyy vähentää tai poistaa, jotta kielenopetukselle saataisiin tilaa? Useimmat oppiaineet ovat sisällytettynä opetusohjelmaan, koska niiden mukana ololle on moninaisia paineita. Useimpien opetusalojen edustajat kuitenkin kokevat, että juuri heidän aineensa on jo aliedustettuna opetusohjelmassa. Katsottaessa opetussuunnitelmaan sisällytettyjen oppiaineiden määrää, kielenopetuksen lisääminen muodostaa huomattavan ongelman.

Toinen yhtä tärkeä kysymys on, milloin kielenopetus tulee aloittaa, kuinka pitkään opetusta tulee antaa ja kuinka intensiivisesti sitä annetaan. Mitä aikaisemmin opetus aloitetaan, sitä suuremman tilan se opetusohjelmassa saa pidemmän ajan kuluessa. 1960-luvulla tehtyjen tutkimusten mukaan tarvitaan kielestä riippuen noin 750 - 2800 lähiopetustuntia, jotta kielitaidon tasossa saataisiin aikaan merkittävä muutos (Kaplan & Baldauf 1997, 128). Takala (1997, 93) on arvioinut, että hyvän kielitaidon saavuttamiseen tarvitaan vähintään 2000 - 2500 tunnin opiskelupanos. Kielikoulutuksen tavoitteita asetettaessa on kuitenkin syytä muistaa, että asiantuntijoiden mukaan jotkin kielet ovat ”helpompia” ja nopeammin opittavissa kuin toiset, ja että tasolta toiselle eteneminen ei ole välttämättä suoraviivaista. Lisäksi opetus tulee jaksottaa sopivasti niin, ettei esimerkiksi liian pitkien taukojen aikana ehditä unohtaa enemmän kuin on jo opittu, ja toisaalta opetusjaksot eivät saisi olla niin lyhyitä, että oppija joutuu kokemaan vakavia henkisiä paineita. Hankalaa aikaresurssi-ongelmaa voidaan lihestyä etsimällä vastausta esimerkiksi kysymyksiin: Mitä kielikoulutussuunnittelijoiden pitäisi tietää, jotta opetus saataisiin kohdennettua oikeisiin asioihin ja toteutettua mahdollisimman kustannustehokkaasti? Millä perusteilla opetustavoitteet priorisoidaan? Mitä opetetaan missäkin vaiheessa? Kuinka paljon opetetaan? Millaisiin tuloksiin pyritään?

Henkilöstöpolitiikka. Kielikoulutussuunnittelun tärkeitä kysymyksiä on, mistä saadaan riittävästi pedagogisesti päteviä, kieltä kohtuullisen sujuvasti puhuvia opettajia, miten epäpäteviä opettajia pätevoidetään ja millaisia kannustusjärjestelmiä kehitetään. Opettajakoulutuksessa on huomattava, että kohdekielen pätevyyden hankkimisen lisäksi kielitaitoa on myös kyettävä ylläpitämään, ja että on luotava kannustimia, joilla saadaan opettajat haluamaan opetustehtäviin. Pitkän tähtäimen suunnitteluun kuuluu edellisten lisäksi kieltenopettajien aseman arvostuksen nostaminen, jotta he pysyisivät opetuksen ammattilaisina.

Kielitaitoisten opettajien saamiseksi voidaan palkata syntyperäisiä kielenpuhujia. He tosin voivat olla erinomaisia kielen puhujia, mutta heiltä saattaa puuttua kielenopettajan koulutus ja pedagogiset taidot. Ongelmia voivat lisäksi aiheuttaa opetusalan ammattiliitot ja tutkintojen vastaavuudesta päättävät viranomaiset. Ongelmista huolimatta opettajien palkkaaminen ulkomailta voi olla tärkeä ja toteuttamiskelpoinen lyhyen aikavälin strategia ja lienee käytännössä ainoa mahdollisuus, silloin kun kyse on harvinaisimpien kielten opetuksesta. Tällöin tulee kysyä: Valittaessa opettajiksi synty-

peräisiä kielenpuhujia, miten todennetaan heidän kielenopetustaitonsa, testaukseen liittyvä pätevyytensä, pedagoginen pätevyytensä, ammattialan tuntemuksensa ja suomalaisen koulutuskulttuurin mukainen työmoraali?

Opetusmateriaalipolitiikka. Kielenopetuksessa on kiinnitettävä huomiota kahteen seikkaan: millaisesta sisällöstä opetus koostuu ja millaisin menetelmin sitä toteutetaan. Erityiskielten opetuksen kehittäminen avaa yhden mahdollisuuden lähestyä sisältökysymystä, mutta se on Kaplanin ja Baldaufin mielestä merkitykseltään varsin kapea-alainen. Kielenopetuksen tavoitteena ei ole rajoittaa oppijaa pieneen määrään rekistereitä eli kielenkäytön alueita, joilla kohdekielellä toimitaan, vaan tarjota mahdollisimman laaja-alainen kielen käyttöalueiden perusta. Kielikylypymallin osittainen soveltaminen voisi olla yksi tällainen keino. Opettajan on kuitenkin hallittava kieli ja opetuksen on oltava interaktiivista ja saatava opiskelijat käyttämään kieltä, jotta oppiminen olisi tehokasta.

Alan asiantuntijat ovat pitkään keskustelleet siitä, pitääkö opetusmateriaalin olla muokattua, oppijalle helpommin lähestyttävää vai autenttista. Jos tavoitteeksi on asetettu tarjota oppijalle mahdollisimman laaja-alainen kielenkäyttöalueiden perusta, on tavoitteena oltava autenttinen materiaali. Opetusmenetelmät tulee valita ottaen huomioon oppijoiden oppimistyyliä ja opetusohjelman tavoitteet. Jos siis tavoitteena on harjoituttaa puhekieltä, on kommunikatiivinen lähestymistapa tarkoituksenmukaisin menetelmä, joskaan se ei ole yhtä onnistunut tapa oppia tekstin ymmärtämistä tai kirjoittamista. Kielikoulutussuunnittelussa on valittava tarkoituksenmukainen menetelmä, taattava, että käytettävä materiaali on sopuosoinnussa valitun opetusmenetelmän kanssa ja tarjottava autenttista kieltä. Tämän tutkimuksen kannalta opetusmateriaalikysymys liittyy oleellisesti päätettyihin opetustavoitteisiin, -sisältöihin ja -menetelmiin: Mistä saadaan tuotetuksi autenttista erityiskielen, tässä tapauksessa sotilasalan, opetusmateriaalia, joka ei rajoitu ahtaaseen ammattiterminologiaan, vaan jossa on otettu huomioon työtehtävissä hallittavat kielen käyttöalueet mahdollisimman laaja-alaisesti?

Yhteisöpolitiikka. Kielikoulutus ei tapahdu tyhjiössä, vaan on sosiaalista toimintaa. Yhteisöllä Kaplan ja Baldauf tarkoittavat opettajia, opiskelijoita, heidän vanhempiensa, opetuksesta päättäviä ja rahoituksesta vastaavia tahoja. Tärkeimmäksi kysymykseksi yhteisöpolitiikassa nousee yhtäältä yhteisön asenteet kielenopetusta kohtaan yleensä, kielenopettajien ammattiryhmää kohtaan, tiettyä kohdekieltä kohtaan ja sitä vaihtokauppaa kohtaan, jonka tuloksena kielenopetukselle tehtiin tilaa opetussuunni-

telmassa jonkin toisen oppiaineen kustannuksella. Toisaalta nämä asenteet vaikuttavat niihin tahoihin, jotka vastaavat koulutuksen kustannuksista ja niihin, jotka ovat mahdollisia opiskelijoita ja opettajia tulevaisuudessa. Jos asenteet ovat kielteisiä, kielikoulutukseen halukkaita hakijoita ei tule riittävän monia. Tämän vuoksi saattaa olla tarpeen yrittää muokata asenteita kielteisen leiman poistamiseksi jostakin kielestä; saada oppijat vakuuttuneiksi siitä, että kielenopiskelu ei ole naismaista/epämiehekästä; saada muut korkeakoulututkinnon suorittaneet ja substanssiaineiden opettajat vakuuttuneiksi siitä, että kielenopetus ei ole triviaalia toimintaa, sekä saada edelleen koko väestö vakuuttuneeksi siitä, että monikielisyys ei ole uhka kansalliselle yhtenäisyydelle.

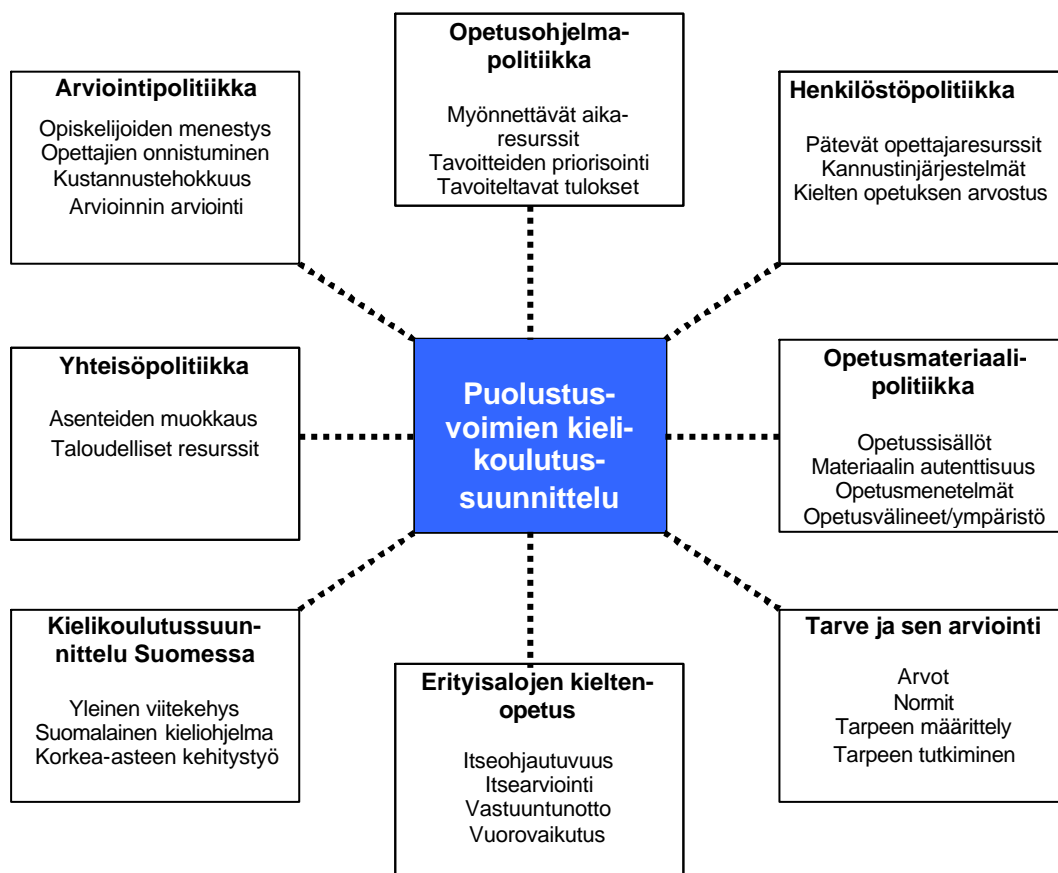
Onnistunut koulutussuunnittelu vaatii myös riittävät resurssit. Minkä tahansa kielikoulutussuunnitelman toteuttaminen tulee olemaan jokseenkin kallista. Näin ollen kielikoulutus ei ole pelkästään muiden oppiaineiden kanssa kilpailemista käytettävissä olevasta ajasta opetussuunnitelmassa, vaan tietystä osuudesta suhteellisen kiinteistä resursseista. Yksi kielikoulutuksen ongelmista on ollut se, että tehokkaiden suunnitelmien toteuttaminen on epäonnistunut suunnitelman toteuttamiseksi tarvittavien resursseiden epäämisen vuoksi. Tästä herää kysymys: Onko pienellä Suomen kaltaisella maalla, jonka kielialue on myös hyvin pieni, varaa tulevaisuudessa suhtautua torjuvasti tai edes välinpitämättömästi kansainvälistymiseen ja kielitaitoon panostamiseen?

Arviointipolitiikka. Arvioinnin tulee kattaa koko järjestelmän evaluointi: opetusohjelman, opiskelijoiden menestymisen, opettajien onnistumisen ja kustannustehokkuuden arvioinnin, ja se on suunniteltava sillä tavoin, että sen tuloksia voidaan hyödyntää palautteenannossa järjestelmän parantamiseksi. Välttämättömien koulutuskulujen perustelemiseksi on osoitettava, että esitetty kielikoulutussuunnitelma ja sen toteuttaminen ovat taloudellisesti kannattavia. Kielisuunnittelijan ongelmana on kuitenkin se, että kustannukset tapahtuvat reaaliajassa. Etujen todentaminen vie pitkän ajan ja saavutettu hyöty on vaikeasti mitattavissa. Tämän vuoksi opiskelijat on arvioitava, jotta voidaan selvittää, ovatko he saavuttaneet asetetut tavoitteet; opettajat on arvioitava, jotta saadaan selville, onko heillä tarpeelliset taidot antaa laadukasta opetusta järjestelmän vaatimalla tasolla, ja koko järjestelmää on arvioitava selvittämään, ovatko asetetut tavoitteet oikeassa suhteessa opiskelijoiden tarpeisiin, kykyihin ja toiveisiin.

Opiskelijoiden arviointi edellyttää, että koulutusjärjestelmän asettamat tavoitteet ovat määriteltävissä mitattavina suoritteina, että mittarit ovat olemassa tai niitä voidaan kehittää mittaamaan suoritteita, jotka ovat opetusjärjestelmän mukaisia, ja että

arviointiin käytettävä mittari on itsessään käyttökelpoinen. Yhtä lailla myös opettajien arviointi vaatii mitattavien tavoitteiden selvää ilmaisemista, tarkoituksenmukaisten mittareiden kehittämistä ja menettelytapojen toteuttamista. Opetuksen toteuttajan näkökulmasta tärkeimmät kysymykset lienevät: Miten toiminnasta saadaan jatkuvasti itseään ylläpitävää ja täydentävää? Millaisella arviointijärjestelmällä saadaan hyödyllisintä tietoa opiskelijoiden taidoista? Millä perusteilla opettajien arvioinnin kriteerit priorisoidaan? Millainen palautteenantojärjestelmä tuottaa luotettavaa tietoa siitä, miten opetusohjelmaa/koulutusjärjestelmää tulisi parantaa?

Puolustusvoimien kielikoulutuksen kehittäminen on tapahtunut pitkälti erillään Suomessa tapahtuneesta luvussa 5.1.1 kuvatusta keskitetty - hajautettu heilurinliikkeestä. Sitä voisi luonnehtia Bernard Spolskyn (1976) arviointikuvausta (esitieteellinen kielitaidon arvioinnin vaihe, tieteellinen arvioinnin vaihe ja postmoderni vaihe) mukailleen pitkälti esitieteelliseksi ja koordinoimattomaksi kielikoulutuksen suunnitteluksi.



KUVIO 5. Puolustusvoimien kielikoulutussuunnittelun viitekehys.

Puolustusvoimien kielikoulutuksessa onkin tarpeen aluksi koordinoida yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tapaan kielikoulutus ja sen suunnittelu, jotta saadaan aikaan yhtenäinen viitekehys. Kuviossa 5 on hahmoteltu suunnittelun alkuvaihetta ja sen viitekehystä.

Puolustusvoimien kielikoulutuksen tuloksellisuutta sekä koulutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen panostamista pohdittaessa tulisi alkuvaiheessa mahdollisesti syntyvät kustannukset nähdä pikemminkin tulevaisuuteen tehtävänä sijoituksena kuin kuluina. Systemaattista kielikoulutussuunnittelua tarvitaan, jos kielenopetuksen halutaan olevan tuloksellista ja tehokasta. Kielikoulutuksen suunnittelu edellyttää tavoitteiden asettamista siten, että ne vastaavat yhteisössä todettuja tarpeita. Tämä tarkoittaa Ingramin (1989) mukaan, että suunnitelmassa esitetään tarjottava kielivalikoima, eri koulutustasoilla tavoiteltavat taidot ja taitotasot, riittävä opetus aika, oppimistapa (luokkaopetus, itseopiskelu, etäopiskelu), tavoitteet, kurssien suunnittelu, oppimateriaalien suunnittelu ja kielikoulutusmalli.

5 KIELIPOLIITTINEN SUUNNITTELU ERI MAISSA

Kielipoliittisen suunnittelun tuloksellisuuteen ja asetettujen tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavien tekijöiden valaisemiseksi selostetaan tässä luvussa vieraan kielen opetuspoliittisia linjauksia Euroopassa yleisesti, kontekstin merkitystä kielisuunnitteluun vaikuttavana tekijänä ja Suomen, Hollannin ja Australian koulutusjärjestelmissä 1990-luvun alkuun mennessä tapahtuneita vieraan kielen opetukseen liittyviä suunniteltuja muutoksia tai niitä koskevia ehdotuksia.

Hollannin valintaa ulkomaiseksi kielikoulutuksen suunnittelun vertailumaaksi perustelen sillä, että Hollanti on Suomen kaltainen pieni maa eikä sen kansallinen kieli ole laajalle levinnyt, joten vieraiden kielten tarve on eittämättä huomattava. Hollannissa on koulutuksen kehittämiseen kiinnitetty pitkään paljon huomiota ja sitä varten on luotu erikoistuneiden tutkimus- ja kehittämislaitosten verkosto. Testauksessa CITO (the Dutch National Institute for Educational measurement) on pitkään edustanut eurooppalaista alan huippua. Opetussuunnitelmien kehittämiseen on vastaavasti erikoistunut oma laitoksensa SLO. Kielisuunnittelu on myös saanut huomiota ja tukea osakseen. Kielisuunnittelun johtohenkilönä on ollut soveltavan kielitieteen kansainvälisesti tunnettu asiantuntija Theo van Els, joka on myös kansainvälisesti arvostettu kielisuunnittelun asiantuntija. Els (1994, 47 - 68) näkee kielipoliittisten tavoitteiden asettelussa kaksi keskeistä elementtiä. Ne ovat suunnittelun tavoitteiden asettaminen ja suunnitteluprosessin kontekstitekijöiden määrittelemine. Kontekstitekijöitä voivat olla lingvistiset, psykologiset, sosiologiset ja koulutukselliset tekijät sekä suunnitteluprosessin ominaispiirteet. Tällaisina erityisinä kielipoliittisina piirteinä van Els pitää mm. kielellisiä yhteyksiä, esimerkiksi niitä kansainvälisiä järjestöjä ja yhteisöjä, joiden jäsenenä maa on. Kontekstitekijöiden lisäksi van Els pitää kielisuunnittelussa oleellisena kysymyksenä myös päätöksenteon tasoa eli sitä, millä hallinnon tasolla päätökset tehdään ja mitkä tahot ovat päätöksentekijöinä.

Australian tapa hahmottaa kielikoulutusta muistuttaa monessa suhteessa suomalaisesta kielisuunnittelusta 1970-luvun lopulta lähtien. Molemmissa on mm. korostettu eri tieteenalojen suurta merkitystä monitahoisen ilmiön hahmottamisessa ja ratkaisujen kehittämisessä. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa on monia kielipoliittisia ongelmia,

joiden ratkaisemiseksi on tehty paljon tutkimusta ja kerätty tietoa eri lähteistä. Merkittävää on se, että ongelmien ratkaisuun on panostettu, jotta välttyttäisiin siltä, että tuloksena syntyisi pelkästään hallinnolliseksi toiminnaksi jääviä kielipoliittisia suunnitelmia. Kaplan ja Baldauf (1997, 180) ovat pohtineet esimerkiksi millaista tietoa tarvitaan, jotta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä siitä, mitä kieliä ja millä taitotasolla niitä tarvitaan, jotta erilaisista työtehtävistä selviydytään kunnolla. Lisäksi tarpeet muuttuvat kaiken aikaa, joten ajan tasalla pysymiseksi kartoitustietoja on hankittava jatkuvasti. Kielikoulutus vaatii aikaa, jotta henkilöstö pystyy suoriutumaan tehtävistään hyvin. Hyvän kielitaidon saavuttaminen ei tapahdu kovin lyhyessä ajassa. Edelleen tulevaisuuden ennustaminen on aina uhkapeliä, koska emme tiedä millaisia tarpeet ovat 10 -15 vuoden kuluttua. Tämä seikka yhdessä pitkän koulutusajan kanssa, joka tarvitaan hyvän kielitaidon saavuttamiseksi johtaa siihen, että ainoastaan sellaiset strategiat, jotka tuottavat hyvän yleisen kielitaidon, jolle erityiskielten opetus voi perustua, ovat todennäköisesti onnistuneita.

5.1 Vieraan kielen opetuspolitiikka Euroopassa

Kielisuunnittelu tapahtuu useimmissa Euroopan maissa kansallisella tasolla. Kielisuunnittelijoiden huomio on yleensä ensimmäiseksi kiinnittynyt kielivalintakysymyksen eli siihen, mitä kieliä pitäisi opettaa. Näin teki mm. Bergentoft (1994, 17 - 46), joka kartoitti 14 eurooppalaisen maan kielikoulutusjärjestelmät ja käsitteli lisäksi sellaisia vieraan kielen opetukseen liittyviä näkökohtia, kuten miten priorisoida kielet, millä tasolla ja kuinka kauan opetetaan, minkälaisia oppilaita ja minkälaisissa puitteissa opetetaan. Hänen aineistonsa osoitti englannin kielen ylivoimaisuuden valittaessa ensimmäistä vierasta kieltä englantia puhumattomissa maissa.

Bergentoft tutki myös kartoittamiensa maiden kielikoulutuspolitiikkaa koskevan päätöksenteon keskittämisen astetta. Hänen mukaansa eri maat erosivat huomattavasti siinä, kuinka keskitettyjä niiden pyrkimykset systeemiseen muutokseen yleensä olivat. Niillä näytti myös olevan taipumus kehittyä eri suuntiin, toiset kohti suurempaa, toiset kohti pienempää keskittyneisyyttä. Hän asetti maat järjestykseen niissä käynnissä olevan systeemisen muutoksen esiintymistiheyden ja voimakkuuden mukaan ja sen mukaan, missä määrin muutokset voitiin lukea hallituksen toimista johtuviksi. Tällaisia

muutoksia olivat muun muassa opiskelija- ja kieltenopettajavaihdot, työ- ja opettaja-harjoittelu sekä opiskelijoilta vaadittu kieltenopiskeluaika. Lisäksi Bergentoft osoitti, millä aloilla muiden maiden kanssa yhteistyössä tapahtuvaan kielikoulutussuunniteluun sitoutuneet ylikansalliset organisaatiot olivat eniten vaikuttaneet. Euroopan neuvoston suurin vaikutus lienee ollut kommunikatiivisten opetusstrategioiden, uusien opetussuunnitelmien ja ammattikielen harjoittelun korostamisessa. Tämän lisäksi Euroopan neuvoston vaikutus ilmeni kasvavan, kunkin maan hallituksen vieraita kieliä kohtaan osoittaman kiinnostuksen korostamisena.

Bergentoft (1994) pohti edelleen, lienevätkö eri puolilla maailmaa kielipolitiikkaa tekevät tahot päässeet yksimielisyyteen vieraan kielen opetuksen päämääristä ja keinoista saavuttaa tavoitteet. Bergentoftin kartoittamien maiden kieltenopetuksen tavoitteista julkaistut dokumentit ovat huomiota herättävän samankaltaisia, mitä tulee kansalaisten vieraiden kielten taidon tarpeen arvioimiseen. Niille on yhteistä myös yleisesti vallalla olevat käsitykset kielten opetuksesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Bergentoft havaitsi myös yleisen tietoisuuden lisääntyneen siitä, että päämääriä oli arvioitava kansallisista lähtökohdista ja testien ja kokeiden oli sovittava mahdollisimman tarkasti yhteen asetettujen tavoitteiden kanssa. Edelleen Euroopan neuvoston tavoitteena on kehittää koulutusjärjestelmien avoimuutta ja johdonmukaisuutta tavoitteissa, arvioinnissa ja tutkintotodistuksen antamisessa. Euroopan neuvosto on 1960-luvun alkupuolelta saakka myötävaikuttanut vieraan kielen opetuksen parantamiseen ja sitoutti Helsingin sopimuksessa 1975 allekirjoittajamaat rohkaisemaan vieraiden kielten ja kulttuurien opiskelua edistämään kansojen välistä viestintää. Euroopan neuvoston tavoitteena on lisäksi, että koulutustaustasta riippumatta jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus oppia ja ylläpitää vähintään kahden vieraan kielen taito äidinkielen ohella (White Paper 1995, 47).

5.1.1 Kieliohjelmapolitiikka Suomessa

Kielikoulutussuunnittelu oli vähäistä Suomessa ennen 1960-luvun puoliväliä, mutta vilkastui seuraavalla vuosikymmenellä ja osoittautui osittain varsin laadukkaaksi. Kielikoulutussuunnittelussa on Suomessa ollut nähtävissä tietynlaista heilurinliikettä. Tällaiseen heilurinliikkeeseen on kiinnittänyt huomiota mm. Laihiala-Kankainen (1993)

väitöskirjassaan: kieltenopetuksen suuntautumisessa on ollut parin tuhannen vuoden aikana useita formaalisia vs. funktionaalisia syklejä. Kielipolitiikan ja kielisuunnittelun yleistä viitekehystä on Suomessa hahmoteltu 1970-luvulta lähtien. Peruskoulun alkuvaiheessa koulujärjestelmä oli hyvin keskitetty ja käytännössä kunnat sovelsivat kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissaan hyvin pitkälle valtakunnallista opetussuunnitelmaa (POPS- 70). Keskitetty kielikoulutuksen suunnittelumalli jatkui, kun 1970-luvun puolivälissä laadittiin luonnokset kaikille yhteisiksi perustavoitteiksi. Takala (1979, 57) korosti sitä, että kieltenopetuksen tavoitteiston tulee olla tarkoituksenmukainen kielitaidon tarpeen ja oppijoiden edellytysten suhteen niin, että se

muodostaa johdonmukaisesti etenevän ja aukottoman kokonaisuuden, joka ottaa huomioon itse kieltä, sen käyttöä ja sen oppimista ja opettamista koskevan tiedon suhteutettuna kielitaidon tarpeeseen.

Kielenopetuksen tavoitteiston tulee myös olla *kommunikoiva* niin, että tavoitekuvauksesta selkeästi ilmenee, mihin kielenopetuksella pyritään. Nykyisin korostetut kielitaidon viestinnällisyys, tavoitteellisuus ja tarve eivät siis ole mitään kovin uusia asioita. Myös Kouluhallituksen asettama lukion kurssimuotoisen kielenopetuksen periaatteita pohtinut työryhmä esitti jo vuonna 1975 tavoitteenmäärittelyn lähtökohdaksi kielitaidon tarpeen:

Oppilaan tulee oppimäärän puitteissa pystyä ymmärtämään ja käyttämään opiskeltavaa kieltä suullisesti ja kirjallisesti niin, että hän voi toimia kommunikaatiotilanteessa kontaktin luojana, ylläpitäjänä ja vastaanottajana sekä informaation vastaanottajana ja sen välittäjänä tilanteen edellyttämällä tavalla.

Samaisen työryhmän muistiossa määriteltiin myös esimerkiksi henkilökohtaisten kontaktien osalta mikrotavoitteet, *mitä oppilaan pitää osata vieraalla kielellä tehdä*. (Lukion vieraiden kielten kurssimuotoisen opetuksen työryhmän muistio 1975.)

Toisen asteen koulutuksessa näkyi myös selvästi keskitetty koulutussuunnittelu. Lisäksi korkeakoulujen muille kuin kieltenopiskelijoille tarkoitettua kieltenopetusta kehitettiin keskitetysti ja toimintaa koordinoimaan ja puuttuvan materiaalin laadintaa tukemaan perustettiin valtakunnallinen kielikeskus.

Kielisuunnittelun kysymyksiä käsittelevässä katsauksessaan Takala totesi jo 1970-luvun lopulla, että erityisesti korkeakoulutasoinen kielisuunnittelu oli esimerkiksi siinä suhteessa, miten vähäisillä resursseilla voitiin saada aikaan realistisia ja käyttökelpoisia selvityksiä ja suunnitelmia. Sen sijaan 1970- ja 1980-luvun vaihteessa suunnitteluun suhtauduttiin eräillä tahoilla varsin penseästi. Pirin (2001, 17 - 18) mukaan Lampinen (1998) katsoo penseyden johtuneen siitä, että suunnittelu lähestyi ongelmia perusteellisia ratkaisuja edellyttävinä kokonaisuuksina, kun taas päätöksentekoteni pienin askelin entistä korjailleen. Kritiikki kohdistui myös siihen, että suunnittelun nähtiin kulkevan itse asian sisällöstä irrallaan.

1980-luvulta alkoi keskitetyn koulutusjärjestelmän desentralisointi, mikä näkyi sen vuosikymmenen ja 1990-luvun peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa. Tavoitteet ja opetussisällöt ilmaistiin huomattavan väljästi. Korkeakoulujen kielikeskusten toiminnan vakiinnuttua keskitetty materiaalin tuotanto, koe- ja koulutustoiminta vähenivät myös nopeasti ja paikallinen kehittämistoiminta voimistui.

Valmistumassa olevat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat edustavat paluuta keskitetympään koulutussuunnitteluun. Opetussuunnitelmista tulee normin kaltaisia asiakirjoja. Korkeakoulutasolla on pyritty ammattikorkeakoulujen osalta yhdenmukaistamaan kielitaidon arviointia opetusministeriön tukeman AMKKIA-projektin ja sitä seuranneen koulutuksen ja koetehtävien yhteisen laadinnan avulla. Samoin ollaan opetusministeriön tuella käynnistämässä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistamisen edistämistä.

Suomen virallinen kielipolitiikka on sisällytetty perustuslakiin, joka määrittelee kansalliskieliksi suomen ja ruotsin. Kielilaki (L1.6.1922/148) määritteli kuntien kielilisen statuksen joko yksikielisiin (suomen- tai ruotsinkielisiin) tai kaksikielisiin (sekä suomen- että ruotsinkielisiin) kuntiin. Lisäksi on erikseen säädetty virkamiehiltä vaadittavista kielitutkinnoista. Vuoden 1922 kielilaki on kuitenkin sisällöltään osin vaikeaselkoinen, pykälät niukkasanaisia sekä vaikeasti ymmärrettävissä ja sovellettavissa. Myös lain kieliäsu ja lainsäädäntötekniikka ovat vanhentuneet.

Lain uudistamisen tarpeesta johtuen tasavallan presidentti on 5. kesäkuuta 2003 vahvistanut uuden kielilain ja siihen liittyvän sääntelyn. Uudistus tulee voimaan vuoden 2004 alusta ja sen tavoitteena on kielilainsäädännön ajanmukaistaminen ja selkeyttäminen sekä maan kaksikielisyyden edistäminen. Uusi laki koskee suomea ja ruotsia, muista kielistä säädetään erikseen. Lakiehdotukseen sisältyy erityisiä säännök-

siä muun muassa puolustusvoimien joukko-osastojen kielestä. Lakiin sisältyy säännökset myös viranomaisten velvollisuudesta huolehtia henkilöstönsä kielitaidosta, kielitaitovaatimuksista ilmoittamisesta ja niiden asettamistavasta, erivapaudesta sekä suomen ja ruotsin kielen tutkinnoista.

Vuodesta 1992 saamelaisilla on ollut oikeus käyttää saamen kieltä kaikissa virka-asioissa. Saamen alueella kieltä voidaan opettaa joko äidinkielenä tai toisena kieleinä. Sitä voidaan myös käyttää opetuskielenä. Saamelaiskäräjät on tehnyt 20. helmikuuta 2002 ehdotuksen uudeksi saamen kielilain. Hallitus on esittänyt, että saamen kielen käyttämisestä annettu laki tarkistetaan ja saamelaisien kielelliset oikeudet sovitetaan perustuslain uudistuneisiin säännöksiin ja kansainvälisessä oikeudessa tapahtuneeseen kehitykseen. Saamen kielen käytöstä säädetään erillisessä laissa. Tavoitteena on, että laki tulisi voimaan samanaikaisesti kielilain kanssa vuoden 2004 alusta.

Suomessa siirryttiin 1960-luvun puolivälissä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskoulujärjestelmään, jolloin vieraan kielen opiskelusta tuli osa jokaisen oppilaan opinto-ohjelmaa, ja samalla päätettiin aientaa kielenopetuksen aloitusaikaa kahdella vuodella koskemaan kaikkia kolmasluokkalaisia (n. 9-vuotiaita). Tämä tarkoittaa sitä, että 1970-luvun alusta lähtien kokonaiset kouluikäiset sukupolvet ovat opiskelleet äidinkielen lisäksi vähintään kahta muuta kieltä. Vuosikymmenien aikana oppimäärien nimitykset ovat vaihtuneet ja nyt kieliohjelma on seuraava:

A1-kieli on perusopetuksen vuosiluokilta 1 - 6 alkava kaikille oppilaille yhteinen kieli.

A2-kieli on perusopetuksen vuosiluokilta 1 - 6 alkava vapaaehtoinen kieli.

B1-kieli on perusopetuksen vuosiluokilta 7 - 9 alkava yhteinen toinen kotimainen kieli tai englanti.

B2-kieli on perusopetuksen vuosiluokilta 7 - 9 alkava valinnainen kieli.

B3-kieli on lukiossa alkava valinnainen kieli.

Suurimmissa kaupungeissa on voitu tarjota opetusta useammassa valinnaisessa vieraassa kielessä, kuten esimerkiksi saksassa, ranskassa, venäjässä ja espanjassa. Pienimmillä paikkakunnilla on ollut mahdollista opiskella ainoastaan englantia ja ruotsia.

Vieraan kielen kurssit ovat pakollisia myös ammatillisessa koulutuksessa. Kaikkiin yliopistotutkintoihin sisältyy toisen kotimaisen kielen lisäksi vieraiden kielten opintoja yhdessä tai kahdessa kielessä koulutusohjelmasta riippuen. Ammattikorkeakoulututkintojen kielitaitovaatimukset määriteltiin tutkintoasetuksissa yliopistotutkintoja vastaaviksi, mikä merkitsi kielitaitovaatimusten huomattavaa korottamista. Käk-

kiin tutkintoihin on sisällytetty vaatimus virkamiehiltä kaksikielisillä alueilla edellytettävästä toisen kotimaisen kielen taidosta ja vähintään yhden vieraan kielen kirjallisesta ja suullisesta taidosta. Suullisen taidon edellyttäminen oli merkittävä lisä aiempiin vaatimuksiin. Vieraat kielet ovat jo pitkään olleet suosittuja oppiaineita myös aikuis-koulutuksessa.

Suomalainen kieliohjelma on antanut tasavertaisen aseman englannin, ranskan, saksan ja venäjän kielille. Käytännössä kuitenkin, kun peruskoulu alkoi 1960-luvulla, sen jälkeen tarkastellussa tilanteessa suurin osa, yli 90 prosenttia oppilaista on valinnut ensimmäiseksi kieleksi englannin.

Yleisesti ottaen suomalaisten kielitaidon – varsinkin englannin kielen - taso on parantunut viimeisten vuosikymmenien aikana. Yli 90 prosenttia kustakin sukupolvesta on saavuttanut tietyn tason englannissa, jopa nekin, jotka eivät ole saaneet opetusta koululaitoksen piirissä, vaan oppineet sen muualla (Sajavaara 1993, 48). Jokaisen sukupolven koulunsa päättäneiden joukossa on useita tuhansia, jotka osaavat englantia hyvin. Tähän on luonnollisesti vaikuttanut useita tekijöitä: joka vuosi noin tuhat lukio-laista viettää vuoden vaihto-oppilaana jossakin englanninkielisessä maassa, matkustelu on lisääntynyt, vieraskielisistä televisio-ohjelmista useimmat ovat englanninkielisiä, Internetin ja populaarikulttuurin nopea leviäminen ympäri maailmaa jne.

Korkea-asteen kielisuunnittelun kehitystyö. Suomalaisen yliopistotutkintojärjestelmän erityispiirre on kansainvälisesti se, että kaikkiin tutkintoihin sisältyy Suomessa kielitaitovaatimuksia. Yliopistojen kielikoulutuksessa tapahtui ratkaiseva muutos 1970-luvun alkupuolelta lähtien, sitä mukaa kun yliopistoihin perustettiin kielikeskuksia, koska tarvittiin järkevä tapa opettaa kieliä kaikille opiskelijoille, ja varsinkin siten, kun uudet tutkintoasetukset tulivat vähitellen voimaan kaikilla tutkintoaloilla 1980-luvun alussa (Sajavaara 1999,11).

Vuonna 1969 professori Nils Erik Enkvist sai opetusministeriöltä tehtäväkseen selvittää korkeakouluissa muille kuin kieltenopiskelijoille annettavan kielitaidon opetuksen tavoitteet ja organisoinnin. Kieltenopetuksen tavoitteita määritellessään Enkvist erotti toisaalta opintojen suorittamisen edellyttämän välttämättömän kielitaidon ja toisaalta tutkinnon suorittamisen jälkeisen työelämässä toimimisen kannalta välttämättömän tai toivottavan kielitaidon korostaen, etteivät nämä olleet identtisiä. Enkvist painotti sitä, että vaatimukset oli asetettava alakohtaisesti ja että myös opetuksen tuli eriytyä eri tavoitteita varten. Tästä muistiosta käynnistyi ns. kielipalveluopetuksen

kehittämistoiminta. (Ks. myös Takala 1979, 21; Carlson 1996, 13 - 23; Sajavaara 1998, 95 - 100; Elsinen 2002.)

Enkvistin työtä jatkoi 1970-luvun alussa professori Kari Sajavaaran johdolla työskennellyt asiantuntijatyöryhmä, joka piti valtakunnallisen kieltenopetuspalvelun suunnittelua raportissaan kiireellisenä ja esitti, että muilta kuin vieraiden kielten opiskelijoilta tuli edellyttää opiskelun vaatima kielitaito vähintään yhdessä vieraassa kielessä sekä tämän lisäksi virkojen ja toimien edellyttämät äidinkielen ja vieraskielisen kirjallisen ja suullisen viestinnän taidot. Sajavaaran johtaman ryhmän mietintö Korkeakoulujen kieltenopetuspalvelun kehittäminen 1972 sai aikaan sen, että Jyväskylän yliopiston yhteyteen perustettiin vuonna 1974 toimintaa koordinoimaan ja yhteisiä tehtäviä, kuten kielikeskusopetuksen suunnittelua, materiaalin tuotantoa ja opettajien koulutusta, hoitamaan keskusyksikkö Korkeakoulujen kielikeskus. Kieltenopetuspalvelu tarkoitti siis sellaista kieltenopetusta, joka ei sisälly kieliaineiden arvosanaopintoihin. (Takala 1979, 21; Carlson 1996, 16.) Kyseinen laitos muuttui vuonna 1996 Soveltavan kielentutkimuksen keskuksiksi ja osaksi Jyväskylän yliopiston humanistista tiedekuntaa.

Korkeakoulutasoisen kielipalveluopetuksen järjestämisen suunnittelu oli alkuvaiheessaan hyvin intensiivistä ja samalla myös hyvin laadukasta. Huomattavan panoksensa kehittämistyölle antoivat professorit Erik Erämetsä ja Nils Erik Enkvist toiminnan käynnistäjinä sekä professorit Raimo Konttinen ja Kari Sajavaara tutkimus- ja kehittämistyöstä pääasiallisesti vastaavina. Edelleen Roland Freihof ja Sauli Takala laativat opetusministeriön toimeksiannosta esityksen korkeakoulujen kielenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmäksi vuonna 1973. Kuvausjärjestelmän lähtökohtana ovat kielenkäyttötilanteet, joiden osatekijöitä on pyritty tarkasti erittelemään. Siinä erotetaan seuraavat muuttujaryhmät: (1) aihepiirit, (2) viestintäpuitteet eli tilannetekijät, (3) viestintäprosessin vaiheet ja niiden perusfunktiot, (4) viestintätapa, (5) viestin muoto ja tapa, (6) koodi. Esitys oli tarkoitettu nimenomaan yliopistotasosta kielenopetusta varten ja soveltuisi hyvin erityiskielikurssien suunnitteluun. (Takala 1979, 22 - 31.)

Edeltäneeseen taustaan ja myös tutkinonuudistukseen liittyen suurin osa kielikeskuksista perustettiin korkeakouluihin erillislaitoksina 70-luvun lopulla ja 80-luvun alussa tehtävinään järjestää tutkintoihin sisältyvä ja muu tarvittava kielten- ja viestintätaitojen opetus. Sajavaaran (1998, 91 - 100) mukaan tämä uudistus oli merkittävin muutos suomalaisten yliopistojen kielikoulutuksessa toisen maailmansodan jälkeen.

Korkeakoulujen opiskelijoiden kielitaidon kehittämisessä Suomi oli 10 - 15 vuotta edellä muita Euroopan maita. Suomessa onkin luotu arvokas kielikoulutusjärjestelmä, ilman ulkomaisia malleja. Sen kehittäminen olisi tarpeellista vastaamaan entistä paremmin työelämän kielitaitovaatimuksia. Sajavaara toteaa lisäksi, että resursseista on kuitenkin puutetta, ei ainoastaan materiaalisista, vaan myös asiantuntemuksesta, opettajien koulutuksesta ja kielenoppimista koskevasta tiedosta.

Ajankohtaisia kielikeskusten toiminnan kehittämiskohteita 2000-luvun alkupuolella ovat ensiksikin virtuaalikielikeskus ja toiseksi eurooppalaisen kielitaidon ja kielenoppimisen teoreettinen viitekehys ja kielisalkku. Suomen virtuaalikielikeskus on osa Suomen virtuaaliyliopistoa, jonka tarkoituksena on toimia kielikeskusten välisenä yhteistyöverkostona, tukea ja edistää kielten ja viestinnän oppimista, saada pedagogiset vahvuudet sekä verkoston mahdollisuudet yhteiseen käyttöön. Toinen kielikeskusten toiminnan kannalta keskeinen asia on opetuksen ja arvioinnin kehittäminen siten, että ensiksikin muokattaisiin käyttöömme sopivaksi eurooppalainen 6-portainen kielitaitoasteikko, jota sitten sovellettaisiin mm. kurssien lähtötasomäärittelyihin, kurssikuvauksiin ja arviointiin. (Elsinen 2002.)

Piri (2001) on väitöskirjassaan kuvannut ja analysoinut Suomen kieliohjelmapolitiikkaa 1900-luvun kolmen viimeisen vuosikymmenen aikana. Tutkimuksen päähuomio on peruskoulun ja lukion kieliohjelmalla koskevassa suunnittelussa, päätöksenteossa ja toteutuksessa peruskoulun kieliohjelmapäätöksen jälkeisestä ajasta vuoteen 2000. Piri pitää tutkimuksessaan lähinnä valtion toimialaan kuuluvilla tasoilla. Analyysin pääpaino on kansallisessa kieliohjelman suunnittelussa ja päätöksenteossa. Tutkimuksessa selvitetään, millaista kieliohjelmapolitiikkaa päätöksentekijät ovat pyrkineet edistämään ja millaisia muutoksia ja millaista jatkuvuutta on toiminnassa todettavissa, sekä arvioidaan, miten harjoitettu kieliohjelmapolitiikka liittyy yhteiskuntapolitiikkaan ja koulutuspolitiikkaan.

Piri kuvaa Suomen kieliohjelmapolitiikalle ominaista toimintaympäristöä (kontekstia) ja sitä, miten tavoitteellisia ja systemaattisia suunnittelutavat ja voimavarojen suuntaaminen (panokset) tavoitteiden saavuttamiseksi ovat olleet, miten suunnittelun ja päätöksenteon prosessi on edennyt ja miten tuloksia on seurattu ja arvioitu. Käsitellyt tema-alueet ovat

- eri kielten asema maailmankielinä ja Euroopan maissa

- kieliohjelmapolitiikan suunnittelu keskushallinnossa
- kieliohjelmapolitiittinen päätöksenteko
- opettajat kieliohjelmapolitiikan vaikuttajina
- tutkimuksen rooli kieliohjelmapolitiikassa.

Tarkastelun kohteena ovat siis poliittiset päätöksentekijät, suunnitteluelimet, erilaiset vaikuttajatahot, kieltenopettajat ja tutkimus. Tutkimustuloksista ilmenee, että asiantunteva aineenopettajajärjestö voi olla tehokas kieliohjelmapolitiikkaan vaikuttaja, jos se toimii yksimielisesti ja johdonmukaisesti. Tutkimuksessa näkyy myös, miten tärkeä osuus on ollut tutkijoilla erityisesti poliittisen suunnittelun esivaiheen hahmottamisessa ja suunnittelussa mukana olevana asiantuntijatahona ja puolueettomina käsitteiden ja tavoitteiden kehittäjinä.

Pirin tutkimuksen mukaan kielisuunnittelun konkreettisin tulos on kieliohjelmakomitean laatima kansallinen kieliohjelma, joka korostaa elinikäisen koulutuksen periaatetta ja jonka johtavana kieliohjelmapolitiittisena tavoitteena on ollut kieliohjelman monipuolisuus. Ohjelma sisältää maan kielipoliittiset linjaukset, määrälliset ja laadulliset tavoitteet ja kielenopetuksen yleissuunnitelman kehittämisprosessin suuntaviivat.

Tulevaisuuden haasteista välttämättömänä Piri mainitsee soveltavan kielitieteen perinteen kehittämisen. Tärkeitä ovat yhteyksien ja kielisiteiden ylläpitäminen naapurimaihin. Lisäksi tulisi huolehtia siitä, että Suomessa olisi sellaisia asiantuntijoita, jotka kykenevät toimimaan aktiivisesti englannin kielen lisäksi muillakin eurooppalaisilla kielillä ja osallistumaan kansainväliseen yhteistyöhön. Olisi myös huolehdittava siitä, että valtionhallinnon ja muiden suurten työnantajien kielikoulutuksen suunnittelua varten voitaisiin kehittää tutkimustietouteen pohjautuva periaate- ja toimintaohjelma.

Yhä edelleen lisääntyvä kansainvälistyminen, kansainvälinen yhteistyö ja yhteiskunnan monikulttuuristuminen edellyttävät kielitaidolta aikaisempaa parempaa laatua ja aikaisempaa useampia kieliä tulisi osata. Pirin mukaan tarvitaankin entistä enemmän seurantaa, julkista keskustelua ja erilaista koordinaointia, jotta eri tahot tiedostaisivat oman toimintansa merkityksen kieliohjelman kokonaisuuden muodostumisessa.

5.1.2 Kielisuunnittelu Hollannissa

Hollannin kielisuunnittelussa on pyritty kehittämään kansallinen kielipoliittinen toimintaohjelma. Hollannissa kielisuunnittelu perustui ennen varsinaisen suunnitelman laatimista tehdyn laajan kartoituksen tuloksiin, jossa selvitettiin aikuisten vieraiden kielten todellista käyttöä (van Els 1994). Kartoituksen tuloksia käytettiin paitsi motivoimaan kansallisen kielisuunnittelun kehittämistä, myös antamaan tietoa kielen priorisointikysymyksen ratkaisemisessa. Pienissä maissa, kuten Hollannissa, menettelytapojen ja päätöksenteon keskittyneisyys on luonnollista (van Els 1994, 47). Kyseessä on tällöin periaatteessa yksikielinen maa, jonka kansallinen kieli ei ole laajalle levinnyt, joten vieraiden kielten tarve on huomattava ja opiskelumotiivi hyvä.

Hollannissa huolestuttiin 1980-luvun jälkipuoliskolla koulunsa päättäneiden kielitaidon tasosta. Tämän vuoksi päätettiin teettää suunnitelma koko maan kattavasta 'kansallisesta toimintaohjelmasta', jonka tavoitteena oli löytää tehokkaat keinot maan kieliongelmiensa ratkaisemiseksi. Projektin ensimmäisessä vaiheessa tehtiin kolme tutkimusta: ensimmäisessä kartoitettiin koko maan vieraan kielen opetuksen tarjonta ja arvio kaikkien kielten hallintatasosta; toinen kartoitus kohdistui kysyntään - todellisen ja havaitun kommunikatiivisen kompetenssin eli viestintätaitojen tarpeisiin; kolmannessa kartoitettiin Hollannin koulutusjärjestelmässä omaksuttu todellinen vieraan kielen taito. Kaikista julkisen ja yksityisen sektorin vieraan kielen opetusohjelmista saadut tiedot käsittivät

- osallistujien lukumäärän
- opetetut kielet
- tavoitteena olleet tai saavutetut tasot
- kurssimateriaalit
- metodologiset ja didaktiset periaatteet.

Kartoituksesta kävi ilmi, että maassa oli käynnissä valtavan suuri määrä erilaisia opetusohjelmia; vieraita kieliä opiskelevien hollantilaisten määrä oli noussut suunnattomasti 1900-luvun jälkipuoliskolla; opiskeltujen kielten valikoima oli lisääntynyt; ja ylimalkaan viestintätaidoissa saavutettiin korkeampia tuloksia. Kysyntää koskevan

aineiston analyyseissä ilmeni, että vieraiden kielten tarve on kasvanut merkitsevästi viimeisten vuosikymmenien aikana; kielitaitoa tarvitsevien määrä oli lisääntynyt, samoin kuin tarjolla olevien kielten määrä ja vaaditun kompetenssin laajuus ja syvyys. Perinteisesti kysyntä kohdistui eniten englannin, saksan ja ranskan kieliin. Sen sijaan vieraiden kielten hallintaa koskevaa todellista taidon tasoa ei tutkimuksessa systemaattisen tiedon puuttuessa pystytty selvittämään. Van Elsin (1994) raportin mukaan syy siihen, että tarjonta ei vastannut kysyntää, johtui pikemminkin kysynnän laajasta kasvusta kuin koulutuksen tason laskusta.

Järkevässä suunnitteluprosessissa van Els (1993) erottaa neljä keskeistä teemaa: (1) miten päästään kielipoliittisiin päätöksiin, (2) kielipoliittisen ongelman luonne, (3) tavoitteet, strategiat ja keinot, (4) kielipoliitiikan toteuttaminen. Oli koulutusjärjestelmä millainen tahansa, on äärimmäisen tärkeää ottaa päätöksentekoprosessiin mukaan ne henkilöt, jotka ovat läheisimmin tekemisissä vieraan kielen opetuksen kanssa, nimitäin opiskelijat ja opettajat, joko niin, että he suoraan osallistuvat prosessiin, tai ainakin ottamalla huomioon heidän näkemyksensä ja asenteensa päätöksenteossa. Toinen oleellinen tärkeä asia on perustaa selvitykset ja lausunnot mahdollisimman paljon empiiriseen aineistoon, jolloin niiden kyseenalaistaminen on vaikeampaa. Ongelman selkeä määrittely on kielipoliittisen kannanoton muotoilemisen välttämätön edellytys. Päätöksentekijän on saatava tarkka kuvaus ja analyysi kaikesta, mitä sisältyy vieraan kielen opetukseen:

- mitä opetetaan (mitä kieliä, kuinka monta, kenelle)
- miten opetetaan (millä menetelmillä, mitä lähestymistapoja käyttäen)
- missä olosuhteissa opetetaan (arviointi/kokeet, materiaali, opettajaharjoittelu).

Hollannin kansallinen toimintaohjelma perustui tarjonnan ja kysynnän analyyseihin ja kuvauksiin. Van Els (1994) kritisoi kuitenkin sitä, että tarjontaa koskeva tieto oli melko pintapuolista eikä se tuonut valaistusta siihen, mikä opetuksessa toimii ja mikä ei. Kysyntää koskeva tieto sitä vastoin oli syvällisempää, mutta siitäkään ei ilmennyt vieraan kielen todellinen käyttö, koska se jäi vain raportoinnin ja mielipiteiden tasolle. Yksi kansallisen toimintaohjelman työryhmän perusoletuksia oli, että parhaiten joihinkin tuloksiin päästään epäsuorasti vaikuttamalla: erityisesti painotettiin selkeiden ja täsmällisten tavoitteiden määrittelyn tarvetta, kun taas hyvin vähän huomiota kiinnit-

tiin niihin toimenpiteisiin, jotka suoraan johtaisivat opetusmetodologisiin parannuksiin. Ajatuksena oli, että opetustoimi itse etsisi parhaat tavat saavuttaa koulutustavoitteensa sitten kun nuo päämäärät on selkeästi ilmaistu.

5.1.3 Kontekstin merkitys kielisuunnitteluun vaikuttavana tekijänä

Kuten edellä on todettu, Trim (1994, 1 - 15) on pohtinut erityisesti kontekstissa esiintyviä eroja ja analysoinut niitä tekijöitä, jotka näyttävät määrittävän tietyn maan kielikoulutusjärjestelmän kulloisenkin kehitysvaiheen. Näitä tekijöitä ovat lisääntynyt tietoliikenne ja vieraiden kielten tarkoituksenmukainen käyttö; resurssien jakokysymykset; englannin kielen ylivoimainen suosituimmuus; sekä maiden väliset kaupankäynnin verkostot ja kanssakäyminen. Trim luettelee ne oletetut kontekstuaaliset piirteet, jotka ennustavat sen arvostuksen, jonka tietty maa antaa vieraan kielen opetukselle. Kussakin maassa tehtäviin menettelytapapäätöksiin kuuluu:

- onko vieraita kieliä opiskeltava tai opetettava
- kuinka monia kieliä ja mitä kieliä on opiskeltava
- milloin opetus olisi aloitettava, kuinka pitkään opiskelun pitäisi kestää ja kuinka intensiivisesti opetusta tulisi antaa
- minkälaisiin tavoitteisiin tulee pyrkiä
- minkälaisin menetelmin ja keinoin tavoitteisiin tulee pyrkiä
- minkälaisia inhimillisiä ja materiaalisia resursseja on pyrittävä käyttämään
- miten saavutuksia tulee arvioida.

Trim toteaa näiden kontekstuaalisten ominaisuuksien määrävän sekä kielisuunnittelun tarpeen että sen painopistesuunnan. Ei ole kuitenkaan olemassa mitään yleispätevää päätöksentekomallia, jonka mukaan tietyt strategiset päätökset tehdään kansallisella tasolla ja muut vähemmän tärkeät jollakin alemmalla tasolla. Euroopan eri maat eroavat toisistaan suuresti paitsi tehtyjen päätösten myös tehtävien jakautumisen suhteen eri koulutussektoreiden ja eri päätöksentekijöiden kesken. Vahvin päätöksiin vaikuttavista tekijöistä, jotka yhteisesti määrittävät kansallisen kielipolitiikan, on Trimin

(1994) mukaan kielenopetuksen tarjonnan kunkin hetkinen tila. Muita kielipoliittisten päätösten tärkeysjärjestykseen vaikuttavia tekijöitä ovat todennäköisesti teollisuus, kauppa ja turismi.

5.2 Kielipoliittisen päätöksenteon luonne ja rakenne Australiassa 1990-luvulla

Perinteisesti Australia oli ylläpitänyt yhteyksiä pääasiallisesti englanninkielisiin Britanniaan ja Pohjois-Amerikkaan. Kielikoulutuspolitiikka perustui ranskan, saksan ja klassisten kielten opetukseen. Tilanne muuttui kuitenkin toisen maailmansodan jälkeen. Britannia alkoi 1960-luvun puolivälistä lähtien suuntautua mieluummin Eurooppaan päin kuin säilyttää poliittiset ja taloudelliset siteet entiseen imperiumiinsa. Eurooppalaisten maahanmuuttajien virran ehtyessä ja Aasian talouselämän vahvistuessa Australian kaupankäynti suuntautui välittömästi maanosan pohjoispuolella sijaitseviin Aasian maihin. Nämä seikat muun muassa vaikuttivat kielipolitiikan ja käytäntöjen muuttumiseen. Vaikka Australian nykyinen kieli- ja lukutaitopolitiikka kiinnittää vähintään yhtä paljon huomiota ensimmäisenä kielenä omaksutun englannin kielen lukutaitoon ja englannin kielen oppimiseen toisena tai vieraana kielenä, on kielipolitiikan painopiste ollut muiden kuin englannin kielen oppimisessa ja opettamisessa.

Kielitaidon ja kulttuurituntemuksen rooli maan talouskehitykseen ja erityisesti sen kansainväliseen kilpailukykyyn vaikuttavana tekijänä oli tärkein syy Australian kieli- ja lukutaitopolitiikan (Australian Language and Literacy Policy, ALLP) kehitymisessä 1980- ja 1990-luvuilla. Tällöin Australiassa tapahtui huomattavia muutoksia kieli- ja kielikoulutuspolitiikassa. Poliitiikan perimmäisenä lähtökohtana oli, että kuten soveltava kielitiede yleensäkin, kielipoliittinen päätöksenteko on kieliä koskevaa ongelmanratkaisua, mikä edellyttää päätöksentekoa mm. siitä

- miten tyydytetään yhteiskunnan ja yksilön kielitarpeet
- miten ylläpidetään ja laajennetaan kansakunnan kielitaitovarantoa
- miten varmistetaan sopusointuinen monikulttuurinen yhteiskunta
- miten maksimoidaan kansainvälisen kaupan tehokkuus

- miten maksimoidaan opiskelijoiden koulutuksellinen ja älyllinen kehittyminen.

Yhteiskunnan kielipolitiikan ja kielikoulutussuunnittelun ongelmien ratkaiseminen ovat pohjimmiltaan, kuten soveltava kielitiedekin, käytännön toimintaa, mutta samalla myös teoreettisia siinä mielessä, että ne ovat sekä teoriaan perustuvia että teoriaa muodostavia. Järkevä päätöksenteko on *teoriapohjaista* siinä mielessä, että se tukeutuu niihin perustavaa laatua oleviin muihin tieteisiin, jotka ovat lyöneet leimansa ratkaistavaan ongelmaan. Kielipoliittisia ja kielikoulutuksen suunnitteluun liittyviä ongelmia ratkottaessa näitä tieteitä ovat muun muassa lingvistiikka eli kielitiede, psykolingvistiikka, sosiolingvistiikka, psykologia, taloustiede, markkinointi, valtiotiede, väestötilastollinen maantiede (Ingram 1994, 89). Päätöksentekijän tehtävänä on tunnistaa nämä asianomaiset tieteet ja tukeutua niihin, oivaltaa ongelman perusluonne ja päätellä mahdolliset ratkaisut. Toteuttamiskelpoisten ratkaisujen päättelemisen edellyttää päätöksentekijöiltä sekä teorian tuntemusta että käytännön kokemusta ongelmatilanteesta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kielipolitiikan ja kielikoulutuspolitiikan kehittämiseen tarvitaan monien tahojen välistä yhteistyötä, siis henkilöitä, joilla on asiaan liittyvä tieto ja kokemus niillä aloilla, joiden tarpeet politiikan suunnitellaan täyttävän (van Els 1994, 62; Ingram 1994, 87; Fitzpatrick 1997, 70; Huhta 1999, 161; Strevens 1998, 8 - 10; Takala ym. 2000, 233).

Päätöksenteko on Ingramin mukaan myös *teoriaa muodostavaa*, koska kehitelty politiikka on pohjimmiltaan teoria ongelman luonteesta ja sen ratkaisemisesta. Esimerkiksi kansallinen kieliä koskeva päätöksenteko esittää teorian yhteiskunnan kielitarpeiden luonteesta yhteiskunnallisella, ryhmän tai yksilön tasolla ja siitä, miten nuo tarpeet täytetään. Teorian validiteetti on kuitenkin testattava, ja näin seurannasta, arvioinnista ja tarkastelusta tulee olennainen osa politiikan toteuttamista.

Ingram (1994, 90) lähestyy Australian kielipoliittisia ja kielikoulutuksen suunnittelun kysymyksiä myös *tutkimuspohjaisesti*: ensinnäkin tutkimusta tarvitaan kehittämään niitä perustieteitä, joista koko rationaalinen prosessi on riippuvainen; toiseksi tutkimusta tarvitaan tunnistamaan ratkaistavien ongelmien luonne, tyydytettävät tarpeet, tavoiteltavat päämäärät ja tavoitteet ja valittava metodologia tai toteutustapa; kolmanneksi arviointi, joka on käytännössä tehtävää tutkimusta, on olennainen osa prosessia ja vaikuttaa voimakkaasti prosessin kaikkiin vaiheisiin. Toteuttamiskelpoinen kansallinen kielipolitiikka tarvitsee siten tutkimuspohjaisen organisaation tukea,

jotta tutkimus liitettäisiin politiikan kehittämiseen, toteuttamiseen, arviointiin ja tarkasteluun. Australiassa tuo rooli suunniteltiin Australian kansalliselle kieli- ja lukutaitoinstituutille (National Languages and Literacy Institute of Australia).

Kielipolitiikan ja kielikoulutussuunnittelun rakenteellisena perusongelmana on, kuinka ylläpitää ja kehittää yhteiskunnan kielitaitovarantoa ja kuinka täyttää yhteiskunnan ja yksilöiden kielitarpeet. Tästä syystä rationaaliseen politiikkaan sisältyy ainakin seuraavat elementit:

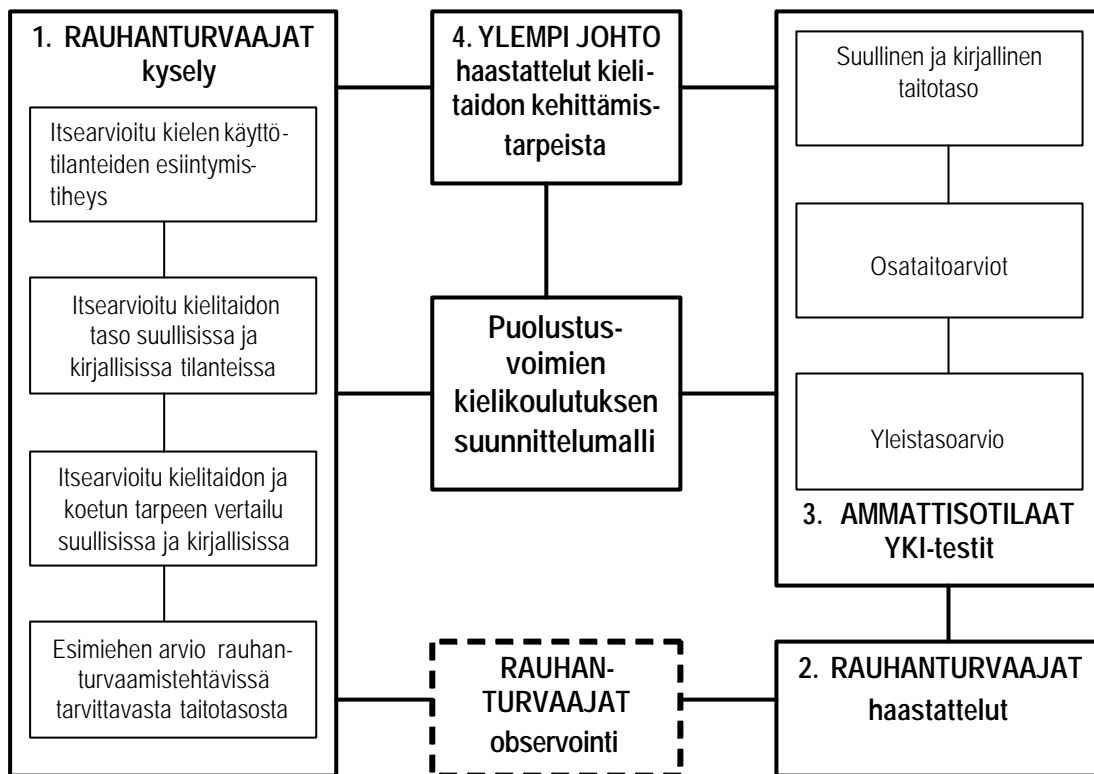
- sen yhteiskunnan luonteen kuvaus, jota politiikan on määrä palvella
- tarpeiden selkeä ja täsmällinen toteaminen
- päämäärien ja tavoitteiden määrittely
- selkeästi ilmaistut menetelmiä koskevat esitykset
- toimeenpanoa koskevat suositukset
- politiikan arviointiperusteet ja sen toteuttaminen
- perusteltu yhteenveto kustakin menetelmäesityksestä ja toteutussuosituksesta.

Australiassa kehitettiin edellä mainittu kansallinen kielipoliittinen viitekehys korostamaan kielipolitiikan rationaalista luonnetta ja sitä, että politiikan kehittämisessä tulee noudattaa tieteellistä täsmällisyyttä. Näin voidaan taata, että politiikan jokainen osatekijä ja toteutus on pitävästi perusteltu.

6 EMPIIRINEN TUTKIMUS KIELIKOULUTUSSUUNNITTELUN OSATEKIJÄNÄ

Kuten edellä on todettu, kehiteltävän kielikoulutussuunnittelumallin yhtenä osana on empiirisen tutkimuksen anti. Tehdyn empiirisen tutkimuksen tarkoituksena on nyt raportoitavassa opinnäytteessä valottaa tietyin osin tutkimuskohteen kontekstia. Empiirinen osa koostuu kahden kvantitatiivisen tutkimuksen analyyseistä ja kahden eri kohderyhmän haastatteluista. Selostan selvyuden vuoksi näistä neljästä eri aineistokokonaisuudesta ja eri kohderyhmistä tehdyt tutkimukset omina kokonaisuuksinaan. Lainauksia rauhanturvaajien haastatteluista on kuitenkin sijoitettu kielenkäyttötilanteiden useutta käsittelevään lukuun (6.2.5), johon ne kontekstinsa puolesta parhaiten soveltuvat ja jossa haastatteluissa saatua informaatiota voidaan verrata kvantitatiivisiin tuloksiin.

Tutkimusraportin empiirinen osa on tämän luvun alaluvuissa jäsennetty siten, että luvussa 6.1 selostetaan pilottitutkimuksen tutkimusotteen valinta. Luvussa 6.2 raportoidaan suoritettua pilottitutkimuksen toteutus. Rauhanturvaajia koskevan tutkimuksen pääongelmana oli: Mitkä ovat suomalaisen rauhanturvaajana toimivan kanta-henkilökunnan englannin kielen koulutustarpeet heidän itsensä arvioimana (subjektiivinen koulutustarve) ja esimiehen arvioimana (objektiivinen koulutustarve)? Rauhanturvaajien haastatteluissa kartoitettiin eri kielenkäyttötilanteissa koettuja ongelmia ja niissä selviytymisstrategioita sekä kohdemaan kulttuurin tuntemuksen merkitystä. Luvussa 6.3 analysoidaan ammattisotilaiden mitattua englannin kielen taitotasoa, yleistasoarviota ja osataitoja, yleisten kielitutkintojen testitulosten perusteella. Luvussa 6.4 ylemmän johdon haastatteluissa selvitettiin kriisialueilla kansainvälisissä sotilasoperaatioissa johtavassa asemassa toimineiden upseerien käsityksiä alaitensa kielitaidosta ja sen kehittämistarpeista. Lopuksi luvussa 6.5 vertaillaan kielitaidon testituloksia muissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin ja luvussa 6.6 arvioidaan empiirisen tutkimuksen luotettavuutta. Kielikoulutussuunnittelun empiirisen osan tutkimusasetelma esitetään kuviossa 6.



KUVIO 6. Kielikoulutussuunnittelun empiirisen osan tutkimusasetelma.

6.1 Pilottitutkimuksen tutkimusotteen valinta

Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaa yleensä tutkimustehtävä eli se, minkälaista tietoa etsitään ja keneltä tai mistä sitä etsitään (Hirsjärvi ym. 1997, 126,183; Tashakkori & Teddlie 1998, 5, 21 - 22). Hirsjärven ym. mukaan tutkimusmenetelmä koostuu niistä tavoista ja käytännöistä, joilla havainnot kerätään. Laajasti nähtynä tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan sarjaa strategioita, joilla pyritään yhdistämään käsitteellistä teoriaa siihen kartoitettavana olevaan todellisuuden osaan, jota teoria koskee (Tashakkori & Teddlie 1998; Creswell 2003). Menetelmät on perinteisesti jaettu kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin, mutta nykyisin ei enää korosteta näiden kahden jyrkkää vastakkainasettelua, vaan kyse on pikemminkin jatkumosta menetelmien välillä kuin puhtaasta dikotomiasta ja nähdään, että tutkimuksilla on taipumus olla luonteeltaan voituolisesti joko kvantitatiivisia tai kvalitatiivisia (Tahakkori & Teddlie 1998, 25 - 26; Creswell 2003, 4). Kvantitatiivinen tutkimus rakentuu positivistiseen paradigmaan ja

realistiseen ontologiaan, jonka mukaan todellisuus koostuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Tämän ajattelutavan on synnyttänyt loogiseksi positivismiksi nimetty filosofinen suuntaus, joka korosti sitä, että kaikki tieto on peräisin suorasta aistihavainnosta ja loogisesta päättelystä, joka perustuu näihin havaintoihin. (Hirsjärvi 1997, 137.)

Kvalitatiiviset menetelmät sitä vastoin tukeutuvat konstruktivistiseen paradigmaan. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus on moninainen ihmisälän tuote, ihmisen itsensä konstruoima. Tutkimus on myös arvosidonnaista; tutkijan omat arvot vaikuttavat siihen, miten tutkittavia ilmiöitä ymmärretään. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 161; Tashakkori & Teddlie 1998, 3, 20 - 29; Creswell 2003, 6.)

Pragmaattisesti suuntautuneet teoreetikot ja tutkijat käyttävät nimitystä 'sekamallit' (mixed method studies) viitattaessaan tutkimusmenetelmiin, joissa on käytetty näitä molempia. Sekamallitutkimukset Tashakkori ja Teddlie määrittelevät seuraavasti: "Nämä tutkimukset ovat pragmaattisen paradigman tuotteita ja niissä yhdistyy kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen lähestymistapa tutkimusprosessin eri vaiheissa". (Tashakkori & Teddlie 1998, 3 - 19.) Creswellin (2003, 3 - 12) mukaan tutkimusta suunniteltaessa on kiinnitettävä huomiota erityisesti kolmeen kysymykseen: Mihin tiedonteoriaan tutkimusote perustuu, mitkä strategiat hallitsevat menetelmien valintaa ja käyttöä sekä mitä aineistonkeruumenetelmiä ja analyysejä käytetään. Paradigman esittäminen merkitsee sitä, että tutkijalla tutkimuksen alkaessa on tiettyjä käsityksiä siitä, miten tietoa tutkimuksella saadaan ja mitä tietoa saadaan.

Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkimusote perustuu pragmaattiseen paradigmaan. Pragmatismi on tieteenfilosofinen suuntaus, joka sai alkunsa Yhdysvalloissa 1800-luvun jälkipuoliskolla. Pragmaattisessa tutkimusotteessa tiedonteoria syntyy pikemminkin toiminnasta, tilanteista tai toiminnan seuraamuksista kuin aikaisemmista olosuhteista, kuten positivismissa. Ihmisen uskomukset kehittyvät aina kiinteässä yhteydessä toimintaan (Niiniluoto 1986, 45). Pragmatismissa on kyse soveltamisesta ja ongelmien ratkaisemisesta. Itse ongelma on tärkeämpi kuin menetelmät. Pragmaattisen teorian mukaan teorian tai päättelyn praktiset seuraukset ratkaisevat totuusarvon; jos tieto sopii käytäntöön, se on totta. (Creswell, 11 - 12.) Pragmatismi ei pitäydy mihinkään yhteen filosofian suuntaukseen ja todellisuuteen, vaan tutkijat voivat täysin vapaasti valita sellaiset menetelmät, jotka parhaiten sopivat heidän tarkoituksiinsa.

Creswellin (2003, 15) mukaan eri menetelmien käyttö yhdessä ja samassa tutkimuksessa sai todennäköisesti alkunsa vuonna 1959, jolloin Campbell ja Fiske käyttivät useita menetelmiä tutkiessaan psykologisten luonteenpiirteiden validiutta. He rohkaisivat muitakin käyttämään 'monimenetelmämatriisiaan' ja tutkimaan useamman tutkimusotteen käyttöä tutkimuksen aineistonkeruussa. Ne monet syyt, joiden vuoksi sekamenetelmien käyttö aikaa myöten yleistyi, saivat tutkijat kehittämään sekamenetelmien tutkimusstrategioita. Tämän tutkimuksen strategiaksi soveltui parhaiten Creswellin mainitsemat perättäiset menetelmät (sequential procedures), jossa ensimmäisen menetelmän avulla saatuja tuloksia harkiten laajennetaan ja syvennetään toista menetelmää käyttämällä (Creswell 2003, 16). Toisaalta yhtä hyvin työhön soveltuu myös Tashakkorin ja Teddien (1998, 40 - 58) hallitseva-vähemmän hallitseva-sekamalli (Dominant-Less Dominant Mixed Method Design), jossa yksi paradigma ja sen menetelmät ovat hallitsevia, kun taas ainoastaan pieni osa koko tutkimusaineistosta saadaan selville vaihtoehtoisella mallilla (ks. 6.2.2).

Sekä rauhanturvaajien itsensä arvioiman kielitaidon tason kartoituksen (luku 6.2) että yleisten kielitutkintojen tulosten keruu ja analysointi (luku 6.3) tehtiin tässä työssä ensin ja ne olivat vallitsevana aineistona. Tämän jälkeen haastateltiin muutamia informanteja, mikä oli pienempi, vähemmän vallitseva aineisto (luvut 6.2.5 ja 6.4). Tiedon hankintaan käytetyt instrumentit olivat: strukturoitu kyselylomake (Liite 1), observointi, ennalta määriteltyyn YKI-testin taitotasosteikkoon (Liite 1, s. 3) perustuvat testitulokset ja puolistrukturoidut haastattelulomakkeet (Liitteet 2 ja 3). Analyysit olivat tilastollisia analyysejä, observointihavaintojen yleistä kuvailua ja haastattelujen analyysiä.

Brannen (1992, 11-12) erottaa neljä erityyppistä triangulaatiota: useiden menetelmien, useiden tutkijoiden, useiden aineistojen ja useiden teorioiden käyttö. Jos observointimahdollisuudesta kohdemaissa olisi saanut tiedon etukäteen ja siihen olisi varattu riittävästi aikaa, olisi yhtenä menetelmänä voitu käyttää menetelmätriangulaatiota. Nyt tarkempien observointitulosten puuttuessa sen käyttö ei tuntunut järkevältä. Aineistotriangulaation käyttämisestä luovuin, koska kohderyhmät olivat niin eri suuruisia, mikä olisi voinut vääristää tuloksia. Tässä työssä kahdenlaisia aineistotyyppisiä yhdisteltiin siten, että ne täydensivät toinen toisiaan, kun haastattelusta saatua kvalitatiivista aineistoa verrattiin kyselylomakkeesta saatuun numeeriseen tietoon.

6.2 Rauhanturvaajien itsensä arvioima englannin kielen taitotaso ja sen tarve

Ensimmäinen empiirinen tutkimus käsittelee suomalaisille päällystään kuuluville rauhanturvaajille suunnattua kyselyä. Siinä halusin selvittää englannin kielen käyttötilanteet, niiden esiintymistiheys rauhanturvaamistehtävissä sekä henkilöstön kielitaidon hallintataso ja tarvittava taso tutkimushetkellä eri sijoituksissa eli sotilasorganisaation eri tehtävissä kohdemaissa, Libanonissa, Bosniassa ja Makedoniassa. Verrattaessa kielen hallintatasoa ja tarvittavaa tasoa voidaan todeta kielitaidon riittävyys. Rauhanturvaajat valitsin kohderyhmäksi siksi, että juuri nämä henkilöt joutuvat työssään säännöllisesti käyttämään englannin kieltä. Tutkimus rajoittuu Suomen puolustusvoimien eri rauhanturvaamistehtävissä toimivan, vakinaisessa palveluksessa olevan päällystön englannin kielen taitotason ja tarpeen kartoittamiseen. Mukana ei ole reserviläisiä, joiden osuus rauhanturvaajista on noin 90 prosenttia.

Tutkimusaineiston keräsin kyselylomakkeiden ja haastattelujen avulla. Kyselyn tein keväällä 1998 Libanonissa, Bosniassa ja Makedoniassa. Kohdejoukko koostui näillä kriisialueilla rauhanturvaamistehtävissä toimivista upseereista ja opistoupseereista. Koko kantahenkilökunta (N = 93) ylin johto mukaan lukien arvioi kielitaitoaan ja sen tarvetta. Pataljoonan komentaja arvioi tämän lisäksi eri lomaketta käyttäen kussakin sijoituksessa tarvittavaa kielitaidon tasoa (Liite 1, s. 5). Näin saatua tietoa syvensin vielä syksyllä 1999 haastattelemalla neljää vastaavissa tehtävissä Kosovossa ja Bosniassa toiminutta rauhanturvaajaa (Liite 2).

6.2.1 Pilottitutkimuksen tutkimuskysymykset

Tutkimusongelmat voidaan tämän pilottitutkimuksen osalta tiivistää seuraavasti:

Pääongelma

- Mitkä ovat suomalaisen rauhanturvaajana toimivan kantahenkilökunnan englannin kielen koulutustarpeet heidän itsensä arvioimana (subjektiivinen koulutustarve) ja esimiehen arvioimana (objektiivinen koulutustarve)?

Alaongelmat

- Millainen on päällystöön kuuluvien rauhanturvaajien kohdejoukko? (6.2.4)
- Mitkä ovat tärkeimmät rauhanturvaamistehtävissä esiintyvät kielenkäyttötilanteet kantahenkilökunnan oman arvion mukaan? (6.2.5)
- Mikä on rauhanturvaajien kielitaidon taso tutkimushetkellä heidän itsensä arvioimana? (6.2.6)
- Mikä on rauhanturvaajien kielitaidolta vaadittava taso heidän oman arvionsa mukaan? (6.2.7)
- Onko sijoitusryhmien itsearvioidun hallintatason ja koetun tarpeen välillä eroja? (6.2.7.3)
- Mikä on rauhanturvaajien kielitaidolta vaadittava taso esimiehen arvion mukaan? (6.2.8)
- Miten rauhanturvaajien pragmaattinen kielitaito ilmenee käytännössä? (6.2.9)

Yllä oleviin kysymyksiin saatujen vastausten perusteella pohdin sitä, miten sotilasopetuslaitoksissa voidaan kehittää englannin kielen opetusta vastaamaan nykyistä paremmin työelämän tarpeita ja keskittyä kehittämään heikoiksi koettuja alueita jo ammatillisesti suuntautuneessa englannin kielen opetuksessa, ennen kuin opiskelijat siirtyvät varsinaisiin työtehtäviin. Kielikoulutustarpeella tarkoitan tässä sekä tehtävissä osoitettua todellista käyttöä (actual use) että tehtävien tehokkaan hoitamisen kannalta koettua tarvetta eli nykyisen kielitaitotason ja tarvittavan taitotason erotusta (discrepancy) silloin, kun oma taitotaso on tarvittavaa taitotasoa heikompi.

Kielitaitoa ja sen tarvetta tutkin sekä rauhanturvaajien itsensä arvioimina kokemuksina, yksittäisen virkamiehen kielitaidon tarpeena että puolustusvoimissa esiintyvänä institutionaalisena tarpeena. Organisaation näkökulmaa kielitaidon tarpeesta edusti käytännön rauhanturvaamistyössä olleen pataljoonan komentajan arvio eri tehtävissä tarvittavasta kielitaidon tasosta. Tarvetutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa usein viitataan subjektiiviseen tarpeeseen, kun tarkoitetaan yksilön kokemaa koulutustarvetta, ja objektiiviseen tarpeeseen, kun tarkastellaan koulutustarvetta organisaation näkökulmasta. Tutkimuksen päämotiivina oli alunperin englannin kielen opetus suunnitelman kehittäminen ja koulutuksen sisällöllinen ohjaaminen sotilasopetuslaitoksessa.

6.2.2 Pilottitutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Kohderyhmäksi halusin nimenomaan englantia työssään käyttäviä, koska oli olemassa kasvavaa tarvetta kehittää englannin kielen opetusta sotilasopetuslaitoksessa. Kohderyhmään kuuluvien henkilöiden tavoittamiseksi käännyin Pääesikunnan koulutusosaston puoleen ja pyysin sieltä valitsemaan palveluksessa olevista sotilashenkilöistä sellaiset, jotka tarvitsevat englannin kieltä työtehtävissään säännöllisesti ja monenlaisissa tilanteissa. Pääesikunnan koulutusosastossa ehdotettiin kohderyhmäksi rauhanturvaajia, koska he parhaiten täyttävät yllä mainitut edellytykset. Rauhanturvaajat kohderyhmänä oli onnistunut valinta senkin vuoksi, että ulkomaanpalvelus on suositeltava työkokemus kaikkien upseerien urakehityksen kannalta.

Tutkimus on kokonaistutkimus, sillä kohderyhmänä olivat kaikki keväällä 1998 Libanonissa (YKSL), Bosniassa (SFOR) ja Makedoniassa (YKSM) palvelleet Suomen puolustusvoimien kantahenkilökuntaan kuuluvat rauhanturvaajat. Kantahenkilökunta käsittää puolustusvoimien vakinaisissa viroissa päällystätehtävissä toimivat upseerit ja opistoupseerit. Puolustusministeriön näille kolmelle operaatiolle kyselyhetkellä kohdemaissa vahvistamat kokonaismäärät (YKSL = 35; SFOR = 39; YKSM = 33), yhteensä 107 miestä, ovat ns. määrävahvuuksia. Henkilöstön määrä saattaa kuitenkin ajoittain jäädä alle edellä mainittujen lukujen. (Reinikainen henkilökohtainen tiedonanto 12.04. 2000.) Tutkimukseen osallistui 93 päällystöön kuuluvaa rauhanturvaajaa.

Saatuani tutkimusluvan puolustusministeriön rauhanturvaamisen vastuualueelta, suoritin kyselyn kohdemaissa puolustusministeriön myötävaikutuksella strukturoituja kyselylomakkeita (Liite 1) käyttäen. Tämä tapahtui vuoden 1998 helmikuussa (Libanon) ja maaliskuussa (Bosnia ja Makedonia). Kaikki palveluksessa olleet päällystöön kuuluvat rauhanturvaajat osallistuivat kyselyyn. Lomalla oleville jätin kyselylomakkeet myöhemmin täytettäväksi, ja ne palautettiin Suomeen parin viikon viiveellä. Kyselylomakkeen täyttämiseksi ei asetettu aikarajaa ja se täytettiin virka-aikana päiväohjelman mukaan. Aikaa lomakkeen täyttämiseen kului keskimäärin 45 minuuttia.

Lisäksi jokaisessa kolmessa kohdemaassa minulla oli mahdollisuus observointiin ja näissä tarkoituksena oli tutustua itse leiriin, vastuualueeseen ja siellä eri puolilla sijaitseviin tarkkailuasemiin ja vartiotorneihin. Tällä tavoin sai varsin hyvän yleiskäsi-

tyksen olosuhteista ja tilanteesta koko alueella. Edelleen UNIFILin ja SFORin alueilla tarjoutui mahdollisuus osallistua raportointitilaisuuksiin, joissa saattoi tarkkailla autenttista työhön liittyvää kielenkäyttöä. Sosiaalista kanssakäymistä ja kohteliaisuuksien vaihtoa rauhanturvaajan ja paikallisen ravintoloitsijan välillä oli tilaisuus seurata kaupungilla illastettaessa. Tämä yksittäinen tapaus oli ehkä kuitenkin poikkeus yleisestä käytännöstä, koska liikkuminen leirin ulkopuolella oli rajoitettua. Rauhanturvaajien vapaa-ajan viettoon oli mahdollisuus tutustua leirien messeissä. Vapaa-aikanaan useimmat suomalaiset kuitenkin viihtyivät parhaiten keskenään. Vaikutelmaksi jäi, että rauhanturvaajat eivät täysin hyödynnä kaikkia tarjolla olevia mahdollisuuksia englannin kielen käyttöön.

Kysely

Kyselylomakkeen suunnittelussa ja kielenkäyttötilanteiden kartoituksessa hyödynsin joitakin aikaisempia tarvetutkimuksia (Berggren 1982, Mehtäläinen 1987, Yli-Renko 1988). Kyselylomakkeen suunnitteluvaiheessa kuulin myöskin Maanpuolustusopistosta rauhanturvaamistehtävissä olleiden sotilashenkilöiden mielipiteitä ja tarkensimme kielenkäyttötilanteiden kuvauksia. Viisisivuisessa kyselylomakkeessa erottui kolme aihepiiriä: (1) kielenkäyttötilanteet, (2) kielitaito, (3) ja taustatiedot. Niinisalon YK-Koulutuskeskuksesta olin pyytänyt henkilöstöluettelot, joista ilmeni kohdehenkilöiden sijoitus, palvelusarvo ja tehtäväkuvaukset kussakin rauhanturvaamisoperaatiossa. Kyselylomakkeen ymmärrettävyyden ja kielenkäyttötilanteiden kattavuuden tarkasti neljä rauhanturvaamistehtävissä palvelutta YK-veteraania. Lomake esitettiin sen jälkeen Niinisalon YK-Koulutuskeskuksessa. Koehenkilöinä toimi 12 koulutuskeskuksen palveluksessa ollutta entistä rauhanturvaajaa, jotka virkatyönään vastasivat rauhanturvaajien asioiden hoitamisesta tuntien hyvin kohdemaiden paikalliset olosuhteet. Kyselyyn kohdemaissa osallistumisen käskytti YK-koulutuskeskuksen järjestelytoimiston päällikkö, mikä tarkoittaa, että kyselyyn osallistuminen määrättiin osaksi palvelusta ja kaikki paikalla olleet päällystään kuuluvat velvoitettiin osallistumaan siihen. Järjestelytoimisto huolehti myös kohdemaissa käynnin aikataulusta ja muista käytännön järjestelyistä.

Kielitaidon itsearvioinnissa tukeuduttiin yleisten kielitutkintojen taitotasokuviin, joiden avulla he arvioivat selviytymistään 20:ssä sekä yleiskielen että työtehtä-

vien kielenkäyttötilanteessa (Liite 1 s. 4). Kyselyyn vastaajat arvioivat siis itse oman kielitaitonsa tason heille annetusta valmiista luokituksesta. Osaamisen alin taso tarkoittaa selviytymistä kielellisesti tutuista rutiinitilanteista ja ylin taso selviytymistä eri tilanteista lähes syntyperäisen tavoin. Syksyn 1998 jälkeen päällystöön kuuluvien on suoriuduttava hyväksytysti vähintään tutkinnon keskitason (3 - 5) testistä. Kyselyyn vastaajia pyydettiin arvioimaan kielenkäyttötilanteiden esiintymistiheyttä 5-portaisella asteikolla: päivittäin - ei koskaan. Kielitaidon arviointi suoritettiin itsearviointina yleisten kielitutkintojen 8-portaisella asteikolla sekä *aineiston keruuhetkellä vallitsevan* että kussakin tilanteessa *tarvittavan taitotason* osalta. Vastaukset merkittiin optisesti luettavalle lomakkeelle (Liite 1 s. 6).

Haastattelut

Syksyllä 1999 haastattelin kolmea opistoupseeria ja yhtä kadettiupseeria, jotka olivat vastaavanlaisissa tehtävissä Bosniassa ja Kosovossa toimivia rauhanturvaajia. Näin sain kuvailevampaa ja tutkimuksen kannalta olennaisempaa taustatietoa (ks. 6.1). Haastateltavat valitsin sillä perusteella, että he olivat komennukselta kotilomalle Suomeen saavuttuaan helposti tavoitettavissa. Haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja haastatteluja (Liite 2), joissa runko oli etukäteen valmisteltu ja haastattelukysymykset perustuivat itse kyselyn pohjalta syntyneisiin kysymyksiin. Informantteja olin etukäteen pyytänyt kiinnittämään huomiota haastattelussa käsiteltäviin pääaihealueisiin, jotka olivat

- keskeisimmät englannin kielen käyttötilanteet,
- kielenkäytössä esiintyneet ongelmat,
- kielitaidon ja viestintätaitojen merkitys työssä onnistumiselle ja
- kohdemaan kulttuurin tuntemisen merkitys.

Haastattelut kestivät noin puolitoista tuntia, ja ne nauhoitettiin myöhempiä kuunteluja ja analyyssejä varten.

6.2.3 Pilottitutkimuksen aineiston analysointimenetelmät

Kyselylomakkeiden avulla kerättyä aineistoa analysoin tilastollisesti SPSS for Windows -ohjelman avulla. Tutkittavista muuttujista hain ensin koko henkilöstöä koskevaa deskriptiivistä tietoa. Prosentteina ja frekvensseinä laskin, miten koko vastaajaryhmä jakaantui iän ja tehtäviin sijoituksen, kielenkäyttötilanteiden esiintymistiheyden, itsearvioidun kielitaidon sekä koetun tarpeen mukaan. Moodien avulla kuvasin kielenkäyttötilanteiden esiintymistiheyttä, toisin sanoen sitä, millainen oli tyypillinen vastausluokka. Keskiarvot osoittivat arvioidun oman kielitaidon hallintatason ja tarvittavan taitotason eri tilanteissa (Liite 1 s. 4, lomakkeen kysymykset 25 - 84). Keskiarvoja ei itse asiassa suositella käytettäväksi ordinaalisasteikollisilla muuttujilla (Heikkilä 2001, 81), mutta niillä sai kuitenkin järkevältä vaikuttavaa tarkempaa tietoa ja tärkeitä lisäinformaatiota tehtäessä vertailuja kielitaidon tasosta.

Saatujen prosenttien ja esiintymistiheyden keskiarvojen perusteella asetin kielenkäyttötilanteet tärkeysjärjestykseen, jotta tuloksia olisi helpompi verrata toisiinsa. Koulutustarvetta kartoitin tutkimalla eroja tarvittavan kielitaidon ja oman itsearvioidun taitotason välillä eri kielenkäyttötilanteissa. Keskiarvoja vertailin sijoitusryhmittäin ja ikäryhmittäin. Useampia ryhmiä käsittelevät keskiarvovertailut tein käyttämällä jakaumasta vapaita ei-parametrisiä testejä, koska aineisto ei ollut normaalijakautunutta ja muuttujat olivat nominaali- ja ordinaaliasteikollisia (Ks. Heikkilä 2001, 193). Ensin tein useamman riippumattoman otoksen testin kunkin vertailumuuttujan suhteen koko ryhmän sisäisten keskiarvoerojen selvittämiseksi (esimerkiksi eri kielenkäyttötilanteiden hallintatasojen keskiarvoerojen merkitsevyys sijoitusryhmien mukaan). Keskiarvoerojen lähempään tarkasteluun vertailumuuttujan sisäisten pariin välillä (esimerkiksi kahden sijoitusryhmän välillä) käytin kahden riippumattoman otoksen testiä. Tarvittavan ja oman kielitaidon välisen eron merkitsevyyttä testasin pareittain kussakin tilanteessa kahden riippuvan otoksen testillä. Asetettu merkitsevyystaso oli molemmissa testeissä 5 %.

Haastattelujen avulla kerätystä aineistosta purin ensin nauhoitetut haastattelut sanatarkaksi tekstiksi. Sitten vertailin haastateltujen informanttien vastauksia kyselyn tuloksiin ja tein yhteenvetoja joistakin aihealueista. Koska keskeisenä tarkoituksena oli tuottaa kielikoulutuksen suunnittelijoille ja toteuttajille työelämän tarpeita vastaavaa

käyttökelpoista tietoa ja koska tutkimusongelmat olivat hyvin käytännönläheisiä, tarkastelin aineistoa ennalta asetettujen kielenkäyttötilanteiden ja niissä esiintyneiden ongelmien näkökulmasta. Näin oli mahdollista syventää ja saada yksityiskohtaisempaa ja rikkaampaa tietoa kielenkäyttötilanteista. Haastattelujen avulla saadun tiedon tarkastelussa tulee huomioida, että kyseessä ovat hyvin pienen ryhmän kokemukset ja että haastattelua on käytetty täydentävänä menetelmänä kvantitatiivisen menetelmän rinnalla (Ks. Tashakkori & Teddlie 1998, 18, 44 - 46; Creswell 2003, 208 - 226).

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin kuvaillaan, millainen oli kyselyyn vastanneiden rauhanturvaajien kohderyhmä. Toiseksi käsitellään rauhanturvaamistehtävissä yleisimmin esiintyneitä kielenkäyttötilanteita ja vertaillaan haastatteluissa saatua kvalitatiivista aineistoa kvantitatiiviseen. Kolmanneksi selvitetään vastaajien itsensä arvioimaa kielitaidon tasoa. Neljänneksi selostetaan oman hallintatason ja koetun tarvittavan tason vertailua. Kielenkäyttötilanteiden useutta ja yleisyyttä ja kielitaidon tasoa tarkastellaan ensin koko vastaajaryhmän osalta ja tulokset esitetään frekvensseinä, prosentteina ja keskiarvoina. Sen jälkeen vertaillaan eri ryhmiä keskenään. Tarkastelun kohteena ovat erot sijoitus- ja ikäryhmien perusteella.

6.2.4 Rauhanturvaajien taustatiedot

Tutkimukseen osallistuneet rauhanturvaajat olivat kaikki miehiä, sillä naisten sotilasurakoulutus aloitettiin Maanpuolustuskorkeakoulussa vasta vuonna 1996 ja Maanpuolustusopistossa vuonna 1997. Kyselyyn osallistui 93 henkilöä. Kaksi henkilöä ei ollut vastannut sijoitusta eikä palveluarvoa koskevaan kysymykseen. Näin ollen koko vastaajajoukon suuruudeksi sijoitusryhmittäin tarkasteltuina muodostui 91 henkilöä, joista 48 oli peruskoulutukseltaan upseereita ja 43 opistoupseereita. Upseereita ovat upseerin perustutkinnon, esipuseerikurssin ja yleisesikuntaupseerikurssin suorittaneet ja opistoupseereita ovat Päälystöpisto I:n ja II:n tai opistoupseeritutkinnon tai luutnanttikurssin suorittaneet. Iältään tutkimushenkilöinä olleista rauhanturvaajista 87 prosenttia oli alle 46-vuotiaita. Kohderyhmässä ei ollut yhtään alle 25-vuotiasta eikä yli 55-vuotiasta henkilöä. Vastaajien ikäjakauma näkyy taulukosta 1.

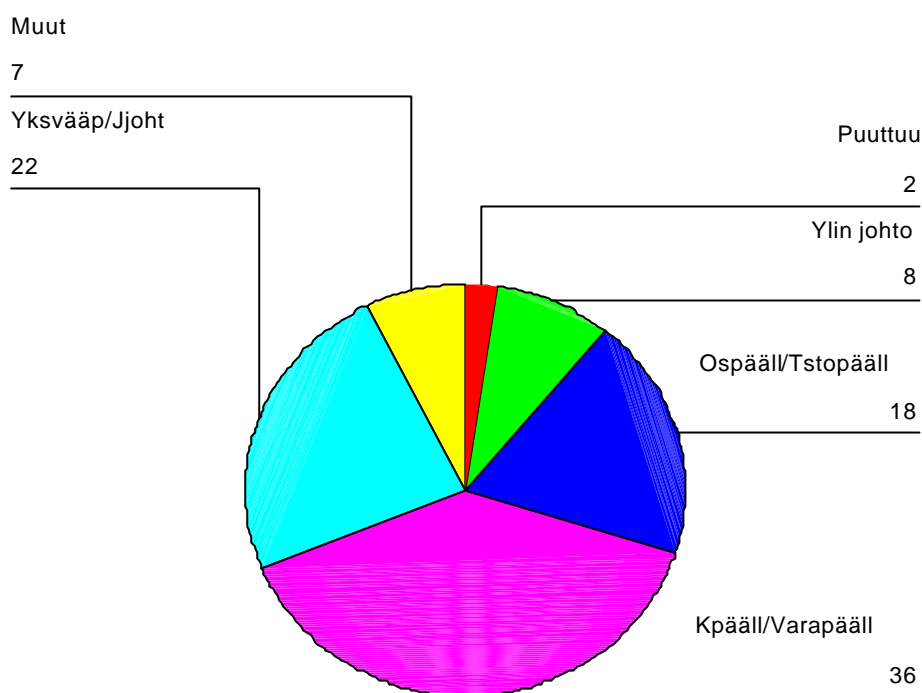
TAULUKKO 1. Rauhanturvaajien jakauma iän mukaan (N = 92).

Ikä	Vastaajia	Osuus (%)
25 – 35	43	47
36 – 45	37	40
46 - 55	12	13

Vastaajista noin kolmasosa oli sotilaskoulutukseltaan esiuupseerikurssin käyneitä ja noin viidesosa Päälystööpisto II:n / opistoupseerin tutkinnon suorittaneita. Äidinkieltään vastaajista 98 prosenttia oli suomenkielisiä ja 2 prosenttia ruotsinkielisiä. Siviilitutkinnoista oli ylioppilastutkinnon suorittanut noin kaksi kolmasosaa ja ammatillisen opistoasteen 12 prosenttia vastaajista. Ylempi korkeakoulututkinto oli vain kolmella prosentilla vastaajista. Yleisen kielitutkinnon oli suorittanut 5 prosenttia ja YK-kielikokeen yli puolet vastaajista. Palvelusarvoltaan suurimmat ryhmät muodostivat kapteenit (29 %) ja majurit (27 %). On huomattava, että eräissä tapauksissa sotilasarvo rauhanturvaamistehtävissä voi olla korkeampi kuin samalla henkilöllä kotimaan tehtävissä.

Kuviossa 7 esitetyistä kyselyyn vastaajista 40 prosenttia (n = 36) toimi kompanianpäällikön tai varapäällikön tehtävässä. Toiseksi suurimman ryhmän 24 prosenttia (n = 22) muodostivat joukkueenjohtajat ja yksikön vääpelit tai vastaavilla vastuualueilla toimivat henkilöt. Kolmantena ryhmänä olivat osastopäälliköt ja toimistopäälliköt 20 prosenttia (n = 18). Pienimpinä ryhminä olivat ylin johto 9 prosenttia (n = 8) ja ryhmä 'muut' 8 prosenttia (n = 7). Viimeksi mainittuun ryhmään kuuluivat rahastonhoitajat, kirjanpitäjät ja autontarkastajat.

Jatkoanalyysija varten ylin johto ja osastopäälliköt / toimistopäälliköt yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi (31 %), koska nämä ryhmät olivat toiminnallisesti ja kielenkäyttötarpeiltaan melko samanlaisia eroten ainoastaan edustustilanteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen useudessa. Ryhmästä 'muut' ei tehty tilastollisia vertailuja ryhmän koon pienuuden vuoksi.



KUVIO 7. Kohderyhmän jakautuminen rauhanturvaamistehtävään sijoituksen mukaan. Yksvääp/Jjoht = yksikön väepeli/joukkueenjohtaja, Ospääll/Tstopääll = osastopäällikkö/toimistopäällikkö, Kpääll/Varapääll = komppanianpäällikkö/komppanian varapäällikkö, ylin johto = pataljoonan komentaja, pataljoonapuseeri, huoltopäällikkö (N = 91).

Kielenkäyttötilanteiden esiintymistiheyttä analysoitaessa koko vastaajaryhmän muodosti 93 henkilöä. Sijoitusryhmittäin tilanteiden useutta ja kielitaidon tasoa tarkasteltaessa koko kohderyhmän koko oli 84 henkeä, koska ryhmä 'muut' jätettiin tilastollisten tarkastelujen ulkopuolelle ja kaksi henkilöä oli jättänyt vastaamatta sijoitusta koskevaan kysymykseen. Ryhmävertailuja varten henkilöstö luokiteltiin tehtävään sijoittumisen mukaan. Ryhmien kokoonpanosta käytetään jatkossa seuraavia yleisnimityksiä:

Ylin johto (n = 26)

pataljoonan komentajat, pataljoonapuseerit, osastopäälliköt, huoltopäälliköt, osastopäällikön apulaiset ja komentotoimiston, viestitoimiston, huoltotoimiston ja esikuntaryhmän toimistopäälliköt

Komppanianpäälliköt (n = 36)

Komppanian päälliköt, varapäälliköt, erityistehtävissä toimivat ja vastaavassa asemassa olevat henkilöt

Joukkueenjohtajat (n = 22)

Joukkueenjohtajat, yksikön vääpelit ja vastaavassa asemassa olevat henkilöt.

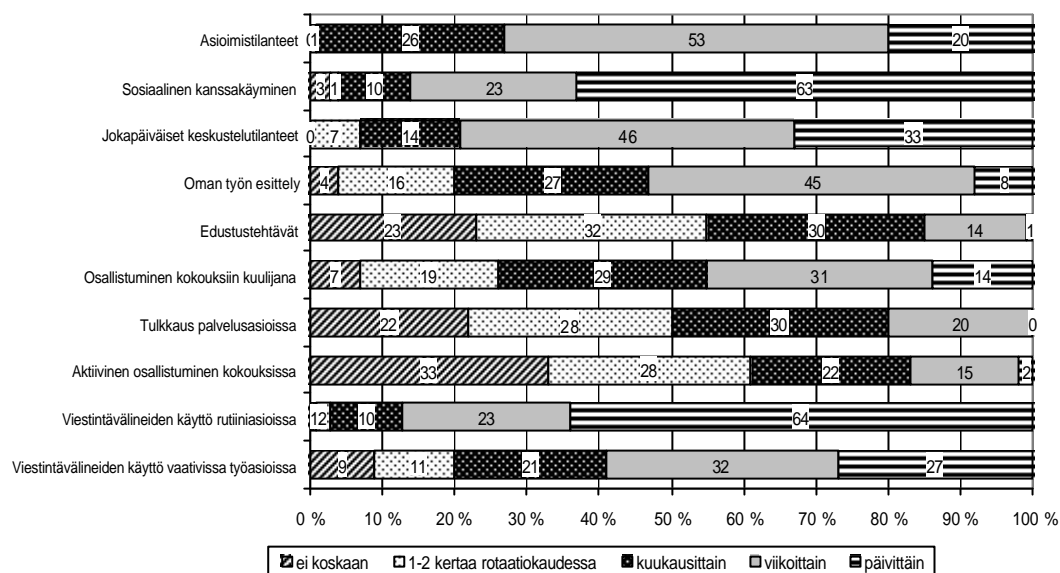
6.2.5 Englannin kielen käyttötilanteiden esiintymistiheys rauhanturvaamistehtävissä

Koulutustarpeen kartoittamisen ja sotilasopetuslaitoksen kielikoulutuksen kehittämisen kannalta oli tärkeää selvittää, minkälaisia kielen käyttö ja tarve ovat rauhanturvaajien eri työtehtävissä kentällä. Kyselylomake oli myös laadittu siten, että tietoa saatiin eniten kielenkäyttötilanteiden osalta. Näissä tilanteissa toimineiden henkilöiden määrä ja toiminnan säännöllisyys antavat opetuksen suunnittelijoille tietoa siitä, mihin suuntaan opetusta olisi painotettava. Tutkimuksen rungon muodostivat kyselylomakkeen avulla saadut tiedot, joita myöhemmin syvennettiin joiltakin osin haastatteluilla. Kielenkäyttötilanteita tarkasteltiin sekä tilanteiden että sijoitusryhmien näkökulmasta. Englannin kielen käytön useutta eri tilanteissa arvioitiin kyselylomakkeessa 5-portaisella asteikolla välillä päivittäin ja ei koskaan. Alkuperäisessä kyselylomakkeessa numeroita vastasivat kirjaimet (5 = A jne.). Analyysivaiheessa asteikko muutettiin numeeriseksi: päivittäin (5), viikoittain (4), kuukausittain (3), kerran rotaatiokaudessa (2) ja ei koskaan (1).

6.2.5.1 Suullisten tilanteiden esiintymistiheys

Kielenkäyttötilanteet ryhmiteltiin suullisiin ja kirjallisiin tilanteisiin, joita molempia oli kymmenen. Suullisiksi kielenkäyttötilanteiksi katsotaan tässä esityksessä sekä puheen ymmärtäminen että puheen tuottaminen. Ensin tarkasteltiin suullisia kielenkäyttötilanteita kaikkien vastaajien osalta (kuvio 8). Koko kohderyhmä käytti päivittäin viestintävälineitä rutiininomaisissa työhön liittyvissä asioissa ja osallistui sosiaaliseen kanssakäymiseen. Useimmissa suullisissa tilanteissa oltiin viikoittain. Tulkkaustehtä-

viä palvelusasioissa oli kuukausittain ja edustustehtäviin osallistuttiin keskimäärin kerran rotaatiokaudessa. Useimmat vastaajat eivät olleet osallistuneet kokouksiin aktiivisesti.



KUVIO 8. Suullisten tilanteiden esiintymistiheys asteikolla ei koskaan - päivittäin (N = 93).

Useimmin esiintyvä suullinen tilanne oli yleistä kielitaitoa edellyttävä *viestintävälineiden käyttö rutiniasioissa*, sillä puhelinta tai radiota joutuivat käyttämään kaikki kyselyyn vastanneet rauhanturvaajat ainakin joskus rotaatiokauden aikana. Suullisista tilanteista toiseksi tärkeimpänä koettiin *sosiaalinen kanssakäyminen*, johon kuuluivat muun muassa kohteliaat sanonnat, esittelyt ja säästä, perheestä ja omista harrastuksista puhuminen. Suurin osa joutui tämäntyppisiin tilanteisiin vähintään viikoittain. Se, että jotkut vastaajista eivät olleet koskaan olleet sosiaalisessa kanssakäymisessä vieraalla kielellä kohdemaassa, kiinnitti huomiota. Yhtenä syynä siihen saattaa olla oman kielitaidon riittämättömyys ja rohkeuden puute, varsinkin jos puhekumppanin äidinkieli on englanti. Selityksenä voivat myös olla suomalainen kansallinen mentaliteetti ja vähäiset kokemukset vieraan kielen käytöstä luonnollisissa tilanteissa sekä yksilöiden väliset sosiaaliset erot, eli toiset ovat käytettävästä kielestä riippumatta toisia sosiaalisempia. Myös muiden rauhanturvaajien vieraat aksentit ja puhutavat, joiden ymmärtäminen vaatii totuttelua ja kärsivällisyyttä, voivat olla syynä sille, että ollaan haluttomia osallistumaan keskusteluihin.

Haastatteluissa ilmeni eri henkilöiden välillä yksilöllisiä eroja johtuen joko kieli-
taidosta tai tilanteesta:

Kyllä alkuaikoina oli huomattavasti hiljaisempi, seuraili taustalla, ei ollu ensimmäisenä sosiaalisessa kanssakäymisessä, ei halunnu mennä munaamaan itseään.

* * *

Kyllähän ne kokoukset on aikalaila jäykkiä tilanteita eikä siinä juurikaan 'joukkia' heitetä, ne on työn puolesta tapahtuvia tosi vakavia tapahtumia eikä siinä ole oikein varaakaan heittää herjaa.

* * *

Alkuvaiheessa huomasin, ettei oikein tohtinut puhua. Palikat oli hukassa ja niitä joutu ettimään ja toteaa, että enpä taidakkaan sanoa mitään.

Suomen pataljoonan sisällä toimitaan suomen kielellä, mutta toiset haastatellut informantit olivat olleet sosiaalisessa kanssakäymisessä englanniksi päivittäin:

Puhelimessa ja prikaatin esikunnassa asioitaessa vaihdettiin aina muutama sana ennen varsinaiseen asiaan ryhtymistä. Samoin tehtiin muunmaalaisten rauhanturvajien kanssa esimerkiksi yhteispartioissa liikuttaessa; näin lujitettiin me-henkeä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta.

Vaikka prikaatin monikansallisen esikunnan virallinen työskentelykieli olikin englanti, näyttää sosiaalista lähentymistä tapahtuneen kielellisesti eri tavoin niin virka-aikana kuin vapaa-aikanakin:

Tanskalaiset, norjalaiset, ruotsalaiset ja osin suomalaisetkin olis tullu toimeen ruotsin kielellä, mutta koska siellä oli puolalaisia ja brittejä, niin ne olis tippunu pelistä pois, virallinen kieli oli englanti. Toki silloin kun olimme esikuntapäällikön kanssa kahdestaan, niin käytettiin suomea. Kyllä illalla ja vapaa-aikana käytettiin muita kieliä, puhuttiin ruotsalaisten kanssa ruotsia ja saksalaisten kanssa saksaa jne. - - - Kun on paikallisessa maassa, nin on syytä heti kättelyssä aloittaa tiettyjen perusasioiden oppiminen paikallisella kielellä; päivittäinen 'small talk' näitten ihmisten kanssa, nin tuota lähentää. On helpompi ihmisten kanssa toimia, kun sanoo 'hyvää huomenta' ja 'kuinka kulkee' serbo-kroatiaksi.

Vierailujen yhteyteen liittyi myös iltaisin seurustelua messissä. Bosniassa Dobojn alueella olivat tietyt ravintolat ja tietyt kaupungit rauhanturvaajilta käyntikiellossa koko kevään 1999 paitsi virkatehtävissä liikuttaessa, koska näillä paikoilla oli yhteyksiä mafiaan ja rikollisjärjestöihin. Tämä saattoi osaltaan rajoittaa sosiaalista kanssakäymistä muiden kanssa. Myös Kosovossa liikkuminen leirin ulkopuolella oli rajoitettua virkatehtävien hoitamista lukuun ottamatta.

Meillä käy vieraita SJP:ssa, mutta Dobojn kaupunki oli 'out of bounds' koko pitkän kevään, ettei hirveesti käyty ulkona. Aika vähän illalla tulee, sanotaan ehkä kerran viikkoon, meidän messissä sitten tuli keskusteltua siellä olevien vieraiden kanssa.

Kolmanneksi tärkein kielenkäyttötilanne oli yleisluontoinen *keskustelu päivän tapahtumista* ja ajankohtaisista asioista. Haastattelun mukaan tehtävistä ja sijoituspaikasta riippui, kuinka paljon varsinaisten kokousasioiden ulkopuolista keskustelua syntyi. Kansainvälisessä esikunnassa keskusteluja näytti olevan enemmän. Toisenlaisessa tehtävässä taas, johtuen tilanteesta ja asiasisällöistä, ilmapiiri saattoi olla kireä eikä ollut kovin otollinen keskusteluille:

Meillä oli joka päivä staff meetinki ja ennen, kun kaikki oli sinne tullu, nin siellä istuttiin ja höpötettiin niin virka-asioista, kuin yleisistä taustoistakin.

Varsinkin paikallisten kanssa ensin hetki keskustellaan niitä näitä.

* * *

Riippuu vähän asiasisällöstä: kyllä niissä mentiin suoraan asiaan puolin ja toisin. Kutsustakin pystyi jo päättämään, ettei siinä hirveesti. . . [keskustella]. Tai jos itse heitti siihen alkuun jonkin keventävän, niin sekin ammuttiin alas. Sanoin mennessäni johonkin, että 'on mukava sää', niin vastaus oli: 'Riippuu siitä kuka katsoo'. Serbien kannalta ei ollut kaunis ilma silloinkaan, oli Kosovon tilanne ja muut käynnissä kiivaimmillaan.

Lisäksi paikallisten kanssa asioitaessa oli otettava huomioon sellaisia seikkoja kuin serbien ja albaanien erilainen kulttuuri ja kielenkäyttö:

Serbit ovat yleensä samanlaisia suoria kuin suomalaisetkin, mennään suoraan asiaan ja siinä on hyvin vähän 'small talkia'; albaaneilla taas koko kuvio rakentuu sii-

hen, että puhutaan symbolisesti asioista ja höpötetään liirum laarumia, käsitellään kansakuntien historiaa jne. Jos haluaa menestyä siinä hommassa albaanien kanssa, niin tulkin kanssa täytyy jo etukäteen sopia, että hän laittaa siihen sopivasti kukkaiskieltä ympärille, jolloin vältetään vaikutelmalta, että Jj [joukkueenjohtaja] saanelee 'Yes' tai 'No'.

Osoittaa hyvää tilannetajua ja kulttuurin tuntemusta, että osataan käyttää tulkkia edellä mainitun esimerkin tapaan ja ottaa huomioon paikallinen kulttuuri ja kansallinen mentaliteetti. Se, kenen kielitaidosta siinä on viime kädessä kyse, onkin jo monimutkaisempi asia. Joukkojen ryhmittämisestä ja joukkueenjohtajien käytöstä löytynee selitys sille, että esimerkiksi kyselyyn vastanneista joukkueenjohtajista vain muutama osallistui keskusteluihin päivittäin. Suurin osa joukkueenjohtajista osallistui kokouksiin vain kerran kuukaudessa tai rotaatiokaudessa, joten niihin liittyvään keskusteluunkaan ei ollut paljon mahdollisuuksia. Lisäksi paikallisen väestön erilaisiin pyyntöihin vastaavat ensisijaisesti komppanianpäälliköt ja varapäälliköt sekä CIMIC-upseerit (civil-military cooperation), harvemmin joukkueenjohtajat.

Erilaisissa asioimistilanteissa ravintolassa, hotellissa, pankissa, tullissa ja matkustettaessa oli ollut yli kaksi kolmasosaa kaikista vastaajista vähintään viikoittain. Haastattelun mukaan asioimistilanteet rajoittuivat pääasiassa lomilla käymiseen pari kertaa kuussa, sillä liikkuminen oli melko rajoitettua leirien ulkopuolella. Toisaalta Dobojn alueella liikuttaessa tai matkustettaessa Kroatian kautta Unkariin, kaupoissa, hotelleissa ja ravintoloissa asiointia hankaloittivat kielivaikeudet. Kreikassa käytiin lyhyillä lomilla ja siellä asioinnin hoitumisesta oli kahdenlaisia kokemuksia.

Dobojn alueella ei osata englantia kovin hyvin, jolloin joutui käyttämään saksan kieltä. Samoin jouduttiin Kroatiassa ja Unkarissa käyttämään saksaa, koska niissä maissa ei oikein osata englantia.

* * *

Kreikkalaiset puhuvat yllättävän huonosti englantia.

* * *

[Kreikkalaisten kanssa asioitaessa] ei ollut mitään ongelmia.

Se, että haastatellut olivat olleet erilaisissa asioimistilanteissa harvemmin kuin kyselyyn vastanneet, johtunee siitä, että kevät 1999 oli Bosniassa poliittisesti erittäin kireää

aikaa Kosovon pommitusten vuoksi ja Kosovossa oli muutenkin 'tapahtumia' jatkuvasti.

Vähintään viikoittain toimialueilla kävi vierailijoita, joille *esiteltiin omaa työtä*, pataljoonan/prikaatin toimintaa. Nato-järjestelmän mukaisesti pataljoonan tasolla oli kuusi eri toimialaa: komento-, tiedustelu-, operatiivinen-, huolto-, CIMIC eli sotilas-siviiliyhteistyö ja viestitoimiala. Vierailijat olivat lähinnä prikaatin eri kansallisuuksien puolustusvoimien komentajia, SFOR:in komentajia, rinnakkaisten divisioonien komentajia ja operaatioon osallistuvien maiden ministereitä.

Näissä esittelyissä jokainen toimiala antoi lyhyen selostuksen omalta alaltaan; annettiin lehdistökatsaus, selostettiin, mitä operatiivisia tapahtumia oli ollut, tapahtumat huolto- tai siviiliyhteistyöpuolelta jne.

Tulkkausta palvelusasioissa ei tapahtunut päivittäin. Tulkkaustilanteissa toimi viidenes kaikista vastaajista viikoittain. Kyselyyn osallistuneiden vastaukset ovat tältä osin ristiriidassa haastateltujen henkilöiden vastausten kanssa. Keskimäärin kolmasosa kyselyyn vastanneista oli ollut tulkkaustilanteissa kuukausittain, vajaa kolmasosa kerran rotaatiokaudessa ja noin neljäsosa ei koskaan ollut toiminut tulkkina palvelusasioissa. Näin harvoin tapahtuva tulkkaaminen johtunee siitä, että sotilasoperaatioiden virallinen kieli on englanti ja kaikkien täytyy osata kieltä jossain määrin jo tehtävään hakeutuessaan. Kysymyksen sanamuoto 'tulkkina toimiminen palvelusasioissa' saattoi joistakin vastaajista tuntua liian epämääräiseltä ja epäselväksi jää, miten vastaajat olivat kysymyksen tulkinneet, sillä kyselyyn osallistuneista 21 jätti kokonaan vastaamatta tähän kysymykseen. Se, että niin moni oli jättänyt vastaamatta kysymykseen tulkkina toimimisesta palvelusasioissa, on tulkittu tässä tutkimuksessa siten, että he eivät koskaan olleet kyseiseen tilanteeseen joutuneet. Tällaista tulkintaa puoltaa myös yhden informantin oma-aloitteisesti Kosovossa verrokkiryhmälle teettämä sama kysely, jossa puolet (n = 15/29) vastanneista ilmoitti, että ei ollut koskaan joutunut palvelusasioissa tulkkaamaan. Keskusteluissa paikallisten kanssa taas oli palkattu kummallekin väestönosalle paikallinen tulkki, serbeille omansa ja albaaneille omansa.

Haastatteluissa sitä vastoin kävi ilmi, että tulkkausta palvelusasioissa suorittivat esimerkiksi komppanian päälliköt, jotka selostivat suomeksi joka päivä komppanian

puhutteluissa päivittäiset tilanneraportit, ja myöhemmin joukkueenjohtajat selostivat samat asiat omille miehilleen:

Joka päivä komppanian puhuttelussa me saadaan sieltä SIT REP [situation report], jossa on edellisen päivän tapahtumat ja jos haluaa itte olla ajan tasalla, niin siihen pääsee välittömästi kuuntelemalla ensin päällikön suodattamat tärkeimmät tapahtumat ja sitten kun saa itelle sen niin pystyy omassa puhuttelussaan välittämään miehille.

Myös esikuntapäällikön sotilaallisen avustajan tehtäviin kuului suullisesti raportoida esimiehelleen päivittäin yön aikana amerikkalaisen divisioonan esikunnasta tulleet erilaiset raportit, sähköpostit, salaiset asiakirjat ym.:

Mun tehtävä oli analysoida, lukea ja ottaa oleellimmat ja viestittää eteenpäin eli olla tietoinen.

Syntynyt ristiriita saattaa johtua siitä, että kyselyyn vastanneet ovat ymmärtäneet tulkkaustilanteen toisin kuin haastatellut. Tulkkina toimiminen palvelusasioissa on voitu käsittää tarkoittamaan esimerkiksi vain tavallisia tulkkaustilanteita, joissa paremmin kieltä osaavat selostavat tilanteita toinen toisilleen tai paikallisen väestön kanssa tapahtuvaa tulkkausta.

Aktiivinen osallistuminen kokouksiin käsittää tilanteet, joissa osallistuja on itse esimerkiksi esitelmän tai puheen pitäjänä. Kaikista vastaajista päivittäin kokouksiin aktiivisesti osallistuneiden osuus oli kaksi prosenttia, ja kolmasosa ilmoitti, että ei ole koskaan ollut tällaisessa tilanteessa. Kysymyksen muotoilu ei ilmeisestikään ollut kovin onnistunut, koska haastatteluissa selvisi, että esimerkiksi komppanian vääpeli ja joukkueenjohtaja olivat päivittäin olleet kosketuksissa paikalliseen väestöön ja avustusjärjestöihin neuvotellen moninaisista asioista:

Siinä portilla käy toistakymmentä ihmistä päivittäin pyytämässä erilaisia asioita, se on ihan monta kertaa päivässä ja jopa aika pitkiäkin neuvotteluja välillä. Sitten siellä käy erilaisia avustusjärjestöjä, jotka on tukenu kouluja ja ns. sairastupia, ja ollaan sovittu, että jos he toimittaa meille tavaraa, niin me jaetaan sitten kouluille, kun niillä ei ole resursseja jakaa itse.

* * *

Näissä kokouksissa neuvoteltiin ja sovittiin yhteisistä asioista ja menettelytavoista. Yhteistyötä tehtiin neuvotellen myös eri avustusjärjestöjen kanssa.

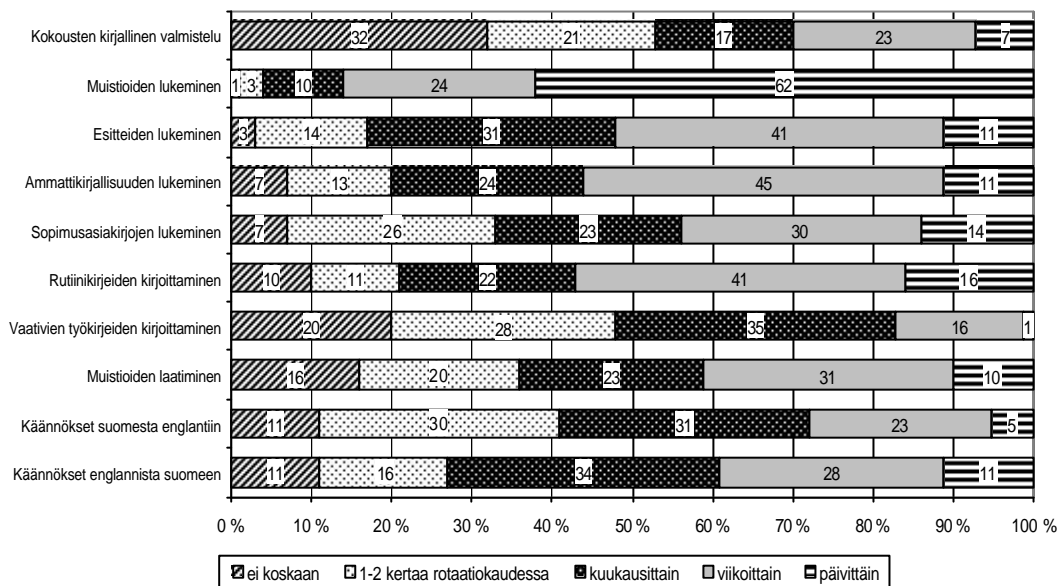
Tähän kysymykseen jätti 29 kyselyyn osallistunutta vastaamatta. Siitä voinee tehdä sen johtopäätöksen, että kyseiseen tilanteeseen nämä henkilöt eivät olleet koskaan joutuneet. Toisaalta myös liian kapea-alaisesti muotoiltu kysymys sulki pois mahdollisuuden ilmaista osallistumisen kokouksissa ylipäättään, muutoinkin kuin puheen pitäjänä. *Edustustehtäviin osallistui* yksi vastaajista päivittäin ja neljäsosa ei osallistunut koskaan. Ylimmästä johdosta kaksi kolmasosaa osallistui näihin tilanteisiin viikoittain tai kuukausittain. Tämä on luonnollista, koska johtoporras joutuu myös siviilielämässä useimmin vastaavanlaisiin edustustilanteisiin.

Suulliset tilanteet sijoitusryhmittäin tarkasteltuna. Ylimmälle johdolle olivat viestintävälineiden käyttö, sosiaalinen kanssakäyminen sekä päivän tapahtumista ja ajankohtaisista asioista keskustelu jokapäiväisiä tilanteita. Kuukausittain osallistuttiin aktiivisesti kokouksiin ja toimittiin tulkkina palvelusasioissa. Muut suulliset tilanteet olivat viikoittaisia. *Komppanianpäälliköiden* kielitaidon tarpeet kohdistuivat samoihin tilanteisiin kuin ylimmän johdon ja osastopäälliköiden. Useimmin toistuviksi tilanteiksi he ilmoittivat päivittäisen sosiaalisen kanssakäymisen ja viestintävälineiden käytön rutiiniasioissa. Kuukausittain osallistuttiin edustustilaisuuksiin ja tulkattiin palvelusasioissa. Useimmat komppanianpäälliköt eivät osallistuneet aktiivisesti kokouksiin esitelmän tai puheen pitäjänä. *Joukkueenjohtajille* sosiaalinen kanssakäyminen ja viestintävälineiden rutiinikäyttö oli päivittäistä. Päivän tapahtumiin liittyvissä keskusteluissa oltiin viikoittain, samoin käytettiin viestintävälineitä vaativissa työasioissa sekä esiteltiin omaa työtä ja työpaikkaa vierailijoille. Kerran kuussa oltiin asioimistilanteissa. Useimmat joukkueenjohtajat eivät olleet osallistuneet edustustilaisuuksiin tai aktiivisesti kokouksiin.

Yhteenvetona voidaan todeta lyhyesti, että suurin osa, lähes kaksi kolmasosaa vastaajista käytti viestintävälineitä rutiininomaisissa työasioissa ja sosiaalisen kanssakäymisen yhteydessä päivittäin. Useimmat vastaajat eivät olleet lainkaan osallistuneet kokouksiin aktiivisesti. Edustustehtävät olivat myös melko harvinaisia.

6.2.5.2 Kirjallisten tilanteiden esiintymistiheys

Kirjallisilla kielenkäyttötilanteilla tarkoitetaan tässä sekä tekstien ymmärtämistä että tekstien tuottamista (kuvio 9). Koko kohderyhmä luki muistioita, raportteja, telefakseja ym. päivittäin. Käännöksiä kielestä toiseen ja vaativia työkirjeitä kirjoitettiin keskimäärin kerran kuussa. Kolmannes vastaajista ei koskaan valmistellut kokouksia kirjallisesti.



KUVIO 9. Kirjallisten kielenkäyttötilanteiden esiintymistiheys asteikolla ei koskaan - päivittäin (N = 93).

Kirjallisista tilanteista yleisin oli *muistoiden, raporttien, telefaksien ym. lukeminen*, yli puolet kaikista vastaajista luki muistioita päivittäin. Myös haastatteluissa ilmeni, että prikaatista tuli pataljoonaan erilaisia raportteja ja ohjeistuksia joka päivä.

Prikaatin tasolta tulee joitakin ohjeistuksia, jotka on englannin kielellä ja alkuaiheessa varsinkin, koska siellä ei ilmeisesti ollut vielä käännösryhmää. Raportit jaetaan myös komppanioille sellaisenaan. Ajan tasalla pysyäkseen kaikki ylemmältä johtoportaalta tulleet raportit oli luettava.

Pataljoona teki omista tapahtumistaan vastaavanlaiset raportit sitten suomen kielellä. Esikunnissa työskentelevien haastateltujen päivärutiiniin kuului heti aamulla varhain

purkaa yön aikana tulleet raportit, sähköpostit, faksit ja salaiset asiakirjat ja näin valmistautua joka-aamuiseen puhutteluun. Tilanneraportit selitettiin sitten pataljoonan selonteossa muulle henkilöstölle. Muita luettavia tekstejä olivat muun muassa operaatiokäskyt, joihin perustui myös omien kansallisten operaatioiden suunnittelu.

Op order (pysyväisohje) on englanninkielinen ja SOPit (Standard Operating Procedures) ovat pysyväisasiakirjoja, joista pitää tarkistaa, että omat operaatiot on suunniteltu toteutettaviksi prikaatin ohjeistuksen mukaisesti. Vielä jouduttiin lukemaan Daytonin rauhansopimusta, josta piti tarkistaa esimerkiksi määräykset asevarastotarkistuksista.

Koko ryhmästä yli puolet, joista suurin osa oli ylimpään johtoon kuuluvia, kirjoitti *rutiininomaisia työhön liittyviä kirjeitä* vähintään viikoittain. Komppanianpäälliköiden ja joukkueenjohtajien kirjoittamat työkirjeet koskivat lähinnä erilaisia tilauksia ja ilmoituksia. Periaatteessa prikaatin komentaja hoiti suhteita ulospäin kaupungin pormestariin ja vastaaviin paikallisiin henkilöihin, jolloin hänen sotilasavustajansa valmisteli puheet ja kirjoitti virallisuontoiset kiitoskirjeet yms.

Edelleen koko ryhmästä yli puolet *luki esitteitä ja käyttöohjeita* vähintään viikoittain. Haastateltujen informanttien mukaan esitteet tässä toimintaympäristössä olivat lähinnä operaatioon osallistuneiden kansallisuuksien omasta maastaan jakamia esitteitä tai sitten muiden toimialueiden kanssa yhteistoimintaan liittyviä esitteitä. Lisäksi SFOR:in prikaatin esikunnassa laadittiin paikallisille asukkaille tarkoitettuja englanninkielisiä esitteitä, jotka sitten käännettiin serbo-kroatiaksi.

No, mikä on esite? Me laadittiin esitteitä englannin kielellä paikallisille ihmisille ja käännettiin serbo-kroatiaksi esimerkiksi aseitten vapaaehtoiseen luovuttamiseen liittyvästä operaatiosta. Toinen oli sitten se, että kun kukin kansallisuus halusi korostaa omaa itseään, niin ne sitten jakoivat omasta maastaan kaiken näköisiä esitteitä englannin kielellä.

Työasioihin liittyvät käännökset englannista suomeen. Tekstejä englannista suomen kieleen käänsi 39 prosenttia kaikista vastaajista vähintään viikoittain ja keskimäärin kolmasosa kuukausittain. Haastateltujen mukaan esikunnissa ja pataljoonissa on omat kielenkääntäjät, jotka kääntävät asiakirjoja ja raportteja ym. suomeksi. Näin ollen

edellä mainittu 39 prosenttia vaikuttaa suurelta tarkoittaakseen vähintään viikoittain suoritettuja kirjallisia käännöksiä. Lisäksi tilanneraportit selostettiin suomeksi päivittäin puhutteluissa, joten näiden kääntämiseen ei muilla ollut tarvetta. Tässä termi 'kääntäminen' on ilmeisesti tulkittu koskevan myös alkuperäisen englanninkielisen tekstin lukemista ja sisällön ymmärtämistä.

Tarkoittaako tämä sitä, että teksti pitää muuttua kirjalliseen muotoon? Sellaista harvemmin. Käskyt välitetään suullisesti vaan, ei niitä käännetä erikseen suomeksi, vaan operatiivinen ala lukee ne ensin ja kattoo keskeiset kohat ja jos ne vaatii komentajan kannanottoa, niin ne käydään hänelle esittelemässä, mutta ei niitä käännetä erikseen suomeksi.

Osa vastaajista on saattanut tulkita tämän kysymyksen koskemaan siis sekä suullisia, tulkinnallisia että kirjallisia käännöksiä. Kysymys olisi pitänyt olla selkeästi muotoiltu käsittämään vain kirjallisesti suoritettut käännökset. Tässä on ilmeinen ristiriita.

Erilaisia muistioita, raportteja, telefakseja, sopimuksia sekä määräyksiä ja ohjeita englanniksi kirjoitti vajaa puolet koko kohderyhmästä. Haastattelujen mukaan raportit pataljoonaan kirjoitetaan suomen kielellä, mikä selittää sen, että suurin osa joukkueenjohtajista harvemmin joutui tähän tilanteeseen. Joskus joudutaan kuitenkin kirjoittamaan omien partioiden ja tarkistusasemien havainnoista myös englanniksi, koska sellaiset raportit lähetetään pataljoonan kautta edelleen prikaatiin.

Mehän tehdään tapahtumista raportteja pataljoonaan. Ne kirjoitetaan suomeksi, mutta aina silloin tällöin joudutaan myöskin kirjoittamaan englanniksi, mitä meidän partiot ja check pointit on havainnut. Ne menee pataljoonan kautta prikaatiin. Tulkkien kanssa joudutaan, jos kyläläiset haluaa jotain paperille, niin me kirjoitetaan englanniksi ja tulkit kääntää serbin kielelle tai albaanin kielelle.

Samoin yhteisoperaatioista, joissa on muunmaalaisia mukana, laaditaan tärkeimmät osat englanniksi. Varsinaiset sopimukset tehdään yleensä pataljoonan toimesta, jossa omat lakimiehet ovat niitä laatimassa. Komppanian tasolla komppanian päällikkö ja varapäällikkö laativat sopimusasiakirjoja omalla alueellaan. Faksikieli on vakiintunut tietyn muotoiseksi.

Jos prikaatista tulee kysymyksiä, niin niihin vastataan faksilla. Ampumaratatilaukset ja ilmoitukset on englanninkielisiä, mutta ne menee aika vakioidulla systeemillä. No, sitten on helikopteritilaukset, joissa pitää kuvailla mahdollisimman tarkasti, koska ne pitää priorisoida [tarpeen ja tehtävän mukaan].

Työasioihin liittyviä käännöksiä suomesta englantiin joutui tekemään vastaajista yksi kolmannes vähintään viikoittain, yksi kolmannes keskimäärin kerran kuussa ja yksi kolmannes kerran rotaatiokaudessa. Haastattelussa ilmeni, että koko organisaation ongelmana oli se, että eri kansakunnat pyrkivät lähettämään prikaatin esikuntaan erilaisia asiapapereita omalla äidinkielellään. Tämä aiheutti kuitenkin vastustusta ja asiapaperit on vaadittu valmiiksi englanniksi käännettyinä jo lähtömaasta käsin.

No, mun ongelma, lähinnä koko organisaation ongelma, oli se että, josta me myös aika voimallisesti huomautettiin, ruotsalaiset lähetti aineistoa ruotsiksi, suomalaiset suomeksi ja me sanottiin, että tää ei muuten käy, kyllä sen paperin pitää tulla englannin kielellä. Nää oli niitä kipujuttuja.

Sijoitusryhmittäin tarkasteltuna ylimmälle johdolle oli muistioiden, raporttien, telefaksien ym. lukeminen lähes päivittäistä. Vaativia työkirjeitä laadittiin kuukausittain ja käännöksiä englannista suomeen kerran rotaatiokaudessa. Muut tilanteet esiintyivät keskimäärin viikoittain. Myös *komppanianpäälliköt* lukivat muistioita ym. päivittäin. Viikoittain kirjoitettiin rutiinikirjeitä ja luettiin ammattikirjallisuutta. Kokouksia ei jouduttu valmistelemaan kirjallisesti. *Joukkueenjohtajat* lukivat muistioita, ammattikirjallisuutta, esitteitä ja käyttöohjeita viikoittain. Useimmat eivät joutuneet laatimaan muistioita, kirjoittamaan työkirjeitä tai valmistelemaan kirjallisesti kokouksia.

Yhteenvetona voidaan todeta, että suurin osa vastaajista luki muistioita, raportteja, telefakseja ym. päivittäin. Käännöksiä ja vaativia työkirjeitä kirjoitettiin keskimäärin kerran kuussa.

6.2.6 Rauhanturvaajien kielitaidon taso kyselyhetkellä

Kyselyyn vastaajia pyydettiin arvioimaan kielitaitonsa sekä nykyistä hallintatasoa että tarvittavaa taitotasoa kussakin tilanteessa yleisten kielitutkintojen 8-portaisella asteikolla. Ensin tarkasteltiin koko henkilöstön keskimääräistä itsearvioitujen arvosanojen jakautumista erikseen suullisissa ja kirjallisissa tilanteissa sekä vertailtiin eri sijoitusryhmien taitotasoa keskenään. Seuraavaksi tutkittiin kielitaidon riittävyyttä vertailemalla tarvittavan tason ja oman hallintatason välistä eroa ja oliko eroa ikäryhmien välillä. Lopuksi selvitettiin esimiehen arvio eri sijoituksissa tarvittavasta kielitaidosta. Erojen tilastollista merkitsevyyttä testattiin ei-parametrisillä testeillä (Ks. Heikkilä 2001, 193). Ensin selvitettiin Kruskal-Wallis testillä yksisuuntaisella varianssianalyysillä, onko ryhmien välillä eroa, ja sen jälkeen kahden riippumattoman otoksen testillä, missä eroja löytyi. Tarvittavan taidon ja oman kielitaidon tilastollisen eron merkitsevyyttä testattiin kahden riippuvan otoksen testillä. Tilastollinen merkitsevyys oli asetettu tasolle 5 %.

Oman kielitaidon hallintatasoa pidettiin itsearvioinneissa yleisesti ottaen erittäin tyydyttävänä taitotasolla 5:

Selviydyn tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa melko luontevasti ja vaivattomasti sekä työssä että vapaa-aikana. Hallitsen kielen perusrakenteet ja keskeisen sanaston, ja joudun harvoin turvautumaan toistopyyntöön tai sanakirjaan. Muiden kielten vaikutus ja muu epätarkkuus rajoittavat viestintää vain joskus.

Useimmissa tilanteissa taidon arvioitiin olevan välillä 5 - 6. Selkeästi tästä arviosta poikkesivat selviytyminen sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä aktiivisessa osallistumisessa kokouksiin ja neuvotteluihin. Näissä tilanteissa taidon arvioitiin olevan vain tasolla 3:

Kielitaitoni riittää tavallisimmissa suullisissa ja kirjallisissa käytännön tilanteissa selviämiseen, mutta uudet tilanteet aiheuttavat vaikeuksia. Ymmärrän vaivatta liidasta ja selkeää puhetta ja saan yleensä selvää helpon tekstin, esimerkiksi lyhyen lehtiutisen pääasioista.

Kirjallisissa tilanteissa heikoimmin hallittiin erilaisten sopimusasiakirjojen ja esitteiden lukeminen ja muistioiden ja raporttien laatiminen. Myös näissä taito arvioitiin vain tasolle 3. Tuloksia voidaan myös tarkastella prosentuaalisten osuuksien avulla kunkin taitotason osalta. Vastaajien lukumäärä vaihteli kielenkäyttötilanteesta riippuen 88:sta 93:een. Tästä johtuen kielitaidon tasoa eri tilanteissa on tarkasteltu rauhanturvaajien omina suullisina ja kirjallisina arvioina, jolloin taulukossa 2 tapauksena on yhden vastaajan vastaus yhteen 10:stä kielenkäyttötilanteesta eli n on ko. kohdan vastaajien lukumäärä kertaa kielenkäyttötilanteet. Englannin taitoaan *hyvänä tai erittäin tyydyttävänä* piti 45 prosenttia vastaajista. *Erittäin hyväksi tai erinomaiseksi* taitonsa arvioi 18 prosenttia ja alle *tyydyttävän* arvioi tasonsa viidesosa vastanneista. Taulukosta 2 näkyvät erikseen suullisten ja kirjallisten tilanteiden itsearvioitu taso arviointien prosentiosuuksina.

TAULUKKO 2. Rauhanturvaajien itsearviointien prosentuaalinen jakautuminen eri taitotasoille (arviointien lukumäärä N = 1796).

Arvosana	Kaikki tilanteet % arvioinnit n = 1796	Suulliset tilanteet % arvioinnit n = 906	Kirjalliset tilanteet % arvioinnit n = 890
8 = erinomainen	3,6	4,1	3,0
7 = erittäin hyvä	14,6	16,0	13,3
6 = hyvä	28,3	29,5	27,1
5 = erittäin tyydyttävä	16,8	16,0	17,5
4 = tyydyttävä	15,9	16,6	15,4
3 = välttävä	13,8	11,6	16,0
2 = melko heikko	5,5	4,7	6,3
1 = heikko	1,5	1,5	1,4
Yhteensä	100	100	100

Taulukko osoittaa, että suurin osa arvioinneista oli tasoilla 4 - 6. Koko henkilöstön itsearvioitu kielitaidon taso oli keskimäärin 5 sekä suullisen (5,1) että kirjallisen (4,9) taidon osalta. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p = .001$). Itsearviointeissa useimmin mainittu taitotaso oli 6:

Viestin luontevasti tavallisissa kielenkäyttötilanteissa. Myös sosiaalisesti ja sisällöllisesti vaativissa tilanteissa selviydyin tyydyttävästi. Muiden kielten vaikutusta ja

muuta ilmaisun epätarkkuutta esiintyy, mutta se häiritsee harvoin viestintää. Vaativia aihepiirejä käsitellessäni joudun joskus turvautumaan toistopyyntöihin tai sanakirjaan.

Taso 6 esiintyi useimmin kaikissa muissa paitsi viidessä tilanteessa: sosiaalinen kanssakäyminen, aktiivinen osallistuminen kokouksiin, sopimusasiakirjojen lukeminen, esitteiden lukeminen ja muistioiden laatiminen. Näissä kaikissa useimmin esiintyvä arvio oli 3. Yhteistä niille tilanteille, joissa olivat heikoimmat keskiarvot, on se, että varsinkin sellaisissa virallisissa yhteyksissä, joissa on mukana äidinkielenään englantia puhuvia, oma taito koetaan herkimmin huonoksi. Kokouksissa on käytettävä täsmällistä kieltä, virallisia ilmaisuja ja oikeata terminologiaa. Sama koskee muistioiden laatimista. Sopimusasiakirjoja luettaessa on myös tunnettava alan terminologia ja ennen kaikkea osattava tulkita merkitykset oikein. Esitteissä käytetään usein markkinointimielessä monimerkityksisiä ilmauksia ja ne saattavat olla tästä johtuen vaikeampia ymmärtää kuin yksiselitteisemmät ammattitekstit.

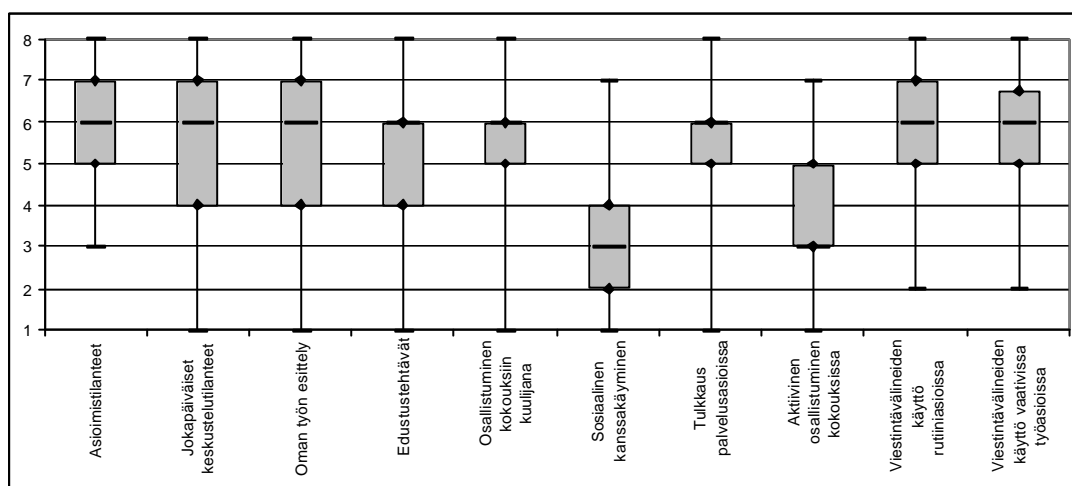
Tiivistäen voidaan todeta, että suurin osa itsearvioinneista oli tasoilla 4 - 6. Useimmin mainittu taitotaso oli 6. Suullinen taito koettiin kirjallista paremmaksi. Kielitaito arvioitiin olevan keskimäärin tasolla 5.

6.2.6.1 Suullisen taidon hallinta

Kuviossa 10 on esitetty oman suullisen kielitaidon itsearvioitu hallintataso tutkimus-
hetkellä. Laatikon koko on puolet havainnoista. Kuviossa näkyvä mediaani (viiva laatikon keskellä) on suuruusjärjestykseen järjestetyn aineiston keskimäinen arvo tai kahden keskimäisen keskiarvo, jos havainnoita on parillinen määrä. Alakvartiilin suuruisia havainnoita on neljäsosa (25%) kaikista havainnoista, samoin yläkvartiilin suuruisia havainnoita on neljäsosa (25%). Näin ollen alakvartiilin ja yläkvartiilin väliin jää puolet havainnoista. 'Viikset' osoittavat pienimmän ja suurimman arvon, joka ei ole muusta joukosta poikkeava arvo. Y-akselilla näkyy arvosana-asteikko ja x-akselilla suulliset kielenkäyttötilanteet. Kuviossa 9 äärimmäinen laatikko vasemmalla siis osoittaa, että asioimistilanteissa rauhanturvaajien keskiarvoista 50 % sijoittuu 8-portaisella arvosana-asteikolla välille 5 - 7. Näistä arvosanoista neljäsosa sijoittuu välille 7 - 8 ja

neljäsosa välille 3 - 5. Pystyjanat (viikset) kuvaavat keskiarvojen vaihteluväliä, kun hyvin poikkeavat arvot on jätetty kuviosta pois. Parhaiten arvioitiin hallittavan viestintävälineiden käyttö (ka = 5,7). Heikoimmat keskiarvot olivat sosiaalisessa kanssakäymisessä (ka = 3,3) ja aktiivisessa kokouksiin osallistumisessa (ka = 3,6).

Kielitaidon keskiarvojen laskemiseksi sijoitusryhmittäin ylin johto ja osasto- ja toimistopäälliköt oli yhdistetty yhdeksi ryhmäksi, koska näiden ryhmien välillä kielenkäyttötilanteiden useudessa ei ollut havaittavissa eroa sosiaalista kanssakäymistä ja edustustilanteita lukuun ottamatta.



KUVIO 10. Suullisen taidon hallinta eri tilanteissa yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1 (N = 86).

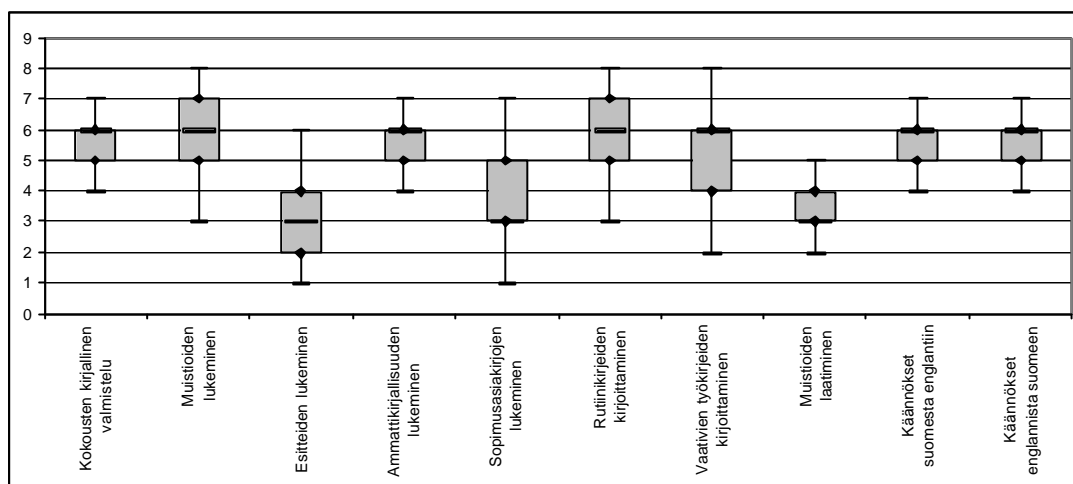
Ryhmä 'muut' jätettiin tilastollisten tarkastelujen ulkopuolelle ryhmän koon (n = 7) pienuuden vuoksi. *Ylimmän johdon* itsearvioidun kielitaidon keskiarvo suullisissa tilanteissa oli 5,4, sosiaalisen kanssakäymisen tilanteissa 3,0 ja aktiivisessa osallistumisessa kokouksiin 3,3, joka oli huomattavasti alle koko kohderyhmän keskiarvon. *Komppanianpäälliköt* arvioivat suullisen kielitaitonsa tasolle 5,1. Poikkeuksen ryhmän keskiarvosta muodostivat sosiaalinen kanssakäyminen (ka = 3,2) ja aktiivinen osallistuminen kokouksiin (ka = 3,5) samoin kuin ylimmällä johdollaakin. Muissa tilanteissa taidon arvioitiin olevan keskimäärin 5,5. Myös *joukkueenjohtajat* arvioivat suullisen taitonsa keskimäärin tasolle 4,9, mutta sosiaalisessa kanssakäymisessä (ka = 3,7) ja aktiivisessa osallistumisessa kokouksiin (ka = 4,1) he arvioivat taitonsa muita ryhmiä paremmaksi. Muissa tilanteissa itsearvioidun taitotason keskiarvo oli 5,1.

Oscarson (1980, 29) oli havainnut tutkimuksissaan, että ei ole kovinkaan harvinaista, että aikuisopiskelijat, varsinkin keski-ikäiset ja sitä vanhemmat, aliarvioivat suorituksiaan. Samasta taipumuksesta saattaa olla kysymys tässäkin, koska ylin johto, joka oli ikärakenteeltaan vanhin, oli arvioinut muutamassa tilanteessa taitonsa huomattavasti heikommaksi kuin esimerkiksi joukkueenjohtajat. Toisaalta nuoret saavat jo koulussakin toisenlaista opetusta ja heillä saattaa myös olla enemmän todellisia myönteisiä kokemuksia kielenkäytöstä. Toinen todennäköisempi syy kuitenkin lienee se, että joukkueenjohtajien toimintaympäristö on kielen osaamisen kannalta kapealaisempaa ja yksinkertaisempaa, jolloin tunne kielen hallinnasta on vahva. Ylimmän johdon tehtäväkenttä sen sijaan edellyttää vaativampaa, täsmällisempää ja vivahteikkaampaa kielen käyttöä, mikä saattaa aiheuttaa oman kielitaidon aliarviointia tai ainakin tason realistisempaa arviointia.

Yhteenvetona suullisen taidon hallinnasta on todettava, että parhaiten arvioitiin hallittavan viestintävälineiden käyttö ja heikoimmin kokouksiin osallistumisessa käytettävä kieli ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvä kieli.

6.2.6.2 Kirjallisen taidon hallinta

Kirjallisista tilanteista (kuviot 11) useimmissa tilanteissa mediaani oli arvosanan 6 kohdalla. Parhaiten arvioitiin hallittavan muistioiden lukeminen (ka = 5,7) ja rutiinikirjeiden kirjoittaminen. Heikoimmat keskiarvot olivat esitteiden lukemisessa (ka = 3,4), muistioiden laatimisessa (ka = 3,6), ja sopimusasiakirjojen lukemisessa (ka = 3,7).



KUVIO 11. Kirjallisen taidon hallinta eri tilanteissa yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 – 1 (N = 86).

Sijoitusryhmittäin tarkasteltuna *ylin johto* arvioi kaikissa kirjallisissa tilanteissa taitonsa keskimäärin tasolle 4,9. Useimmissa tilanteissa keskiarvo oli lähes 6, lukuun ottamatta kolmea tilannetta, joissa oma arvio jäi vain välttävälle tasolle ja huomattavasti alle koko kohderyhmän keskiarvon. Näitä olivat esitteiden lukeminen (ka = 3,0), sopimusasiakirjojen lukeminen (ka = 3,2) ja muistioiden laatiminen (ka = 3,2). *Komppanianpäälliköiden* keskiarvo kaikissa kirjallisissa tilanteissa oli sama kuin ylimmällä johdollaakin, 4,9. Myös heidän arvionsa esitteiden lukemisessa, sopimusasiakirjojen lukemisessa ja muistioiden laatimisessa jäi välttävän tasolle, alle koko kohderyhmän keskiarvon. Muissa tilanteissa kielitaidon keskiarvo oli 5,5. *Joukkueenjohtajien* itsearviointin mukaan kaikkien kirjallisten tilanteiden keskiarvo oli 4,7. Esitteiden lukemisen ja muistioiden laatimisen keskiarvo oli tasolla 4. Muissa tilanteissa taidon arvioitiin olevan keskimäärin 5,0. Sijoitusryhmien välisissä kielitaidon hallintatason ei-parametrisellä kahden riippumattoman otoksen testillä tehdyissä vertailuissa tilastollisesti merkitseviä keskiarvoeroja esiintyi ainoastaan kahdeksassa tilanteessa ylimmän johdon ja joukkueenjohtajien välillä, useimmissa tilanteissa ensin mainittujen hyväksi (taulukko 3). Komppanianpäälliköiden ja joukkueenjohtajien välillä tilastollisesti merkitsevä ero ilmeni ainoastaan sopimusasiakirjojen lukemisessa ($p = .024$) keskiarvon ollessa komppanianpäälliköillä 3,5 ja joukkueenjohtajilla 4,6. Muissa tilanteissa ei ryhmien välillä havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja oman hallintatason itsearvioinnissa.

TAULUKKO 3. Tilastollisesti merkitsevät keskiarvoerot ylimmän johdon ja joukkueenjohtajien itsearvioidun hallintatason välillä yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1.

Kielenkäyttötilanteet	Ylin johto	Johdajat	p
<i>Suulliset tilanteet</i>			
Asioimistilanteet	6,0	5,0	.018
Keskustelutilanteet	5,9	4,9	.030
Oman työn esittely	6,0	4,8	.031
Kokouksiin osallistuminen	6,0	5,1	.050
<i>Kirjalliset tilanteet</i>			
Muistioiden lukeminen	6,0	5,2	.035
Esitteiden lukeminen	3,0	3,9	.047
Sopimusasiakirjojen lukeminen	3,2	4,6	.012
Rutiinikirjeiden kirjoittaminen	6,0	5,0	.038

Kaikista niistä tilanteista, joissa taitotason ero ylimmän johdon ja joukkueenjohtajien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$), joukkueenjohtajat olivat arvioineet taitonsa paremmaksi kahdessa tilanteessa: esitteiden lukemisessa ja sopimusasiakirjojen lukemisessa. Tämä ero selittyy osittain sillä, että ylimmän johdon luettavaksi tulevat sopimusasiakirjat ovat laajempia kokonaisuuksia käsittäviä ja sisällöltään monimutkaisempina myös teksteinä vaikeampia. Joukkueenjohtajille kuuluvat sopimukset ovat selkeämpiä, yksiselitteisempiä, yhteen tilanteeseen kerrallaan laadittuja.

Yhteenvedona kirjallisten tilanteiden hallinnasta on todettava, että parhaiten koettiin hallittavan muistioiden lukeminen ja rutiinikirjeiden kirjoittaminen. Heikoimmin arvioitiin hallittavan esitteiden ja sopimusasiakirjojen lukeminen ja muistioiden laatiminen.

6.2.6.3 Kielitaidon vertailu ikäryhmittäin

Oman itsearvioidun kielitaidon keskiarvot olivat kaikissa ikäryhmissä välillä 3 - 6. Nuorimman ja suurimman ikäryhmän muodostivat 25 - 35-vuotiaat ($n = 43$) ja vanhimman 46 - 55-vuotiaat ($n = 12$). Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Jos tarkastellaan viittä huonoimmin hallittua tilannetta, niin havaitaan, että nekin

olivat kaikissa ryhmissä samat. Suullisissa tilanteissa eniten oli puutteita sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vaativammassa, aktiivisessa kokouksiin osallistumisessa. Kirjallisissa tilanteissa korostui kielitaidon puute esitteiden lukemisessa ja muistioiden kirjoittamisessa. Ikäryhmittäin laskettuja keskiarvoja eri tilanteissa ei ole otettu tähän mukaan, koska ikäryhmä 46 - 55-vuotiaat oli liian pieni.

6.2.7 Rauhanturvaajien itsearvioidun kielitaidon ja koetun tarpeen vertailu

Kokonaistilannetta arvioitaessa oman hallintatason ja tarvittavan tason välillä ei eroja ollut. Sen sijaan yksittäisten tilanteiden kohdalla oli joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja. Kussakin tilanteessa oma ja tarvittava taitotaso testattiin pareittain kahden riippuvan otoksen testillä. Kahdeksassa tilanteessa oma kielitaito arvioitiin paremmaksi kuin vastaajien mielestä olisi tarvittu. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p = .000$) kaikissa muissa tilanteissa paitsi kokouksiin osallistumisessa ($p = .336$) ja rutiininomaisessa viestintävälineiden käytössä ($p = .087$). Oman kielitaidon hallintataso arvioitiin riittämättömäksi 12 tilanteessa. Erot olivat tilastollisesti merkitsevät ($p = .000$) viidessä tilanteessa: sosiaalinen kanssakäyminen, esitteiden lukeminen, sopimusasiakirjojen lukeminen, vaativien työkirjeiden kirjoittaminen ja muistioiden laatiminen. Tilanteista, joissa oma taito koettiin riittämättömäksi, vain yksi, sosiaalinen kanssakäyminen, koska suullista kielenkäyttöä.

6.2.7.1 Suullisen hallintatason ja tarvittavan tason vertailu

Kyselyyn vastaajia pyydettiin arvioimaan tarvittavan kielitaidon tasoa kussakin tilanteessa. Itsearvioidun oman kokonaiskielitaidon ja tarvittavan kielitaidon välillä ei ollut havaittavissa suuria eroja ja arviot jakaantuivat tasaisesti kaikkien sijoitusryhmien kohdalla. Yksittäisissä tilanteissa hyvää suullista kielitaitoa, arvosanaa lähes 6, arvioitiin tarvittavan viestintävälineiden käytössä, tulkattaessa palvelusasioissa ja oman työn esittelyssä (taulukko 4). Keskustelutilanteissa ei koettu tarvittavan edes tyydyttävää taitoa. Se, että jokapäiväisissä keskusteluissa ajankohtaisista asioista itsearvioinnissa useimmin esiintynyt vastaus oli 3, kiinnitti huomiota, koska kuitenkin 80 prosenttia

kyselyyn vastaajista oli osallistunut näihin keskusteluihin viikoittain tai päivittäin. Yksi selitys saattaa olla asioiden ja sanaston toistuvuus sekä tilanteisiin rutinoituminen, jolloin onnistumisen tunne oli vahva eikä ongelmia koettu olevan.

TAULUKKO 4. Suulliset tilanteet koetun tarpeen keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1 (N = 84).

Suulliset tilanteet	Tarve ka	Keski- hajonta	Hallinta- taso ka	Keski- hajonta	p
Viestintävälineiden käyttö vaativissa työasioissa (puhelin, radio)	6,0	1,17	5,7	1,28	.058
Tulkkauksen palvelusasioissa	5,8	1,14	5,6	1,29	.155
Oman työn esittely	5,6	1,23	5,5	1,51	.935
Viestintävälineiden käyttö rutiiniasioissa	5,5	1,29	5,8	1,30	.087
Edustustehtävät	5,5	1,13	5,3	1,39	.157
Osallistuminen kokouksiin kuulijana	5,5	1,13	5,6	1,31	.336
Sosiaalinen kanssakäyminen	5,2	1,38	3,2	1,30	.000
Asioimistilanteet	4,7	1,46	5,6	1,33	.000
Jokapäiväiset keskustelutilanteet	3,8	1,14	5,6	1,43	.000
Aktiivinen osallistuminen kokouksissa	3,0	1,10	3,5	1,32	.000

Myös aktiivisessa osallistumisessa vaativiin kokoustilanteisiin arveltiin taitotason 3 olevan riittävä. Syynä tähän lienee se, että 33 prosenttia vastaajista ei ollut koskaan ollut tällaisessa tilanteessa ja suurin osa komppanianpäälliköistä (64 %) ja joukkueenjohtajista (91 %) oli osallistunut aktiivisesti kokouksiin kerran rotaatiokaudessa tai ei koskaan. Näin ollen tarvetta ei katsottu olevan. Sekä keskustelutilanteissa että aktiivisessa osallistumisessa kokouksiin oma kielitaito oli myös arvioitu tarvittavaa taitoa paremmaksi. Kielitaidon tason arvioiminen tilanteessa, josta ei ole kokemuksia tai niitä on hyvin vähän, on luonnollisesti vaikeaa.

Huomiota kiinnitti se, että kokouksiin kuulijana osallistumiseen tarvittaisiin taitotaso 5,5, mutta aktiiviseen osallistumiseen riittäisi taso 3. Tämän voinee tulkita siten, että puhuessa voi itse päättää, mitä sanoo ja miettiä sanottavansa etukäteen, kuuntelussa ei tätä mahdollisuutta aina ole. Toisaalta tuloksen voi tulkita myös siten, että tarve on tulkittu tilanteen useudeksi. Toinen huomiota herättänyt seikka oli se, että sosiaalisessa kanssakäymisessä arvioitu tarvittava taso oli yli 5, mutta jokapäiväisessä keskustelussa ei katsottu tarvittavan edes tasoja 4:

Selviydyn tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa kohtalaisen hyvin sekä työssä että vapaa-aikana. Muiden kielten vaikutus kielenkäyttöön voi olla tuntuva. Sujuvuus ja sanaston ja kieliopin hallintani ovat jo suhteellisen hyviä, mutta mahdollisesti keskenään eritasoisia. Ymmärtääkseni esimerkiksi lehtiartikkelin tai muun tavallisen tekstin pääasiat tarvitsen vain joskus sanakirjaa.

Tällainen arviointi selittynee sillä, että jokapäiväisissä keskusteluissa puhutaan ehkä kuitenkin ensisijaisesti rutiininomaisista työasioista käyttäen tuttua ammattiterminologiaa, kun taas sosiaalisessa kanssakäymisessä keskusteluaiheiden valikoima on yleensä moninaisempi ja asioista saatetaan puhua syvällisemmässäkin mielessä. Tällainen vaatii huomattavasti laajempaa yleiskielenkin sanaston hallintaa.

Yhteenvedona tarvittavasta suullisesta taidosta todetaan, että viestintävälineiden käytössä, palvelusasioissa tulkattaessa ja oman työn esittelyssä kielitaitoa arvioitiin tarvittavan tasolla 6. Jokapäiväisissä keskustelutilanteissa arvioitu tarvittava taso jäi alle 4, ja aktiivisessa osallistumisessa kokouksiin tason 3 arvioitiin olevan riittävä. Molemmissa viimeksi mainituissa tilanteissa oma hallintataso arvioitiin korkeammaksi, kuin mitä koettiin tarvittavan.

6.2.7.2 Kirjallisen hallintatason ja tarvittavan tason vertailu

Taulukosta 5 näkyy, että melkein kaikissa kirjallisissa tilanteissa edellytettiin taitotasoa lähes 6, lukuun ottamatta kolmea tilannetta, joissa katsottiin tason 3 olevan riittävä: ammattikirjallisuuden lukemisessa, kokousten kirjallisessa valmistelussa ja tekstien kääntämisessä suomesta englantiin. Vaikka ammattilehtiä ja -kirjallisuutta luki yli puolet vastanneista, materiaalin voi olettaa kyseisessä toimintaympäristössä rajoittuvan lähinnä aselehtien ja vastaavien selailuun. Näissä tekstityyppi on melko samantyyppistä ja kielellisesti vähemmän vaativaa. Käännöstöitä jouduttiin harvoin suorittamaan, koska asiakirjat, jollei niitä ole käännetty jo Suomessa, kääntää kohdemaassa oleva kielenkääntäjä. Samoin lienee kokousten kirjallisten valmistelujen kanssa. Näihin harvemmin jouduttiin: kolmasosa vastaajista ei ollut koskaan ollut tällaisessa tilanteessa ja joukkueenjohtajistakin 95 prosenttia joutui siihen kerran rotaatiokaudessa tai ei koskaan. Samoin komppanianpäälliköistä kolmannes valmisteli kokouksia kirjalli-

sesti kerran kuussa, kolmannes ei koskaan. Kaikissa näissä kolmessa viimeksi mainitussa tilanteessa, ammattikirjallisuuden lukemisessa, kokousten kirjallisessa valmistelussa ja tekstien kääntämisessä suomesta englantiin, oma kielitaito oli koettu tarvittua taitoa paremmaksi.

TAULUKKO 5. Kirjalliset tilanteet koetun tarpeen keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 - 1 (N = 82).

Kirjalliset tilanteet	Tarve ka	Keski- hajonta	Hallinta- taso ka	Keski- hajonta	p
Vaativien työkirjeiden kirjoittaminen	6,0	1,06	5,3	1,34	.000
Sopimusasiakirjojen lukeminen	6,0	1,15	3,7	1,48	.000
Muistioiden laatiminen	5,9	1,12	3,5	1,30	.000
Muistioiden lukeminen	5,7	1,16	5,7	1,32	.602
Käännökset englannista suomeen	5,7	1,14	5,5	1,35	.150
Rutiinikirjeiden kirjoittaminen	5,6	1,08	5,6	1,36	.596
Esitteiden lukeminen	5,6	1,04	3,4	1,29	.000
Ammattikirjallisuuden lukeminen	3,3	1,01	5,6	1,27	.000
Käännökset suomesta englantiin	3,3	1,11	5,5	1,34	.000
Kokousten kirjallinen valmistelu	3,2	1,09	5,4	1,38	.000

Lähes kaikissa kirjallisissa tilanteissa kolmea viimeistä lukuun ottamatta, koko ryhmän keskiarvo oli lähempänä tasoa 6. Se, että käännöstaitoa suomesta englantiin ei katsota tarvittavan tasoa 3 korkeampana, johtunee siitä, että operaatioiden työskentelykieli on englanti ja useimmat Suomesta lähetetyt asiakirjat on jo valmiiksi käännetty tai kohdemaassa oleva asianomainen toimisto kääntää sille kuuluvat tekstit englanniksi. Toisin sanoen jos näihin tilanteisiin ei jouduta, niin ei koeta tarvittavan korkeatasoista kielitaitoaakaan.

Yhteenvetona kirjallisista tilanteista voinee todeta, että melkein kaikissa edellytettiin taitotasoa lähes 6. Niissä tilanteissa, joihin jouduttiin harvemmin, vain keskimäärin kerran kuussa tai kerran rotaatiokaudessa, arvioitiin taitotason 3 riittävän. Tällaisia tilanteita olivat aktiivinen osallistuminen kokouksiin, kokousten kirjallinen valmistelu, käännökset suomesta englantiin ja ammattikirjallisuuden lukeminen. Kaikilla ryhmillä esiintyivät samat neljä aihepiiriä arvioituina välttävällä tasolla, mutta hieman eri järjestyksessä.

6.2.7.3 Kielen hallintataso ja koettu tarve sijoitusryhmittäin

Seuraavassa tarkastellaan englannin kielen hallintatasoa ryhmittäin (taulukko 6), jotta saadaan parempi kuva tehtävien edellyttämästä tarpeesta. Itsearvioidun oman kokonaiskielitaidon ja tarvittavan kielitaidon välillä eri sijoitusryhmien kesken ei ollut havaittavissa eroja. Ylin johto arvioi taitonsa hieman paremmaksi kuin heidän mielestään olisi tarvittu, komppanian päälliköiden arvioinneissa ei ollut lainkaan eroa oman hallintatason ja tarvittavan tason välillä ja joukkueenjohtajat arvioivat tarvittavan taidon jonkin verran korkeammaksi kuin oman tutkimushetkellä vallitsevan taitonsa, mutta erot ryhmien välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tällä perusteella voinee tehdä sen johtopäätöksen, että rekrytoinnissa oli onnistuttu valitsemaan tässä suhteessa potentiaaliset sotilaat ja saatu kielitaidoltaan oikeantasoiset henkilöt oikeisiin tehtäviin. Toisaalta kyseiset henkilöt olivat jo olleet kohdemaassa vähintään kolme kuukautta ja ehkä saavuttaneet sinä aikana tarvittavan kielitaidon ja oman kielitaidon tasapainon.

TAULUKKO 6. Itsearvioidun hallintatason ja koetun tarpeen keskiarvot sijoitusryhmittäin tarkasteltuna yleisten kielitutkintojen asteikolla 8 – 1 (N = 84).

Sijoitusryhmät	N	Oma hallintatase ka	Keskihajonta	Tarvittava tase ka	Keskihajonta
Ylin johto	26	5,2	0,65	5,1	0,64
Komppanianpäälliköt	36	5,0	0,64	5,0	0,50
Joukkueenjohtajat	22	4,7	0,79	5,1	0,49
Kaikki	84	5,0	0,70	5,1	0,54

Tarkasteltaessa tarvittavan kielitaidon tasoa sijoitusryhmittäin ylimmästä johdosta useimmat olivat sitä mieltä, että erittäin hyvää suullista kielitaitoa tasolla 7 tarvittaisiin oman työn ja työpaikan esittelyyn sekä viestintävälineiden käyttöön vaativissa työasioissa. Taitotaso 6 on tarpeen jouduttaessa tulkkamaan palvelusasioissa. Useimmat katsoivat taitotason 4 riittävän jokapäiväisissä keskusteluissa ja taitotaso 2 olisi riittävä aktiivisessa osallistumisessa kokouksiin. Tässä lienee ajateltu pikemminkin käyttöuseutta kuin tarvittavaa taitotasoa. Muissa tilanteissa arvioitiin tason 5 olevan riittävä. Kirjallisessa kielitaidossa ylimmän johdon arvion mukaan tarvittaisiin taitotasoa 7

muistioiden ja sopimusasiakirjojen lukemiseen, muistioiden laatimiseen ja vaativien työkirjeiden kirjoittamiseen. Taitotasoa 6 tarvittaisiin käännettäessä englannista suomeen, mutta vain tasoa 3 käännettäessä suomesta englantiin. Tämä kiinnitti huomiota, koska englannin kielelle käännettiin tekstejä viikoittain, mutta päinvastoin ei juuri lainkaan. Tässä jää epävarmaksi se miten termi 'kääntää' on tulkittu. Taitotaso 3 riittäisi useimpien mielestä myös kokousten kirjallisissa valmisteluissa. Tässä lienee jälleen ajateltu tilanteen esiintymistiheyttä eikä taitotasoa.

Komppanianpäälliköiden arvioiden mukaan useimmissa tilanteissa tarvittaisiin suullista kielitaitoa taitotasolla 6. Välttäväksi he arvioivat jokapäiväisessä keskustelussa ja aktiivisessa kokouksiin osallistumisessa tarvittavan taitotason. Jälkimmäisessä on ehkä yhdistetty käsite 'tarvittava taito' esiintymistiheyteen, koska tässä tilanteessa oli paljon puuttuvia vastauksia ja ne on tulkittu niin, että tähän tilanteeseen eivät useimmat olleet joutuneet. Kirjallista kielitaitoa komppanianpäälliköt kokivat tarvitsevana tasolla 6 useimmissa tekstien lukemista tai kirjoittamista vaativissa tilanteissa. Vain taitotasoa 3 tarvittaisiin kokousten kirjallisessa valmistelussa ja käännettäessä suomesta englantiin. Tässä lienee kyse samasta jo edellä mainitusta tarvekäsitteen erheellisestä tulkinnasta, koska useimmat komppanianpäälliköt eivät olleet lainkaan valmistelleet kokouksia kirjallisesti.

Joukkueenjohtajat kokivat tarvitsevana taitotasoa 7 käyttäessään viestintävälineitä vaativissa työasioissa. Taitotasoa 6 tarvittiin useimmissa tilanteissa ja tasoa 3 vain aktiivisessa osallistumisessa kokouksiin. Tähän tilanteeseenhan eivät useimmat joukkueenjohtajat olleet joutuneet, joten kyse lienee samasta tulkintavirheestä kuin edellä. Taitotasoa 7 joukkueenjohtajien mukaan tarvittiin muistioiden laatimisessa, vaikka useimmat eivät olleetkaan joutuneet itse niitä kirjoittamaan. Kaikissa muissa tilanteissa arvioitiin tarvittavan hyvää taitoa, mutta välttävän tason katsottiin riittävän käännöksiin suomesta englantiin ja kokousten kirjallisiin valmisteluihin. Jälkimmäiseen eivät useimmat olleet osallistuneet, ja tekstejä käännettiin englannin kielelle vain kerran rotaatiokaudessa, joten tässäkin on todennäköisesti ajateltu esiintymistiheyttä tarvittavan taitotason asemasta. Kaikki ryhmät olivat arvioineet kielitaidon tarvittavan taitotason olevan keskimäärin hyvän ja välttävän välillä. Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa itsearvioitun tarvittavan kielitaidon tasossa.

Yhteenveto sijoitusryhmien arvioinneista tarvittavasta taitotasosta. Ylimmän johdon mukaan suullista taitoa tasolla 7 tarvittiin oman työn ja työpaikan esittelyssä

sekä viestintävälineiden käytössä vaativissa työasioissa. Kirjallista taitoa tasolla 7 tarvittiin muistioiden ja sopimusasiakirjojen lukemisessa, muistioiden laatimisessa ja vaativien työkirjeiden kirjoittamisessa. Palvelusasioissa tulkkaminen edellytti tasoa 6. *Komppanianpäälliköiden* arvioiden mukaan taitotasoa 6 edellytettiin useimmissa sekä suullisissa että kirjallisissa tilanteissa. *Joukkueenjohtajat* kokivat tarvitsevänsä taitotasoa 7 käyttäessään viestintävälineitä vaativissa työasioissa ja muistioiden laatimisessa. Useimpien muiden tilanteiden arvioitiin edellyttävän taitotasoa 6.

6.2.8 Esimiehen arvio rauhanturvaamistehtävissä tarvittavasta kielitaidosta

Kielitaidon tarpeen arvioinnissa yksi informaation lähde voi olla esimies. Seuraavassa selostetaan rauhanturvaajien esimiehen näkemystä tarvittavasta taitotasosta. Pataljoonan komentajan arvio alaisten eri rauhanturvaamistehtävissä tarvitsemasta kokonaiskielitaidon tasosta oli korostetusti puolustusministeriön suosittelemien vaatimusten mukainen. Nämä tavoitteet saavutettiin hänen mukaansa kuitenkin käytännössä harvoin. Käytettävissä oli ainoastaan yhden esimiehen näkemys yhdestä kohdemaasta eri sijoituksissa tarvittavasta kielitaidosta. Se on kuitenkin suuntaa antava, vaikka eri kohdemaissa sijoitukset hieman vaihtelivatkin. Tutkimuksessa sijoitukset oli luokiteltu kolmeen hierarkkiseen ryhmään: ylin johto, komppanianpäälliköt ja joukkueenjohtajat. Siinä ei otettu huomioon eri alojen toimistojen, komppanioiden tai joukkueiden mahdollisesti erilaisia kielitaitotarpeita, koska näin menetellen ryhmien koko olisi jäänyt liian pieneksi tilastollisten analyysien tekemiseen.

Kohderyhmään kuuluneista rauhanturvaajista operatiivisen toimiston toimistopäällikön sekä esikuntaryhmän toimistopäällikön ja toimistoesiupseerin katsottiin tarvitsevan hallita kieltä tasolla 6. Sen sijaan esikunnan komentotoimiston toimistopäällikölle ja toimistoupseerille katsottiin riittävän taitotaso 4. Taitotaso 5 katsottiin riittäväksi komppanianpäälliköille, lääkintäjoukkueen lääkintähuoltouseereille ja esikuntaryhmän huoltojoukkueenjohtajalle (NSG = Nordic Support Group), varapäällikölle ja rahastonhoitajalle (NSE/FIN = National Support Element/Finland). Taitotason 4 arvioitiin olevan riittävä taso esikunnan huoltotoimiston huoltopäälliköllä ja toimistoesiupseerilla, esikunta- ja huoltokomppanian komppanianpäälliköllä ja varapäälliköllä sekä useimmilla joukkueenjohtajilla. Taitotason 3 katsottiin kattavan kaikkien

yksikön vääpelien, esikunnan huoltotoimiston kuljetusupseerin ja esikunta- ja huolto-komppanian huoltojoukkueenjohtajien kielenkäyttötarpeet.

Tiivistäen tästä voinee tehdä sen johtopäätöksen, että *esikuntaryhmässä ja esikunnan operatiivisessa toimistossa* tulisi kielitaidon kaikissa sijoituksissa olla vähintään 5 ja päällikkötasolla 6. *Komppanianpäälliköiltä* vaadittaisiin taitotaso 5 ja varapäälliköiltä taso 4. *Joukkueenjohtajilla* tulisi olla keskimäärin taitotaso 4 ja *yksikön vääpeleillä* vähintään taso 3. Huolto- ja kuljetusalalla riittänee muita vastaavissa sijoituksissa olevia vaatimattomampi taitotaso: huoltopäälliköllä ja komppanianpäälliköllä taso 4, kuljetusupseerilla, kuljetusvälinejoukkueen- ja huoltojoukkueenjohtajalla taitotaso 3.

Tutkimuksen kohderyhmä oli omassa arvioinnissaan kokenut tarvittavan taidon samansuuntaisesti. Erona oli ainoastaan se, että joukkueenjohtajat ja yksikön vääpelit arvioivat tarvittavan kokonaiskielitaidon tason olevan yli 5. Lisäksi oman hallintatason ja tarvittavan tason arvioissa ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja. Tutkimuksesta ei selvinnyt, oliko esimiehen arvio hallintatasosta liian pessimistinen hänen todetessaan, että ”tarvittavaa tasoa saavutettiin harvoin”, vai oliko kohderyhmä yliarvioinut oman taitonsa. Tätä seikkaa voisi selvittää jatkotutkimuksella, jossa verrataan itsearviointia yleisten kielitutkimusten arvosanoihin, sillä kaikki päällystään kuuluvat rauhanturvaajat ovat sen suorittaneet vuodesta 1999 lähtien.

6.2.9 Rauhanturvaajien pragmaattisen kielitiedon ilmeneminen työssä

Kielenkäyttöä on edellä tarkasteltu kommunikatiivisena kompetenssina, kykyä käyttää englannin kieltä tietyn viestintätehtävän suorittamiseen. Se ei ole abstrakti käsite absoluuttisesta kielitaidosta, vaan se on tilannesidonnaista ja se kuvaa kykyä vuorovaikuttaa, ilmaista, tulkita ja selvittää merkityksiä, herättää keskustelua erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä ja tilanteissa. Viestintätaito edellyttää monenlaista tietoa kielestä: mitä sanoa ja miten sanoa, kenelle, missä olosuhteissa ja mitä tarkoitusta varten sekä taitoa käyttää erilaisia strategisia keinoja. (Pawlikowska - Smith 2002, 6.) Lopuksi havainnollistetaan vielä esimerkein sitä, miten rauhanturvaajien pragmaattinen kielitieto työtehtävien hoidossa ilmenee funktionaalisenä kielitaitona. Kuten edellä kävi ilmi, Bachman (1990, 81 - 94) jakaa kielitaidon kahteen pääkomponenttiin, organisa-

toriseen ja pragmaattiseen tietoon. Kumpikin näistä jakautuu vuorostaan useampiin alakategorioihin. Organisatorinen kompetenssi käsittää lingvistisen ja tekstuaalisen kompetenssin eli sellaiset tiedot ja taidot, jotka liittyvät kielen muodollisen rakenteen hallintaan.

Yhtä tärkeää kommunikatiivisessa kielenkäytössä on pragmaattinen kompetenssi, johon Bachman sisällyttää funktionaalisen tiedon tai tiedon pragmaattisista sopivuussäännöistä, jotka edellyttävät hyväksyttävää kielenkäyttöä, sociolingvististä kompetenssia tai tietoa siitä, miten sociolingvistisiä sopivuussääntöjä noudatetaan tuotettaessa hyvien tapojen mukaista kieltä tietyssä kontekstissa. Funktionaalinen tieto käsittää kielen eri funktiot ja ne sisältävät tarkoituksen tai merkityksen (esim. pyyntö, väite, varoitus), joka välittyy puhunnonsten myötä.

Rauhanturvaajien haastatteluista on seuraavaksi poimittu muutamia esimerkkejä osoittamaan, miten nämä neljä kielenkäytön funktiota puheessa ilmenevät. Kaikkein kattavin ja hallitsevin funktio on *ideationaalinen* funktio. Sen avulla ilmaistaan kokemuksia todellisesta maailmasta. Tähän sisältyy tiedon vaihdossa ja tunteiden ilmaisemisessa tarvittava kielenkäyttö:

Meillä on kaikenlaisia yhteisoperaatioita ja tiedustelutietoa olen heille toimittanut. Kyläläisten kanssa se on normaalia kuulumisten vaihtamista, kysellään ja hankitaan tietoja. Mä jaan sitä tietoa sopivasti kummallekin osapuolelle. Me tehdään tavallaan vaihtokauppaa.

* * *

Kuuteen kuukauteen meillä oli 60 erilaista esittelyä englanniksi, siis prikaatia ja mitä operatiivisia tapahtumia on ollu jne.

Manipulatiivisissa funktioissa halutaan vaikuttaa ympäröivään maailmaan. Yksi tällainen on *instrumentaalinen* funktio, jonka avulla kieltä käytetään, jotta asiat saataisiin hoidetuksi. Tällöin voidaan ilmaista esimerkiksi ehdotuksia, pyyntöjä, käskyjä ja uhkauksia. *Regulatorista* funktiota käytetään säätelemään toisten ihmisten käyttäytymistä. Tällä manipuloidaan ihmisiä laatimalla sääntöjä ja käyttäytymisnormeja. *Interaktionaalinen* funktio on kielen käyttöä, jonka avulla muodostetaan, ylläpidetään tai muutetaan henkilöiden välisiä suhteita. Manipulatiivisiin funktioihin kuuluviksi luettaisiin lisäksi ihmisten väliseen interaktioon liittyvät ilmaukset kuten tervehdykset,

kommentit säästä tai rituaalinomaiset tiedustelut terveydentilasta. Esimerkkejä edellä mainituista funktioista ovat seuraavat kommentit:

Päivittäisenä rutiinina, jos meillä on jokin operaatio menossa, niin siitä laaditaan käsky, ja se on operatiivisen toimiston vastuulla.

Jos puhelimessa ei saa selvää, niin pitää vaan pyydellä niin kauan, että saa asiasta jotain tietävän ja kieltä osaavan. Kyllä ne vaan hoitui.

* * *

Osaan nyt tervehdykset paikallisella kielellä ja muutaman sanan. Kyllä kyläläiset myös tervehtii suomeksi ja meidän kyläpäällikkö sanoo aina 'Terve' kun tulee käymään.

* * *

Saksaa ja ruotsia olen käyttänyt, koska monet sillä alueella on ollut saksassa opiskelemassa. Se oli lähinnä kohteliaisuuksien vaihtamista ja tiettyjä kysymyksiä.

Heuristinen funktio liittyy kielenkäyttöön, jolla laajennetaan tietoa ympäröivästä maailmasta ja esiintyy yleisesti sellaisissa toiminnoissa kuten opetettaessa, opittaessa ja ongelmia ratkaistaessa. Viimeksi mainitusta esimerkkinä on erilaisten asiakirjojen kirjoittaminen, jossa joutuu läpikäymään koko tekstin keksimis-, jäsentämis- ja tarkistamisprosessin:

Kun oli semmosesta asiasta kysymys, jossa piti olla ehdottoman varma sanankäännteistään, niin siinä tapauksessa se [paperi] kävi useammalla ihmisellä luettavana ja meillä oli siellä tapana, että kun sä olit tehnyt siitä luonnoksen, sen jälkeen sen luki jokaisen kansallisuuden edustaja läpi, me keskusteltiin ja pyydettiin lausunnot siitä ja saatiin varmuus siitä, että se lopputulos oli kaikkien osalta yhteneväinen.

* * *

Me suomalaiset mennään ja paukautetaan sillä asialla ja nää kuulumisten kyselyt ei kuulu mein puhekieleen ja minäkin jouduin näitä puolalaisilta oppimaan.

* * *

Mun selviytymisen ehto oli se, että osasin muitakin kieliä, ruotsia ja saksaa ja tietysti on syytä heti kättelyssä aloittaa tiettyjen perusasioiden oppiminen paikallisella kielellä, se lähentää.

Imaginativisella funktiolla tarkoitetaan kieltä itsessään ja sen käyttöä ympäristön laajentamisen humoristisiin tai esteettisiin tarkoituksiin. Esimerkkinä tästä on juttujen ja vitsien kertominen, jota jotkut rauhanturvaajat pitivät vaikeana taitona hallita:

Mikä itteä aina harmitti oli se, että oma kielellinen ammattitaito ei riittänyt, ninku suomenkielellä viljellään ihania sanontoja, vitsin kertomiseen.

* * *

Albaaneilla koko keskustelukuvio rakentuu siihen, että puhutaan symbolisesti asioista ja höpötetään liirumlaarumia, ja jos haluaa siinä hommassa menestyä, niin pitää jo tulkin kanssa sopia, että hän laittaa siihen sopivasti sekaan kukkaiskieltä ympärille, jotta siitä saadaan jouheva keskustelunomainen kuvio aikaan.

* * *

Sosiaalista kanssakäymistä en kokenut vaikeaksi ja osaan jopa vitsejä heittää englanniksi. Jopa paikalliset on ruvennu hymyilemään.

Edellä on tarkasteltu kielenkäytön funktioita ikään kuin ne esiintyisivät erillisinä funktioina, mutta useimmissa kielenkäyttötilanteissa toteutuu useampia funktioita samanaikaisesti. Rauhanturvaajien englannin kielen käyttötilanteista yksi tärkeimmistä koski jokapäiväistä suullista viestintää, johon voidaan katsoa kuuluvan kyselylomakkeessa esitettyjen asioimistilanteiden, keskustelutilanteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen. Kaikissa näissä tilanteissa esimerkiksi toteutuvat sekä ideationaalinen, manipulatiivinen että heuristinen funktio. Sosiaalisessa kanssakäymisessä toteutuu näiden lisäksi vielä imaginatiivinen funktio.

Itsearviointit ja haastattelut toivat kielikoulutussuunnitteluun hyödyllistä ja toisiaan täydentävää tutkimustietoa siitä kontekstista, jossa rauhanturvaajat toimivat sekä kielitaidon koetuista vahvuuksista ja heikkouksista. Muutaman tilanteen kysymysten muotoilua voidaan pitää epäonnistuneena. Nämä olisi tullut ilmaista täsmällisemmin siten, että esimerkiksi termi 'kääntää' ilmaistaan kyselylomakkeessa selkeästi tarkoittamaan kirjallista tuotosta ja 'tulkinta' puheen 'kääntämistä'. Samoin termi 'tarve' tulee ilmaista tarkoittamaan taitotasoa silloin, kun on kyse kielen hallinnasta. Sitä vastoin esiintymistiheyttä kysyttäessä 'tarve' ymmärretään todellisena kielenkäyttönä (actual use). Näin menetellen kysymykset voidaan ehkä paremmin ymmärtää yksiselitteisesti ja samalla tavoin.

6.3 Yleisissä kielitutkinnoissa ammattisotilaiden mitattu englannin kielen taitotaso

Toisessa empiirisessä tutkimuksessa käsitellään ammattisotilaiden testeissä mitattua kielitaidon tasoa. Kuten edellä on jo todettu, kielikoulutussuunnittelu on ajankohtainen tutkimusaihe puolustusvoimien siirryttyä upseerikoulutuksessa uuteen yhtenäiseen koulutusjärjestelmään. Tutkimuksessa on myös käynyt ilmi, että itsearviointiin perustuva raportointi kielitaidon tarpeesta ja tasosta näyttää olevan perusteltu osa systemaattista kielikoulutussuunnittelua. Itsearviointia voidaan ja tuleekin kuitenkin usein täydentää ulkopuolisella arvioinnilla tai testaamisella. Näin voidaan kumpaakin validoida ulkoisesti, ulkopuolisen kriteerin avulla.

Osana nyt käsillä olevaa tutkimusta selvitän Suomen puolustusvoimien ammattisotilaiden yleisissä kielitutkinnoissa englannin kielessä todetun taitotason. Yleiset kielitutkinnot perustuvat voimassa olevaan lakiin (Laki 668/94 ja Asetus 669/94) ja ovat Opetushallituksen hyväksymiä. Yleiset kielitutkinnot ovat aikuisen toiminnallista kielitaitoa mittaavia tutkintoja, jotka voidaan suorittaa perus-, keski- ja ylimmällä tasolla. Käsite 'toiminnallinen kielitaito' viittaa siihen, miten luontevasti ja sujuvasti henkilö suoriutuu eri tehtävistä ja tilanteista, joissa vaaditaan kielen ymmärtämistä ja käyttämistä. Osallistuja valitsee itse, minkä tasoiseen testiin hän osallistuu.

Kaikki kielitutkintojen testit koostuvat viidestä osakokeesta: puhumisesta, puheen ymmärtämisestä, kirjoittamisesta, tekstin ymmärtämisestä sekä rakenteista ja sanastosta. Tutkintojen sisällönmäärittelyssä kielenkäyttötilanteita kuvataan niissä esiintyvien aihepiirien ja kielenkäyttötarkoitusten avulla. Testattavan kielitaidon määritykset ovat samankaltaisia myös kansainvälisissä kommunikatiivista kielitaitoa testaavissa tutkinnoissa.

Suoritusten arviointi perustuu ennalta määritellyille kriteereille. Arvosanojen antamisen helpottamiseksi kaikkia kahdeksaa tasoa varten on laadittu tarkat kuvaukset testattavista taidoista. Lisäksi sanaston ja kieliopin hallinnasta on omat kuvauksensa. Näitä kuvauksia kutsutaan *taitotasoasteikoiksi* ja niissä on pääpaino nimenmukaisesti kielitaidon laadun kuvauksessa: miten ymmärrettävää, monipuolista, sujuvaa ja virhee-

töntä testattavan kieli on. Tutkinnosta osallistujat saavat todistuksen, jossa annetaan numeerisesti ilmaistu kielitaitoprofiili eli erillinen tasoarvio kaikista viidestä osakokeesta. Todistuksessa kuvataan kielitaitoa suorituksen perusteella myös sanallisesti ja annetaan yleistasoarvio, joka perustuu osakokeiden taitotasoarvioihin. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 1995).

Yleisten kielitutkintojen vahvuutena on kielitodistusten vertailtavuus. Huhdan (2000) mukaan Suomessa Euroopan neuvoston ohjeiden mukaan kehitetyt yleiset kielitutkinnot ovat kilpailukykyisiä tunnettujen ulkomaisten kielitestien kuten brittiläisten Cambridgen yliopiston kokeiden tai amerikkalaisten TOEFL -testien kanssa. Käytännön työelämästä tulleiden pyyntöjen seurauksena englannin kielessä on kehitetty myös ammattialakohtaisia YKI-testejä (tekniikka, kauppa) keski- ja ylimmälle tasolle. Sekä tekninen että kaupallinen kielitaitotutkinto on suunnattu kyseisille aloille yleisesti, ei millekään kapealle erikoissektorille.

Vähimmäisvaatimuksena useimpiin kansainvälisiin tehtäviin ammattisotilailta edellytetään keskitason testiä. Jos siis on valinnut keskitason testin, voi siitä saada tutkimukseni aineiston tutkintojen ajankohtana käytetyn 8-portaisen asteikon mukaan arvosanaksi 3, 4 tai 5. Vastaavasti perustason testistä voi saada arvosanan 1, 2 tai 3 ja ylimmän tason testistä arvosanan 5, 6, 7 tai 8. Arviointiasteikko kalibroitiin aineiston hankkimisen jälkeen keväällä 2002 yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen mukaiseksi 6-portaiseksi asteikoksi. Uuden asteikon mukaan puolustusvoimien perustason kansainvälisissä tehtävissä edellytetään arvosanaa 3. Kansainvälisissä johto- ja asiantuntijatehtävissä tulee kielitaidon olla vähintään tasolla 4. Vaativimmissa kansainvälisissä diplomaattitason tehtävissä on 6-portaisella asteikolla tavoitteena taitotaso 5. Taulukosta 7 ilmenevät taitotasoasteikkojen vastaavuudet.

TAULUKKO 7. Yleisten kielitutkintojen arviointiasteikkojen vastaavuus.

Vanha arviointiasteikko	Uusi arviointiasteikko
1	1
2 - 3	2
4	3
5 - 6	4
7	5
8	6

Tutkimuksen empiirisen aineiston perusjoukon muodostaa periaatteessa koko ammattisotilaiden populaatio. Tässä mukana oleva joukko edustaa kuitenkin näytettä perusjoukosta, ei tilastollisesti edustavaa otosta. Koska testattavia ei ole otostettu satunnaisesti perusjoukosta, kohdejoukkona on kaikki yleisiin kielitutkintoihin osallistuneet puolustusvoimien palveluksessa olevat ammattisotilaat sekä ammattiin opiskelevat opistoupseerit ja kadetit (N = 1125). He ovat osallistuneet testiin eri syistä eri aikoina.

Kielikoulutuksen kehittämistarvetta selvittäneen raportin (Maanpuolustuskorkeakoulun asiakirja nro 306/5.1/D/I/01.06.1999) mukaan upseerien kielitaidon tarve on kasvanut kaikilla tasoilla. Kielitaidossa painottuu aikaisempaa enemmän vieraan kielen hallinta siten, että kieltä on kyettävä jokapäiväisen sosiaalisen kanssakäymisen lisäksi käyttämään myös työtehtävissä, sillä Suomi on mukana monissa kansainvälisissä yhteistyöhankkeissa. Kansainvälisen yhteistyön lisääntyminen tarkoittaa sitä, että myös kielitaidon tarve on kasvanut ja kielitaito katsotaan työelämässä osaksi ammattitaitoa. Upseerit osallistuvat päivittäisen työnsä puitteissa kokouksiin, neuvotteluihin, seminaareihin ja kilpailuihin, joissa työskentelykielenä on useimmiten englanti.

6.3.1 YKI-testissä mitattua englannin kielen taitoa selvittävät tutkimuskysymykset

Ammattisotilaiden kielitaidon nykytilaa kartoitettaessa tarkastellaan yleisissä kielitutkinnoissa englannin kielessä todetun yleistasoarvion lisäksi taitotasoa osa-taidoittain ja sitä, eroaako eri henkilöstöryhmien kielitaito toisistaan koulutuksen ja iän perusteella sekä millainen on ollut englannin kielen taito vuosien 1996 - 2001 välillä. Edelleen arvioidaan onko eroa ammattisotilaiden yleisissä kielitutkinnoissa osoitetuissa englannin kielen kommunikatiivisissa taidoissa ja rauhanturvaajien itsensä arvioimissa kommunikatiivisissa taidoissa. Suullisilla kommunikatiivisilla taidoilla tarkoitetaan tässä puheen ymmärtämistä ja puheen tuottamista ja kirjallisilla kommunikatiivisilla taidoilla tekstin ymmärtämistä ja tekstin tuottamista.

Kielikoulutussuunnittelumallin ensimmäisessä vaiheessa pyritään rauhanturvaajien itsensä arvioiman taitotason lisäksi saamaan yleiskuva ammattisotilaiden testissä mitatusta taitotasosta. Sitä selvittävät tutkimuskysymykset konkretisoidaan seuraavasti:

- Millainen on kielisuunnittelun kohdejoukko? (6.3.4)
- Miten arvosanat ovat jakautuneet yleisten kielitutkintojen eri osa-alueiden tasotesteissä? (6.3.5)
- Millainen on yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden englannin kielen yleistaso? (6.3.7)
- Onko kielitaitoprofiilissa eroja eri koulutusryhmien välillä? (6.3.8.1)
- Onko kielitaitoprofiilissa eroja eri ikäluokkien välillä? (6.3.8.2)
- Onko ammattisotilaiden YKI-tulosten perusteella kielitaidon eri osa-alueiden hallinnassa tapahtunut mahdollisesti muutosta vuosien 1996 - 2001 välillä? (6.3.8.3)
- Onko eroa ammattisotilaiden englannin kielen suullisen ja kirjallisen taitotason välillä? (6.3.9)
- Onko eroa ammattisotilaiden reseptiivisten ja produktiivisten taitojen välillä? (6.3.9)
- Missä määrin rauhanturvaajien itsearvioima englannin kielen taitotaso ja ammattisotilaiden yleisissä kielitutkinnoissa mitattu taitotaso vastaavat toisiaan? (6.3.9)

Ongelmiin vastaamisen jälkeen voidaan tunnistaa ammattisotilaiden kielitaidon nykytila ja todeta siinä ilmenneet mahdolliset vahvuudet ja heikkoudet. Tutkimustulosten soveltaminen käytäntöön tapahtuu aikanaan tarkennettujen opetussuunnitelmien, yksityiskohtaisesti suunniteltujen tavoitteiden ja tavoitteita kuvailevien arviointikriteerien myötä.

6.3.2 YKI-testiin osallistujat ja aineiston hankinta

Tutkimuksen perusjoukko on periaatteessa koko ammattisotilaiden populaatio, yhteensä 8449 ammattisotilasta (rivivahvuus 31.12.2002). Perusjoukkoon kuuluu 2263 upseeria, 852 erikoisupseeria, 3885 opistoupseeria ja 1449 sotilasammattihenkilöä. Tässä tutkimuksessa mukana oleva joukko edustaa kuitenkin näytettä perusjoukosta, ei tilastollisesti edustavaa otosta (Ks. Heikkilä 2001, 33 - 34, 41). YKI-aineiston kohderyhmän (N = 1125; osuus 13 %) muodostavat kaikki ne Suomen puolustusvoimien palveluksessa olevat ammattisotilaat ja sotilasammattiin opiskelevat, jotka olivat osallistuneet yleisiin kielitutkintoihin englannin kielessä vuosina 1996 - 2001. Upseerit ovat

suorittaneet vähintään vanhamuotoiset upseerin perusopinnot Maanpuolustuskorkeakoulussa; opistoupseerit ovat suorittaneet opistoupseerin tutkinnon Maanpuolustusopistossa tai sitä edeltäneessä Päälystööpistossa; kadetit ja opistoupseerioppilaat ovat vastaavien koulujen opiskelijoita; muita kohderyhmän sotilasviran haltijoita ovat erikoisupseerit ja sotilasammattihenkilöt, jotka kaikki ovat peruskoulutukseltaan siviilejä ja jotka ovat puolustusvoimissa saaneet sotilasammattillisen perus- ja täydennyskoulutuksen. Heidät on sijoitettu saamansa koulutuksen perusteella rauhan ja sodan ajan erikoisalojen asiantuntijatehtäviin. Erikoisupseeriryhmään kuuluvat sotilaslääkärit, sotilaskapellimestarit, sotilaspapit, sotilastaloudenhoitajat sekä sotilasinsinöörit ja -tekniikot. Sotilasammattihenkilöitä ovat sotilassoittajat, vartiopäälliköt ja vartiomiehet, koiraohjaajat, tilannevalvojat, viestittäjät, autonkuljettajat jne.

Tutkimusaineisto oli jo valmiina olemassa, ja se poimittiin analyysijä varten Jyväskylän yliopistossa Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa. Jotta poiminta saatiin kohdennettua oikeisiin henkilöihin, oli ensin selvitettävä Pääesikunnan henkilöstöosastolta, ketkä olivat englannin kielen kokeeseen osallistuneet ja tämän luettelon perusteella tehtiin poiminta. Pääesikunnasta saadusta YKI-tutkintoon osallistuneiden henkilöiden luettelosta jouduttiin poistamaan 102 havaintoyksikköä, koska asiakirjoihin kirjaaminen oli joidenkin kohdalla tehty epäsystemaattisesti YKI-kuvauksista (ylintaso, keskitaso, perustaso) poiketen ja suoritustasoksi oli merkitty joko täydellinen (n = 11), kiitettävä (n = 4), hyvä (n = 63) tai tyydyttävä (n = 24). Vasta jälkepäin, kun poiminta oli jo tehty, kävi keskusteluissa ilmi, että nämäkin olisivat olleet YKI-tutkinnon tuloksia. Tämän lisäksi poistettiin seitsemän havaintoyksikköä, koska kyseessä lienee ollut jokin muu opinnäyte, sillä YKI-tutkintoon osallistuneiden joukosta ei mainittuja tuloksia löytynyt. YKI-datamatriisista poistettiin edelleen neljä havaintoyksikköä: yksi hylättiin, koska kyseisen henkilön tulosraportissa oli kaksi kertaa maininta 'ei voida arvioida', ja kaksi sen vuoksi, että heiltä puuttui muutamien osioiden arvosanoja. Näin ollen poistettuja oli kaikkiaan 112 havaintoyksikköä. Aineistossa mukana olevat henkilöt olivat testiin ilmoittautuessaan antaneet taustatietolomakkeessa luvan käyttää testituloksia tutkimustarkoitukseen. Havaintoyksikköjen tarkistamisen ja tunnistamisen jälkeen aineistoa käsiteltiin anonyyminä.

6.3.3 YKI-testiaineiston analysointimenetelmät

Kyseessä ei siis ole satunnaisotos, vaan näyte koko ammattisotilaiden populaatiosta, sillä tutkintoon on osallistuttu pääsääntöisesti vapaaehtoisuuden pohjalta. Tilastollinen testaus edellyttää, että otosta koskevat tulokset on yleistettävissä koko perusjoukkoon (Heikkilä 2001, 33 - 34). Tässä tutkimuksessa tilastollisia testejä voidaan tehdä ja analysoida niin, että testitulokset ovat yleistettävissä vain siihen joukkoon, joka on osallistunut kokeeseen. Jos taas halutaan kokonaiskuva koko puolustusvoimien henkilöstön kielitaidosta, niin silloin on otettava edustava otos koko henkilökunnasta ja käskytettävä heidät kokeeseen.

Aineisto on poikkileikkausaineisto yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden englannin kielen taitotasosta. Jokainen kohde on mitattu vain kerran yhtenä tietynä ajankohtana. Havaintoaineistosta esitetään kuvailevan tilastotieteen keinoin tunnusluvut ja kuvaillaan frekvenssijakaumat. Tilastollisessa analyysissä selvitetään muuttujien välisiä riippuvuuksia ja testataan erojen tilastollista merkitsevyyttä. Vertailtavat koulutustason mukaan luokitellut ryhmät ovat toisistaan riippumattomia eivätkä ole saman näytteen toistomittauksia. Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkitaan käyttämällä Pearsonin korrelaatiokerrointa, sillä yleisten kielitutkintojen arvosanat asteikolla 1 - 8 tulkittiin välimatka-asteikollisiksi jatkuviksi muuttujiksi. Itse asiassa ne ovat tarkasti ottaen diskreettejä muuttujia (Ks. Heikkilä 2001, 82, 245), mutta useimmissa tutkimuksissa tämän tyyppistä dataa käsitellään tavallisesti jatkuvina muuttujina. Kielitaidon yleistasoarvion ja eri osataitojen keskiarvoja vertaillaan koulutusryhmittäin, ikäluokittain ja tutkintovuosittain. Lisäksi vertaillaan suullisen ja kirjallisen kielitaidon sekä reseptiivisten ja produktiivisten taitojen keskiarvoja keskenään. Varianssianalyysiä (ANOVA, Analysis of Variance), käytetään selvittämään, eroavatko useamman ryhmän keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan.

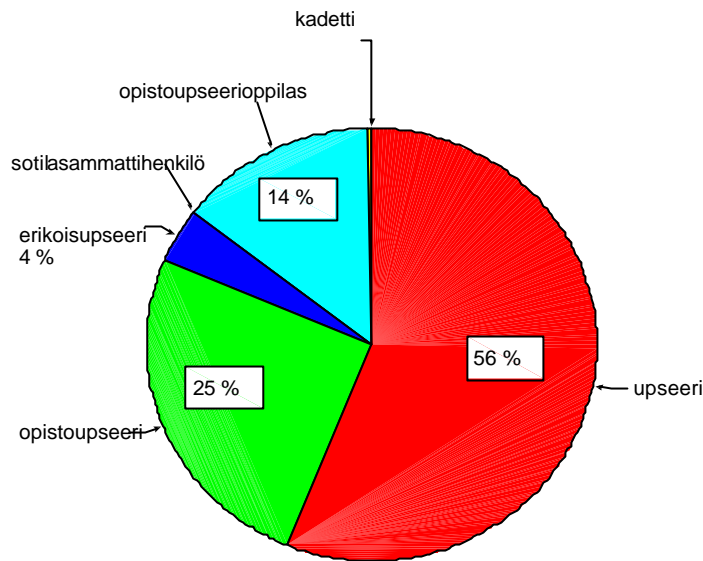
Mikäli varianssianalyysi osoitti ryhmien välillä olevan eroja, käytettiin ryhmäkeskiarvojen erojen vertailuun erityisiä ryhmävertailutestejä. Parittaisissa ryhmävertailuissa verrattiin kunkin luokittelevan ryhmän (koulutusryhmä, ikäluokka, tutkintovuosi) kielitaidon yleistasoarvion ja osataitojen keskiarvoja erikseen kaikkiin muihin. Parittaisvertailutestit tehtiin Tukey-testillä ja Tamhane T2-testillä. Erot olivat samat,

mutta testien tulokset raportoidaan Tamhane-testin mukaan, koska se olettaa varianssin erisuuruuden.

Keskiarvojen eroja tarkastellaan 5 %:n riskitasolla, joka on perinteinen lähtökoh- ta. Koska tarkasteltavien muuttujien on täytettävä tilastollisen testin vaatimat edelly- tykset, tehtiin varianssianalyysin oletuksien tarkastelua varten kullekin kielitestimuut- tujalle normaalisuustestit. Histogrammeista voi nähdä, että muuttujien jakaumat ovat lähes normaaleja, vaikka jakaumien normaalijakautuneisuutta testaava Kolmogorov- Smirnov-testi hylkääkin normaalisuusoletuksen jokaisessa muuttujassa. Muuttujan normaalijakautuneisuus on varsin voimakas vaatimus, jota ei tutkimusjulkaisuissa näy- tä kovin usein testattavan. Suurilla otoksilla otoskeskiarvon jakauma noudattaa liki- main normaalijakaumaa riippumatta siitä, millaisesta jakaumasta otos poimitaan. On siis todennäköistä, että keskiarvon jakauma on normaali, vaikka muuttujan alkuperäis- ten arvojen jakauma ei sitä olisikaan. (Heikkilä 2001, 225). Jos siis ryhmäkoot ovat kohtuullisia, voi keskiarvotestausta pitää uskottavana, vaikka oletukset eivät olisikaan täysin voimassa. Tässä tutkimuksessa aineiston jakaumat olivat likimain normaaleja. Varianssit eivät olleet samansuuruisia, ellei toisin mainita.

6.3.4 YKI-testin suorittajien taustatiedot

Yleisissä kielitutkinnoissa englannin kielen testiin osallistuneista ammattisotilaista (N = 1125) yli puolet oli Maanpuolustuskorkeakoulun käyneitä upseereita, neljäsosa Maanpuolustusopiston/Päällystöopiston käyneitä opistoupseereita. Opiskelijoista vain kaksi oli kadetteja, muut olivat opistoupseerioppilaita. Erikoisupseereita (n = 46) ja sotilasammattihenkilöitä (n = 2) oli yhteensä 4 prosenttia. Tutkintoihin oli osallistunut 10 naista (0,9 %). Kadettien ja sotilasammattihenkilöiden luokkien pienen koon vuoksi ne jätettiin tilastollisten analyysien ulkopuolelle. Koulutustason perusteella ammat- tisotilaat jaettiin neljään luokkaan: upseerit, erikoisupseerit, opistoupseerit ja opistoup- seerioppilaat. Kuvio 12 osoittaa, miten kohderyhmä oli suhteellisesti jakautunut.



KUVIO 12. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden koulutustausta (N = 1125).

Kaikista englannin kielen yleisiin kielitutkintoihin vuosina 1996 - 2001 osallistuneista ammattisotilaista suurimman ikäryhmän muodostivat 26 - 35-vuotiaat ja pienimmän yli 46-vuotiaat. Nuorin tutkintoon osallistunut oli 19- ja vanhin 58-vuotias. Keskimääräinen ikä oli 33 vuotta.

6.3.5 YKI-testiin englannin kielessä vuosina 1996 - 2001 osallistuneet ammatillisotilaat

Tutkimusaineisto käsittää englannin kielen tutkintotulokset kuuden vuoden ajalta vuosilta 1996 - 2001. Koska kolmena ensimmäisenä vuotena osallistujia oli melko vähän, on nämä jatkoanalyysjä varten yhdistetty yhdeksi luokaksi (n = 194), jotta ryhmäkoot olisivat jokseenkin samaa suuruusluokkaa. Nuorimpaan ikäluokkaan, alle 25-vuotiaat, kuuluvista neljäsosa suoritti tutkinnon vuonna 1999 ja noin kolmasosa vuonna 2001. Nuorten osuus näytti siis olevan lievässä nousussa, kun taas 26 - 35-vuotiaiden kohdalla tilanne oli päinvastainen. Kaikista 36 - 45-vuotiaista tutkinnonsuorittajista noin kolmasosa osallistui kokeeseen vuonna 2000, jolloin osallistujamäärä oli suurimmillaan (n = 339) koko tutkimuskohteena olevana ajanjaksona. Upseereista noin puolet

(52 %) ja opistoupseereista vajaa puolet (43 %) oli 26 - 35-vuotiaita. Upseereista hieman yli kolmasosa ja opistoupseereista kolmasosa oli 36 - 45-vuotiaita. Taulukosta 8 näkyy ammattisotilaiden osallistuminen yleisiin kielitutkintoihin englannin kielessä vuosina 1996 - 2001.

Osallistujien, erityisesti nuorempien, määrän kasvun vuodesta 1999 lähtien selittää osaltaan se, että puolustusvoimissa ryhdyttiin aktiivisesti kannustamaan henkilöstön tutkintoon osallistumista, ja noin puolet opistoupseerioppilaista sai opistossa englannin kielessä osoittamansa opintomenestyksen perusteella suorittaa testin Maanpuolustusopiston kustantamana. Vuonna 2001 puolustusvoimien siirryttyä uuteen koulutusjärjestelmään Maasotakoulussa luovuttiin YKI-tutkintojen kustantamisesta perusopintojen aikana, ja mahdollisuus osallistua tutkintoihin sisällytettiin upseerikoulutuksen myöhempään vaiheeseen. Kadetit saavat osallistua yleisiin kielitutkintoihin haluamassaan kielessä kerran kadettikurssin aikana Koulutustaidonlaitoksen kustannuksella. Samoin esiupseeri- ja yleisesikuntaupseerikurssilaiset saavat osallistua yhteen tutkintoon haluamassaan kielessä laitoksen kustantamana. (Maanpuolustuskorkeakoulun ohje R5552/5.2/D/IV.)

TAULUKKO 8. Ammattisotilaiden osallistuminen yleisiin kielitutkintoihin englannin kielessä vuosina 1996 - 2001.

Tutkintovuosi	Ammatti- sotilas	Ikä luokiteltuna				Yht
		alle 25	26-35	36-45	yli 46	
1996 -1998	Upseeri	12	98	47	3	160
	Opistoupseeri	2	17	7		26
	Erikoisupseeri		2	3	2	7
	Sotilasammattihenkilö		1			1
	Yhteensä	14	118	57	5	194
1999	Upseeri	7	89	74	16	186
	Opistoupseeri	46	44	24	2	116
	Erikoisupseeri		3	3	4	10
	Opistoupseerioppilas	9				9
	Yhteensä	62	136	101	22	321
2000	Upseeri	2	80	62	19	163
	Opistoupseeri	8	30	48	3	89
	Erikoisupseeri		4	9	5	18
	Sotilasammattihenkilö	1				1
	Opistoupseerioppilas	62	6			68
	Yhteensä	73	120	119	27	339
2001	Upseeri	6	59	47	10	122
	Opistoupseeri	4	31	16	3	54
	Erikoisupseeri		4	3	4	11
	Opistoupseerioppilas	76	6			82
	Kadetti	2				2
	Yhteensä	88	100	66	17	271
	Yhteensä	237	474	343	71	1125

6.3.6 YKI-testissä valittujen taitotasojen saavuttaminen

Osallistujat siis valitsevat itse, minkä tason testiin ilmoittautuvat, ja yleistasoarvioiden perusteella ammattisotilaat ovat huomattavan hyvin osanneet valita itselleen sopivan taitotason. Yleisten kielitutkintojen tilastotiedoista (Härkönen ym. 2000) ilmenee, että kaikista vuosina 1994 - 2000 englannin kielen tutkintoon osallistuneista 0,3 prosenttia sai perustason testistä yleistasoarvion 'alle 1', keskitason testistä 5,1 prosenttia sai 'alle 3' ja ylimmän tason testistä 1,7 prosenttia sai tasoarvion 'alle 5'.

Ainoastaan kaksi sotilasta oli arvioinut *yleistasonsa* väärin. Toinen sai yleistasoarviosta 'alle 5', joka tarkoittaa sitä, että osallistujan oma taso ei vastannut ylimmän tason testiä, johon oli ilmoittautunut. Toinen sai 'alle 3', joka vastaavasti tarkoittaa, että oma taso ei vastannut suoritettua keskitason testiä. Tasoarvio 'alle 5' kirjattiin tasoksi 4 ja tasoarvio 'alle 3' kirjattiin tasoksi 2. Nämä eivät välttämättä kuitenkaan ole oikeat tasot, sillä nämä voivat tosiasiaassa olla alhaisemmatkin, esimerkiksi 'alle 3' voi olla taso 2 tai 1. Vääräntasoihin testeihin osallistuneiden yleisarvosana, joka on siis osataitokokeiden pyöristetty keskiarvo, muodostui siten, että jos kolmesta osataidosta sai arvosanan 'alle 3' tai 'alle 5', on yleisarvosana vastaavasti alle 3 tai alle 5, riippuen siitä onko kyse keskitason vai ylimmän tason testistä. Taulukko 9 osoittaa, että noin puolet ammattisotilaista oli osallistunut keskitason testiin ja hieman alle puolet ylimmän tason testiin. Vain muutama kymmen oli käynyt perustason testissä.

TAULUKKO 9. Yleisten kielitutkintojen eri tutkintotasoille osallistuneiden ammattisotilaiden jakauma.

Tutkintotasot	Frekvenssi	Prosenttia
Perustaso	35	3,1
Keskitaso	575	51,1
Ylin taso	515	45,8
Yhteensä	1125	100,0

Ammattisotilaiden *osataitojen* tasoarvioinneissa oli sen sijaan joitakin tapauksia, joissa tasoarvio oli 'alle 5' tai 'alle 3', mutta niiden suhteellinen osuus oli varsin pieni. Näissä tapauksissa osataitojen tasoarviot kirjattiin datamatriisiin vain yhtä tasoa alhaisemmaksi, vaikka todellisuudessa testitulokset näiltä osin ovat voineet olla kahtakin tasoa alemmat. Perustason testissä kaikki olivat saaneet oikeat arvosanat, toisin sanoen

1, 2 tai 3, eikä yhtään arvosanaa ollut näiden ylä- tai alapuolella. Koska arvosanoja 3 ja 5 oli mahdollista saada kahden eri tason testistä, selvitettiin myös, miten nämä olivat jakautuneet. Kaiken kaikkiaan yleistasoarvion 3 perustason testissä oli saanut 20 ja keskitason testissä 102 tutkintoihin osallistunutta. Yleistasoarvion 5 keskitason testissä oli saanut 188 ja ylimmän tason testissä 117 osallistujaa.

TAULUKKO 10. Kaikista osatesteistä arvosanan kolme ja viisi saaneiden ammattisotilaiden jakauma yleisten kielitutkintojen eri tasotesteissä

Tasot	Taso 3 (n = 11)		Taso 5 (n = 62)	
	Frekvenssi	%	Frekvenssi	%
Perustaso	4	36,4		
Keskitaso	7	63,6	56	90,3
Ylin taso			6	9,7
Yhteensä	11	100,0	62	100,0

Taulukon 10 keskimmäiset sarakkeet osoittavat niiden ammattisotilaiden lukumäärän, jotka ovat saaneet arvosanan 3 kaikista osatesteistä. Siitä näkyy myös, miten ne ovat jakautuneet perus- ja keskitason testeissä. Taulukon oikeassa reunassa näkyvät arvosanan 5 kaikista osatesteistä saaneiden lukumäärä ja se, miten arvosanat ovat jakautuneet keski- ja ylimmän tason testeissä. Lukuja vertaillen voinee tehdä sen johtopäätöksen, että useimmat ammattisotilaat ovat osallistuneet varmuuden vuoksi esimerkiksi keskitason testiin, vaikka jotkut heistä olisivat voineet menestyä ylimmän tason testissäkin.

TAULUKKO 11. Yleisten kielitutkintojen keskitason ja ylimmän tason testeihin osallistuneiden ammattisotilaiden vaadittavan tason alle arvioitujen arvosanojen jakautuminen osataidoittain.

Osataidot	Taso alle 3 (n = 575)		Taso alle 5 (n = 515)	
	Frekvenssi	%	Frekvenssi	%
Puheen ymmärtäminen			26	5,0
Puhuminen	2	0,3	9	1,7
Tekstin ymmärtäminen	6	1,0	6	1,2
Kirjoittaminen	23	4,0	12	2,3
Rakenteet ja sanasto	18	3,1	31	6,0
Yhteensä	49	8,5	85	16,5

Taulukosta 11 näkyy, että keskitason testissä eniten tason alimman arvosanan 3 alle jääneitä arvioita osataidoissa oli kirjoittamisessa ja rakenteiden ja sanaston hallinnassa. Ylimmän tason testissä tason 5 alle jääneitä arvioita oli eniten rakenteiden ja sanaston hallinnassa sekä puheen ymmärtämisessä.

6.3.7 Ammattisotilaiden englannin kielen YKI-testin yleistasoarvio

Yleisten kielitutkintojen suoritukset arvioidaan määriteltujen arviointiperusteiden ja -kriteerien mukaisesti ja osallistujat saavat testin suoritettuaan todistuksen, jossa heille annetaan numeerisesti ilmaistu kielitaitoprofiili. Tutkinnon suorittaneet saavat tasoarvion jokaisesta osakoikeesta (puheen ymmärtäminen, puhuminen, tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen sekä rakenteet ja sanasto). Osataitojen perusteella annetaan keskimääräinen arvio kielitaidon yleistasosta, joka on yleensä pyöristetty keskiarvo osataitojen arvosanoista.

Kaikkien englannin kielen tutkintoihin vuosina 1996 - 2001 osallistuneiden ammattisotilaiden yleistasoarvion jakauma ilmenee kuviosta 13. Testissä useimmin saavutettu yleistasoarvio oli 5:

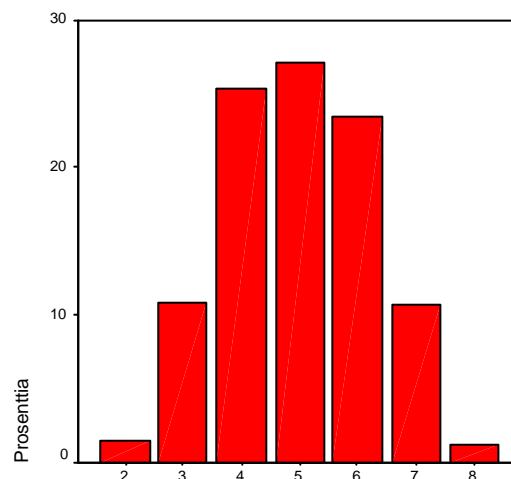
Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa melko luontevasti ja vaivattomasti sekä työssä että vapaa-aikana. Hallitsee kielen perusrakenteet ja keskeisen sanaston, ja joutuu vain harvoin turvautumaan toistopyyntöön tai sanakirjaan. Muiden kielten vaikutus ja muu ilmaisun epätarkkuus rajoittavat viestintää vain joskus.

Noin neljäsosa saavutti yleistasoarvion 4:

Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa kohtalaisen hyvin sekä työssä että vapaa-aikana. Muiden kielten vaikutus kielenkäyttöön voi olla tuntuva. Sujuvuus ja sanaston ja kieliopin hallinta ovat jo suhteellisen hyviä, mutta mahdollisesti keskenään eritasoisia. Ymmärtääkseen esimerkiksi lehtiartikkelin tai muun tavallisen tekstin pääasiat tarvitsee vain joskus sanakirjaa.

Vajaa neljäsosa saavutti taitotason 6:

Viestii luontevasti tavallisissa kielenkäyttötilanteissa. Myös sosiaalisesti ja sisällöllisesti vaativissa tilanteissa selviytyy tyydyttävästi. Muiden kielten vaikutusta ja muuta ilmaisun epätarkkuutta esiintyy, mutta se häiritsee harvoin viestintää. Vaativia aihepiirejä käsiteltäessä joutuu joskus turvautumaan toistopyyntöihin tai sanakirjaan.



KUVIO 13. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden englannin kielen yleistasoarvion jakauma prosentteina YKI-asteikolla 1 - 8.

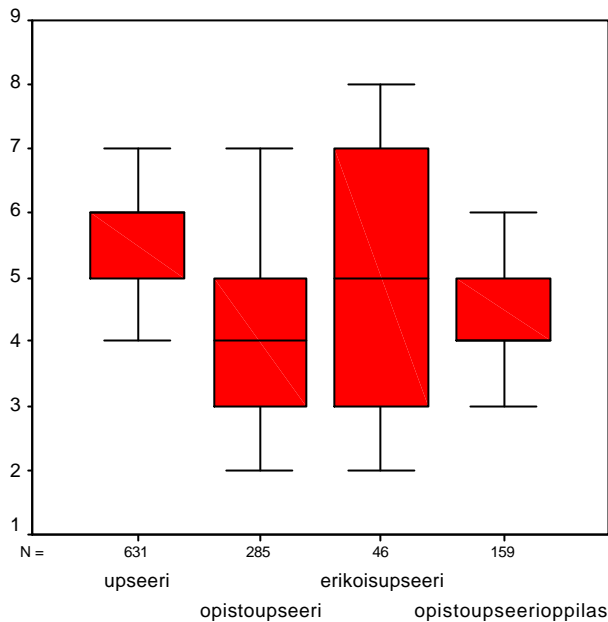
Ammattisotilaat oli jaettu neljään luokkaan: upseerit, erikoisupseerit, opistoupseerit ja opistoupseerioppilaat. Kadetit ja sotilasammattihenkilöt jätettiin tilastollisten analyysien ulkopuolelle luokkien pienen koon vuoksi. Kadettien ($n = 2$) yleistasoarvion keskiarvo oli tasan 6.0, tekstin ymmärtäminen 6.5 ja kirjoittaminen 5.0. Sotilasammattihenkilöillä ($n = 2$) yleistason ka. oli 4.5; parhaat keskiarvot saatiin puhumisessa ja kirjoittamisessa, molemmissa ka. 5.0.

TAULUKKO 12. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden yleistasoarvion keskiarvot ja keskihajonnat.

Ammattisotilas	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Upseeri	631	5,54	1,07
Opistoupseeri	285	4,10	1,06
Erikoisupseeri	46	4,91	1,66
Opistoupseerioppilas	159	4,29	,90
Yhteensä	1121	4,97	1,26

Testit osoittivat, että arvosanat vaihtelivat joissakin ryhmissä enemmän kuin toisissa, ja eri ammattisotilasryhmien yleistasoarvion keskiarvot (taulukko 12) erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($F = 143,489$, $df = 1120$, $p = 0.000$). Ryhmien parittaisvertailussa upseerit erosivat opistoupseereista ja opistoupseerioppilaista tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p = 0.000$), mutta olivat erikoisupseerien kanssa samalla tasolla ($p = 0.086$). Erikoisupseerien arvosanat vaihtelivat eniten, ja luottamusvälin pituuteen vaikuttaa myös otoskoko, joka tässä oli pienin näistä ryhmistä. Opistoupseerien ja opistoupseerioppilaiden yleistasoarviot ovat tilastollisesti samalla tasolla ($p = 0.239$).

Laatikkokaavio (Kuvio 14) esittää ammattisotilaiden yleistasoarvion koulutusryhmittäin. Y-akselilla näkyy arvosana-asteikko ja x-akselilla N osoittaa ammattisotilasryhmien koon. Kuviossa 12 keskimmaisista vasemmanpuoleinen laatikko siis osoittaa, että 285 opistoupseerin keskiarvoista 50 prosenttia sijoittui 8-portaisella arvosana-asteikolla välille 3 - 5. Näistä arvosanoista neljäsosa sijoittui välille 4 - 5 ja neljäsosa välille 3 - 4. Pystyjanat (viikset) kuvaavat keskiarvojen vaihteluväliä, kun hyvin poikkeavat arvot on jätetty kuviosta pois.



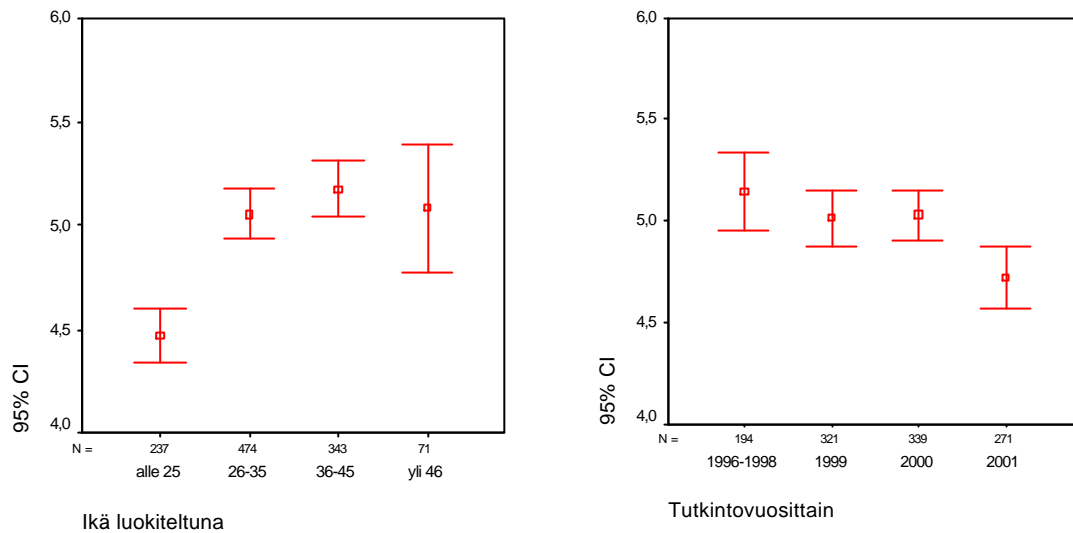
KUVIO 14. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden kielitaidon yleistasoarvio koulutusryhmien mukaan YKI-asteikolla 1 - 8.

Seuraavaksi testattiin kielitaidon yleistasoarviota ikäluokittain. Eri ikäryhmien yleistasoarvion keskiarvot erosivat tilastollisesti erittäin merkittävästi ($F = 17,423$, $df = 1120$, $p = 0.000$). Ryhmien parittaisvertailussa nuorimman ikäluokan kielitaidon taso erosi kaikista muista ikäluokista tilastollisesti erittäin merkittävästi ($p = 0.002$). Se oli muita huonompi. Muiden ikäluokkien voidaan arvioida olevan samalla tasolla, ja keskiarvon vaihtelu johtuu satunnaisesta vaihtelusta.

Tutkintovuosittain tuloksia tarkasteltaessa havaittiin, että ammattisotilaiden eri ryhmien yleisarvosanojen keskiarvot erosivat tilastollisesti erittäin merkittävästi ($F = 5,428$, $df = 1120$, $p = 0.001$). Parittaisissa ryhmävertailuissa kielitaito osoittautui kaikkein huonoimmaksi tutkimusjakson viimeisenä vuotena ($p = 0.026$). Muina vuosina kielitaidon yleistasoarviot olivat samalla tasolla.

Kuviosta 15 voi todeta, minkä suuruinen oli keskiarvon vaihtelu. Vasemmanpuoleisessa kuviossa x-akselin N tarkoittaa eri ikäluokkiin kuuluvien ammattisotilaiden lukumäärää ja y-akselin numerot viittaavat annettujen arvioiden tasokeskiarvoihin. Keskiarvoa esittää kuviossa piste ja luottamusväliä jana. Merkintä 95 % CI tarkoittaa luottamusväliä eli keskiarvo on 95 prosentin luotettavuudella luottamusvälin ylä- ja alarajan välissä. Keskiarvon keskivirheen suuruuteen vaikuttavat muuttujien arvojen keskihajonta ja havaintojen lukumäärä. Luottamusvälit olivat kolmessa alimmassa

ikäluokassa samansuuruisia, ja ylimmässä luottamusväli piteni ryhmäkoon ollessa pieni (n = 71). Oikeanpuoleisessa kuviossa (Kuvio 14) x-akselin N tarkoittaa eri tutkintovuosina testiin osallistuneiden lukumäärää. Y-akselin arvot ovat samat kuin vie-
reisessä kuviossakin.



KUVIO 15. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden kielitaidon yleis-
tasoarvioiden keskiarvot ikäluokittain ja tutkintovuosittain YKI-asteikolla 1 - 8. (95 % luotta-
musväli).

Yleistasoarviot jakautuivat kokonaisuudessaan välille 2 - 8, mutta sijoittuivat yleisim-
min tasoille 4 - 6. *Koulutustasojen mukaisten ryhmien* välillä keskiarvot vaihtelivat
välillä 4,3 - 5,5. Upseerien kielitaito erosi tilastollisesti merkitsevästi kaikista muista
ryhmistä paitsi erikoisupseereista, jotka olivat samalla tasolla. Tuloksia ei voida yleis-
tää koskemaan puolustusvoimien koko kantahenkilökuntaa, sillä tutkintoon osallistu-
minen lienee pääasiassa ollut vapaaehtoista, ja ensimmäisinä vuosina ovat osallistu-
neet ne, jotka ovat tienneet kielitaitonsa olevan hyvä ja ovat myös parhaiten menesty-
neet kokeessa. Tätä tulkintaa puoltaa myös se, että kielitaito osoittautui kaikkein huo-
noimmaksi tutkimusjakson viimeisenä vuotena.

6.3.8 Ammattisotilaiden englannin kielen YKI-testin taitotaso osataidoittain

Seuraavassa tarkastellaan ammattisotilaiden kielitaidon tasoa osataidoittain, eriteltyinä koulutustason, ikäluokkien ja tutkinnon ajankohdan mukaan. Kielitutkinnon koko aineiston kielitestimuuttujien väliset korrelaatiokertoimet ilmaisevat vahvan positiivisen lineaarisen riippuvuussuhteen 1 prosentin merkitsevyystasolla. Kielitaidon yleistasoarvio korreloi luonnollisesti erittäin voimakkaasti kaikkien osataitojen kanssa (useimmissa $r > 0,907$), sillä yleistasoarvio on pyöristetty keskiarvo muiden osataitojen arvosanoista. Osa-alueiden välinen riippuvuus on voimakkainta puheen ymmärtämisen ja rakenteiden ja sanaston välillä ($r = 0,849$) sekä puheen ymmärtämisen ja tekstin ymmärtämisen välillä ($r = 0,847$). Heikointa riippuvuus on puhumisen ja tekstin ymmärtämisen välillä ($r = 0,801$) sekä puhumisen ja rakenteiden ja sanaston välillä ($r = 0,802$), jotka nekin ovat tilastollisesti erittäin merkitsevät ($p = .000$). Tämä osoittaa, että jossakin kokeessa heikosti menestynyt saa käytännössä heikon arvosanan muistakin osataitokokeista ja hyvin menestynyt saa kaikista osataitokokeista samansuuntaisia arvosanoja. Korkeita korrelaatioita voi selittää useat seikat: Kielitaidon eri osa-alueita, myös puhetta, on harjoitettu viime vuosikymmeninä enemmän kuin aikaisemmin, jolloin painottuivat tekstin ymmärtäminen ja kääntäminen. Monipuolista kielitaitoa erityisesti englannissa tukee myös runsas koulun ulkopuolinen tarjonta kuten televisio, elokuvat ja kasvaneet tilaisuudet käyttää kieltä. Korkeita korrelaatioita selittää myös jossakin määrin teknisesti se, että osallistujalla on mahdollisuus saada vain tiettyjä arvosanoja koko skaalasta, siis yhden testitason rajoissa, joten arvosanaerot eivät kasva kovin suuriksi. Edelleen kielitaitoprofiilit tarkistetaan vielä lopuksi sen havaitsemiseksi, löytyykö huomiota herättäviä arvosanaeroavaisuuksia, ja selvitetään, ettei ole kyse virheestä, arvioitutaan mahdolliset puhumisen ja kirjoittamisen rajatapaukset vielä uusilla arvioitsijoilla, ja lopuksi pohditaan, onko muutoksiin aihetta.

Kielitutkinnon tuloksien tunnusluvut (taulukko 13) osoittavat, että kielen kaikilla muilla osa-alueilla englannin *yleiskielen* taitotaso oli erittäin tyydyttävä 5, mutta puheen ymmärtämisessä yleisimmin esiintynyt arvosana, moodi, oli tyydyttävä 4. Tämä selittyy sillä, että kuulemaansa ei voi valita. Puhutun tekstin kuulee usein vain yhden kerran, eikä tarkentavia kysymyksiä voi kokeessa tehdä.

TAULUKKO 13. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden testituloksien tunnusluvut koko aineistossa.

Englannin kielen taito	Moodi	Keskiarvo	Keskihajonta
Kielitaidon yleistasoarvio	5	5,0	1,26
Puheen ymmärtäminen	4	5,0	1,37
Puhuminen	5	5,1	1,16
Tekstin ymmärtäminen	5	5,1	1,40
Kirjoittaminen	5	4,9	1,35
Rakenteet ja sanasto	5	4,7	1,32

Alin arvosana rakenteissa ja sanastossa oli heikko 1:

Passiivinenkin sanavarasto on vielä suppea ja rajoittuu arkipäivään ja omaan itseensä liittyviin aihepiireihin. Perusrakenteiden hallinta on vielä erittäin puutteellista ja sanat saattavat olla sattumanvaraisessa muodossa.

Samoin tekstin ymmärtämisessä alin arvosana oli 1:

Ymmärtää selkiytetystä tekstistä pääasiat ja tavallisesta, yleisluonteisia aiheita käsittelevästä tekstistä jotakin.

Ylin arvosana kielen kaikilla osa-alueilla oli erinomainen 8:

Tulee toimeen kaikissa samoissa puhetilanteissa kuin äidinkielenkin puhuja; puhuu erittäin sujuvasti ja käyttää jonkin verran idiomeja; puheessa esiintyy vain satunnaisesti esimerkiksi vierasta korostusta.

Ymmärtää kaikenlaista kohdekielistä puhetta; kulttuurisidonnaiset sanonnat ja ilmausten pienet sävyerot saattavat tuottaa vaikeuksia, samoin murteet ja jotkin ei-äidinkielliset variantit.

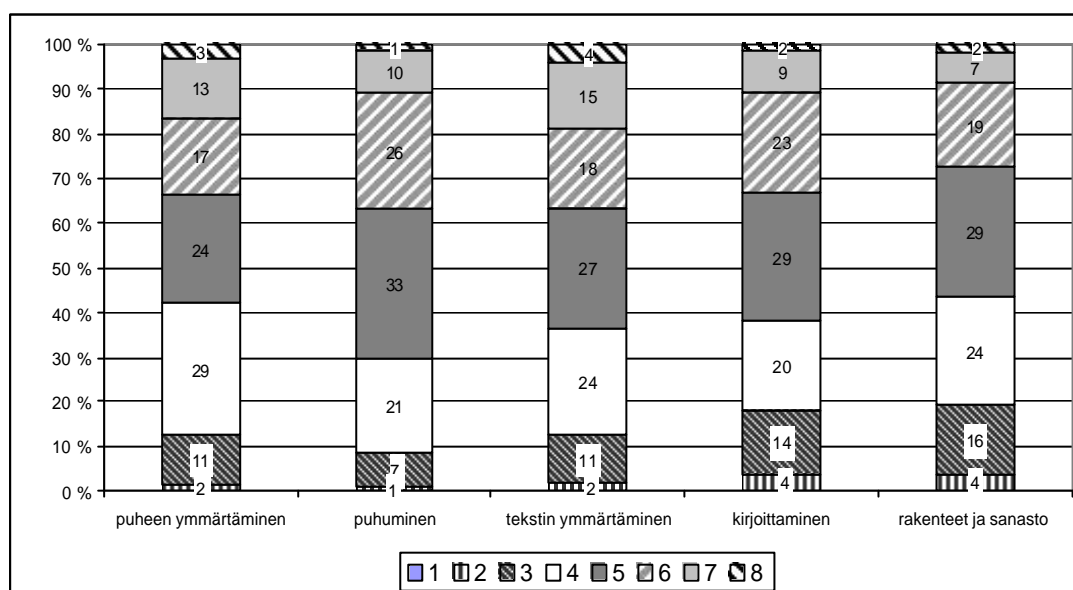
Pystyy kirjoittamaan suunnilleen yhtä hyvin kuin vastaavasti koulutettu äidinkielen puhuja; lähekkäisten sanojen merkityserot, harvinaisten sanojen käyttöyhteydet ja monimutkaiset lauserakenteet voivat kuitenkin tuottaa vaikeuksia.

Ymmärtää kaikenlaisia kohdekielisiä tekstejä; harvinaisten ilmausten merkitysvahteet voivat tuottaa vaikeuksia.

Sanavarasto on laaja ja kyky päätellä sanojen merkityksiä johdinten ja kontekstin perusteella on erinomainen; kieliopin hallinnassa ei ilmene puutteita.

Tason 9 mittaamista varten ei tason korkeuden vuoksi ole ollut järkevää kehittää yleis-kielitaitoon kohdistuvaa, kaikille osallistujille samanlaista testiä (Yleisten kielitutkin-
tojen perusteet 1995). Keskihajonnat kielen eri osa-alueilla olivat melko lähellä toisi-
aan, mutta koko asteikolle levinneet arvosanat kertovat, että sotilaat ovat saaneet tut-
kinnossa niin ylimpiä kuin alimpia arvosanoja.

Kuvio 16 osoittaa tasoarvioiden jakautumisen kielen kussakin osataidossa.



KUVIO 16. Englannin kielen arvosanjakaumat prosentteina osataidoittain YKI-tutkinnoissa asteikolla 1 - 8.

Puheen ymmärtämisessä oli eniten tyydyttäviä arvosanoja. Kolmasosa ammattisotilaista saavutti tason 4:

Ymmärtää selkeää puhetta hyvin; normaalitempoinen puhe tuottaa välillä vaikeuksia, ainakin jos puhejakso on pitkä ja aihepiiri abstrakti.

Neljäosalla tasoarvio oli erittäin tyydyttävä 5:

Ymmärtää normaalitempoista puhetta yleisluonteisista aihepiireistä, abstraktit aiheet sekä nopea puhekieli ja murteellisuudet saattavat tuottaa vaikeuksia.

Vajaa viidesosa saavutti puheen ymmärtämisessä tason hyvä 6:

Ymmärtää normaalitempoista puhetta abstrakteistakin aiheista. Nopea puhekieli ja murteellisuudet saattavat tuottaa vaikeuksia.

Puhumisessa kolmasosa saavutti tason 5:

Tulee hyvin toimeen arkisissa kielenkäyttötilanteissa ja selviytyy melko hyvin odottamattomissakin viestintätilanteissa; puheenvuorot ovat sujuvia, yhtenäisiä ja luontevan pituisia. Pystyy esimerkiksi esittämään ja perustelemaan mielipiteensä ymmärrettävästi. Erottaa puheessa muodollisen ja epämuodollisen kielimuodon. Pyrkimys vaihteleviin ilmauksiin voi joskus johtaa epätarkkuuteen ja aiheuttaa ymmärtämisvaikeuksia.

Yli neljäsosa sai tasoarvion 6:

Tulee hyvin toimeen arkisissa työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä kielenkäyttötilanteissa ja pystyy olemaan niissä aloitteellinen. Pystyy hieman sopeuttamaan kieltään tilanteen mukaan, esimerkiksi lieventämään pyyntöä tai vaatimusta. Puhuu niin selkeästi, että ymmärtäminen on vaivatonta; esimerkiksi painotuksissa ja sävelkuluissa voi olla vielä kohennettavaa.

Viidesosa saavutti tasoarvion 4:

Selviytyy hyvin arkielämän puhetilanteissa ja kohtalaisesti myös rutiininomaisissa työtilanteissa. Saattaa hallita vain jonkin tietyn (esim. hyvin muodollisen) kielimuodon ja käyttää sitä kaikissa tilanteissa osaamatta sopeuttaa puhetta tilanteen mukaan. Joutuu vain harvoin jättämään jonkin asian sanomatta tai käyttämään paljon aikaa asiansa ilmaisemiseen. Puhuu ymmärrettävästi ja sujuvasti.

Tekstin ymmärtämisessä noin neljäsosa tutkintoon osallistuneista saavutti tason 5:

Ymmärtää tavallisia tekstejä, kuten lehtiartikkeleita, jotka eivät vaadi aiheen tuntemusta tai erityisalan sanaston hallintaa.

Vajaa neljäsosa sai arvion 4:

Ymmärtää arkisia aiheita käsittelevät tekstit hyvin; kuitenkin vaativimmista teksteistä voi osia jäädä ymmärtämättä.

Vajaa viidesosa sai tasoarvion 6:

Ymmärtää pääsisällön myös oman erityisalansa teksteistä. Pää- ja sivuasioiden erottamisessa, asioiden yhteyksien ymmärtämisessä tai mielipiteiden ja tosiasioiden välisen eron havaitsemisessa voi esiintyä ongelmia.

Kirjoittamisessa vajaa kolmasosa tutkintoon osallistuneista saavutti tason 5:

Pystyy kirjoittamaan sekä yksityisiä että virallisia kirjeitä ja saa yleensä viestittyä eheän kielellisen ja sisällöllisen kokonaisuuden. Tekee kirjoituksessaan eron muodollisen ja epämuodollisen kielimuodon välillä. Epäluontevia ilmauksia saattaa esiintyä satunnaisesti.

Vajaa viidesosa sai tasoarvion 4:

Pystyy kirjoittamaan ymmärrettäviä suppeita ohjeita, yksityiskirjeitä ja puolivirallisia tekstejä. Pystyy välittämään haluamansa viestin, vaikka se olisikin kielellisesti hieman epäyhtenäinen. Viesti voi myös sisältää ei-kohdekielenomaisia ilmauksia, jotka lukija kyllä ymmärtää pysähtyttyään hetkeksi, mutta jotka selvästi katkaisevat lukurytmin.

Yli viidesosa sai tasoarvion 6:

Pystyy kirjoittamaan selostuksia, kuvauksia ja puolivirallisia kirjeitä. Osaa käyttää vaihtoehtoisia ilmaisutapoja.

Rakenteista ja sanastosta vajaa kolmasosa saavutti tason 5:

Hallitsee hyvin perussanaston (n. 5000 sanaa) ja peruskieliopin rakenteet. Sanavarasto riittää useimmissa arki- ja työelämän tilanteissa. Äidinkielen vaikutus ilmauksiin voi olla vielä tuntuva.

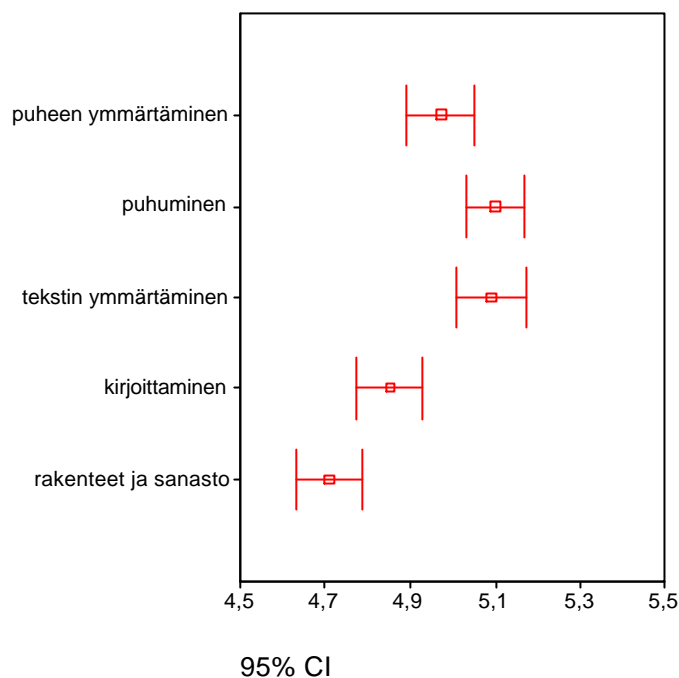
Neljäsosa sai tasoarvion 4:

Tuntee perussanaston ja peruskieliopin rakenteet hyvin, mutta jommankumman aktiivinen käyttö saattaa vielä olla horjuvaa.

Viidesosa saavutti tasoarvion 6:

Hallitsee erittäin hyvin jokapäiväisiin tilanteisiin liittyvän sanaston ja peruskieliopin rakenteet; abstraktimman sanaston ja harvinaisten rakenteiden käytössä ilmenee vielä horjuvuutta.

Kuvio 17 osoittaa koko kohderyhmän englannin kielen kaikkien osataitojen keskiarvojen vaihtelut yleisissä kielitutkinnoissa. Kuvion x-akselin numerot viittaavat annettujen arvioiden tasokeskiarvoihin. Y-akselilla näkyvät, mistä taidosta keskiarvot on laskettu. Vaikka keskiarvot olivat lähellä toisiaan, todellisia eroja kuitenkin oli. Heikoimpia keskiarvot olivat rakenteiden ja sanaston hallinnassa sekä kirjoittamisessa. Kuten edellä jo mainittiin, ero puheen ymmärtämisen ja puhumisen välillä voidaan tulkita johtuvaksi siitä, että kuulemaansa ei voi valita. Toisin on oman tuotoksen suhteen, jolloin eteen tulevia vaikeuksia voi kiertää turvautumalla erilaisiin kommunikatiostrategioihin, kiertoilmaisuihin, ehkä sanattomaan viestintään tai piirtämiseenkin jne.



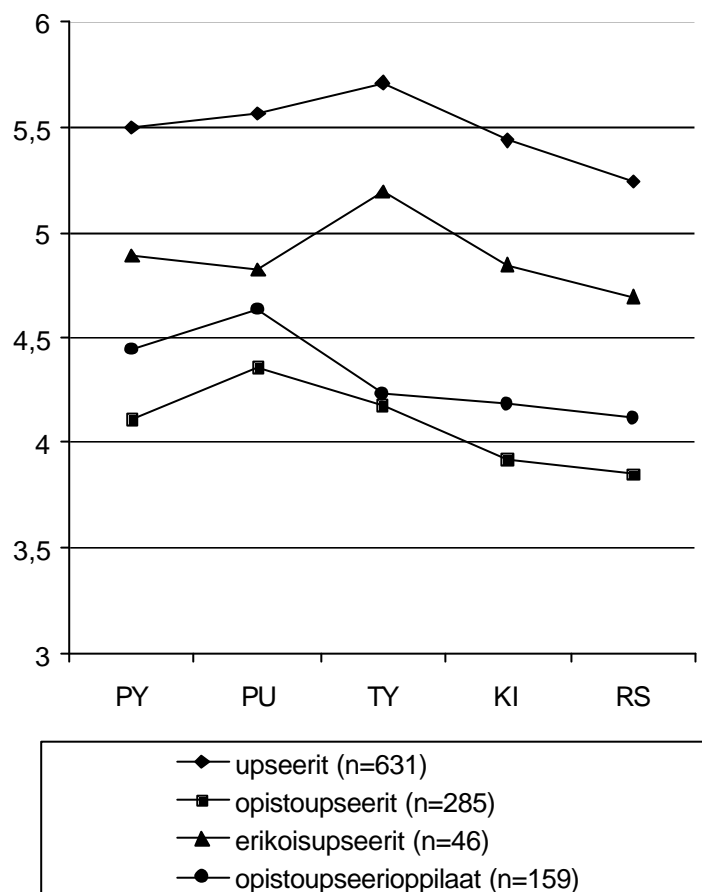
KUVIO 17 Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden arvosanojen keskiarvojen vaihtelut eri osakokeissa (95 % luottamusväli).

Puheen ymmärtämisen ja tekstin ymmärtämisen erossa taas korostuu se, että tilanteesta riippuen puhe voi olla hyvinkin nopeaa ja se kuullaan yleensä vain kerran, mutta tekstiä voi lukea omaan tahtiin, siihen voi palata useita kertoja ja tarkistaa merkityksiä. Puhumisen ja kirjoittamisen välistä eroa voitaneen selittää sillä, että puhe on yleensä vapaamuotoisempaa, ja se saattaa sisältää useitakin toistoilmaisuja tai korjauksia viestin mennessä usein perille, vaikka siinä olisi kieliopillisia virheitäkin. Kirjoittamisessa on sitä vastoin ilmaistava asiat riittävän selkeästi ja täsmällisesti oikeita rakenteita ja sanastoa käyttäen, koska kirjoittajan ja lukijan välinen vuorovaikutus puuttuu. On helpompaa ymmärtää tekstiä kuin kirjoittaa sitä virheettömästi.

6.3.8.1 Ammattisotilaiden englannin kielen osataidot koulutustason mukaan

Ammattisotilaat oli siis jaettu neljään luokkaan: upseerit, erikoisupseerit, opistoupseerit ja opistoupseerioppilaat. Kuvio 18 osoittaa, että upseerit menestyivät parhaiten kielen kaikilla osa-alueilla ja että tekstin ymmärtämisessä keskiarvo oli lähes 6. Eniten puutteita ilmeni rakenteiden ja sanaston hallinnassa. Erikoisupseereilla trendi oli samansuuntainen, joskin keskiarvot olivat hieman alhaisemmat. Opistoupseerioppilaat

ja opistoupseerit olivat keskenään tilastollisesti samalla tasolla, ja molemmat ryhmät menestyivät osataidoista parhaiten puhekokeessa. Alhaisimmat arvosanat saatiin kaikissa ryhmissä rakenne ja sanasto-osiosta.

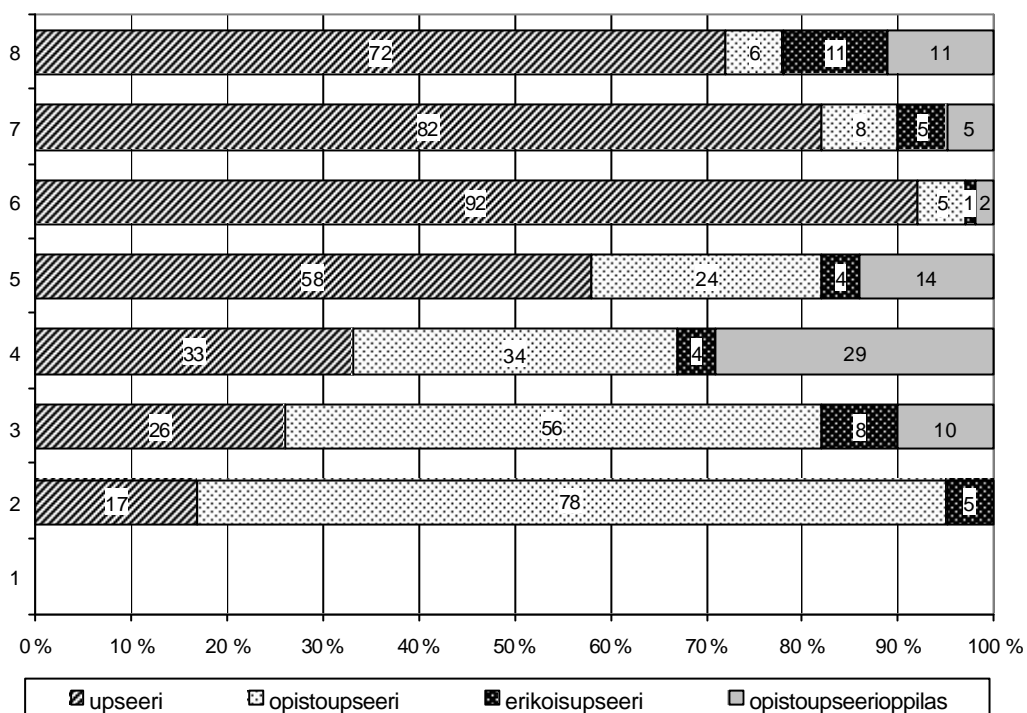


KUVIO 18. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden osataitojen keskiarvot koulutustason mukaan. PY = puheen ymmärtäminen, PU = puhuminen, TY = tekstin ymmärtäminen, KI = kirjoittaminen, RS = rakenteet ja sanasto.

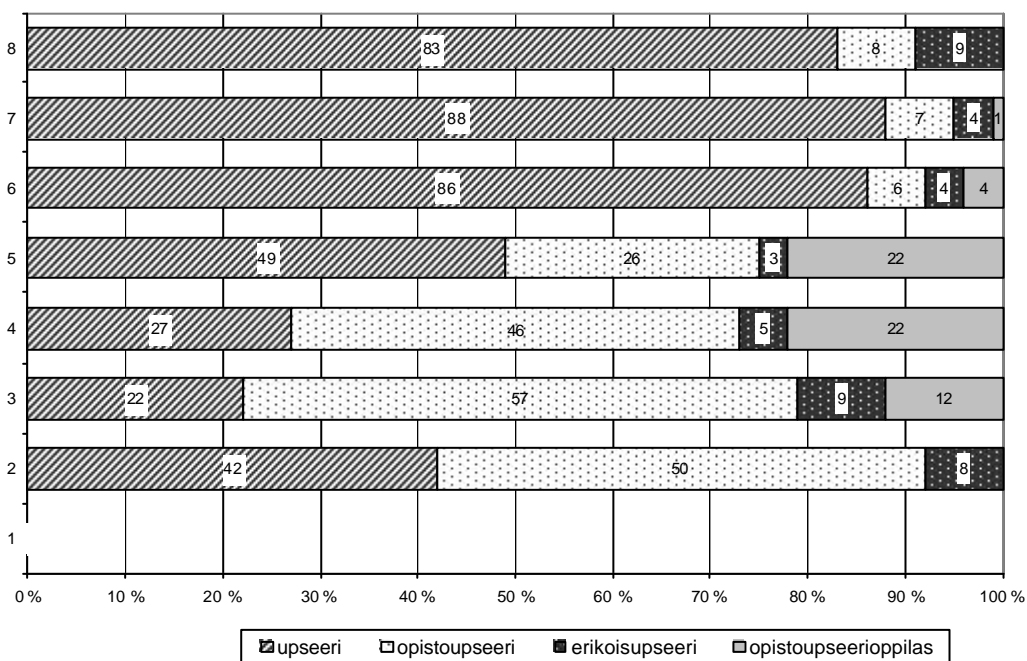
Se, että upseerien ja erikoisupseerien kielitaito oli muita korkeammalla tasolla, ei yllätä, sillä useimmilla on ollut jo upseerikoulutukseen tullessaan lukiotausta ja näin ollen melko hyvät edellytykset kieliopintojen jatkamiseen. Upseereilla on myös työtehtävissään huomattavasti enemmän mahdollisuuksia hyödyntää kielitaitoaan ja pitää sitä yllä. Opistoupseereilla kielenkäyttötilanteita esiintyy harvemmin ja ne ovat yleensä satunnaisia. Tämä on todennäköisesti yksi syy siihen, että kielitaidon jatkuvaan ylläpitämiseen ei tunneta suurta tarvetta. Opistoupseerioppilaille taas koulutus on vielä kesken, joten heiltäkin puuttuu työelämän tuoma kokemus ja sitä kautta syntyvä tarve kielitaidon kehittämiseen.

Upseereiden ja erikoisupseereiden pitkälti samankaltainen profiili kertonee siitä, että molemmat joutuvat työtehtävissään eniten lukemaan englanninkielisiä tekstejä ja ovat näin ollen parhaiten harjaantuneet siinä taidossa. Samoin opistoupseereilla ja opistoupseerioppilailla on profiili samankaltainen. Heillä molemmilla on puhetaito parhaiten hallinnassa. Opistoupseerien kansainväliset tehtävät ovat useimmiten perustason tehtäviä, joissa tärkeintä on selviytyä peruskommunikointitarpeista. Tällaisiin ovat esimerkiksi rauhanturvaamistehtävissä olleet joutuneet kohdatessaan operaatioissa yksittäisiä sotilaita, partioita ja alemman tason johtajia. Heidän ei tarvitse kyetä kieliopillisesti virheettömien operatiivisten käskyjen kirjoittamiseen. Kotimaan tehtävissä taas ne opistoupseerit, jotka kieltä osaavat, joutuvat useimmiten suullisiin tilanteisiin, esimerkiksi esittelemään vierailijoille työpaikkaansa, kalustoa jne. Tämä selittää osaltaan puhetaidon paremmuuden muihin osataitoihin verrattuna. Opistoupseerioppilaat kohdejoukon nuorimpina ovat eniten saaneet opetusta ja harjoitusta puhumisessa koulussa ja ammatillisissa opinnoissa, kun opetuksessa on jo pitkään kiinnitetty huomiota suulliseen viestintään. Lisäksi mahdollisuudet kuulla ja käyttää englannin kieltä oppilaitoksen ulkopuolella ovat jatkuvasti lisääntyneet.

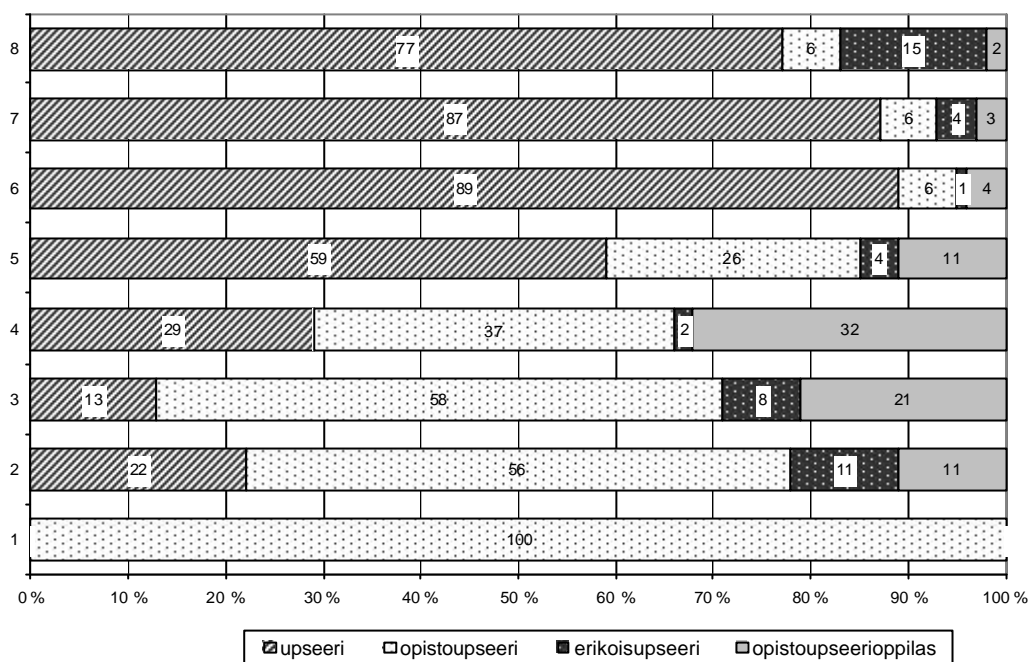
Seuraavaksi tarkastellaan koulutustason ja kielitutkinnoissa menestymisen välisiä yhteyttä. Kuviot 19 - 23 osoittavat, että upseereilla on kielen kaikilla osa-alueilla suhteellisesti eniten, lähes kolme neljäsosaa kaikista ylimmän tason kokeen arvostuksista; useimmat olivat saavuttaneet tason 6. Opistoupseereilla suurin osa kaikista saavutetuista osa-alueiden tasoarvioista oli joko taso 2 tai 3. Tekstin ymmärtämisessä sekä rakenteiden ja sanaston hallinnassa ainoastaan opistoupseereilla oli alinta tasoarviota 1. Opistoupseerioppilaista useimmat saavuttivat tason 4. Erikoisupseerit olivat saavuttaneet useimmiten joko tason 8 tai 7 tai tason 2 tai 3. Osataidoista voidaan tasoarvioiden perusteella todeta, että parhaiten hallinnassa oleva kielitaidon osa-alue upseereilla ja erikoisupseereilla näyttäisi olevan tekstin ymmärtäminen ja opistoupseereilla ja opistoupseerioppilailla puhuminen. Vaikeimmin hallittava osa-alue näyttää kaikkien kohdalla olevan rakenteet ja sanasto.



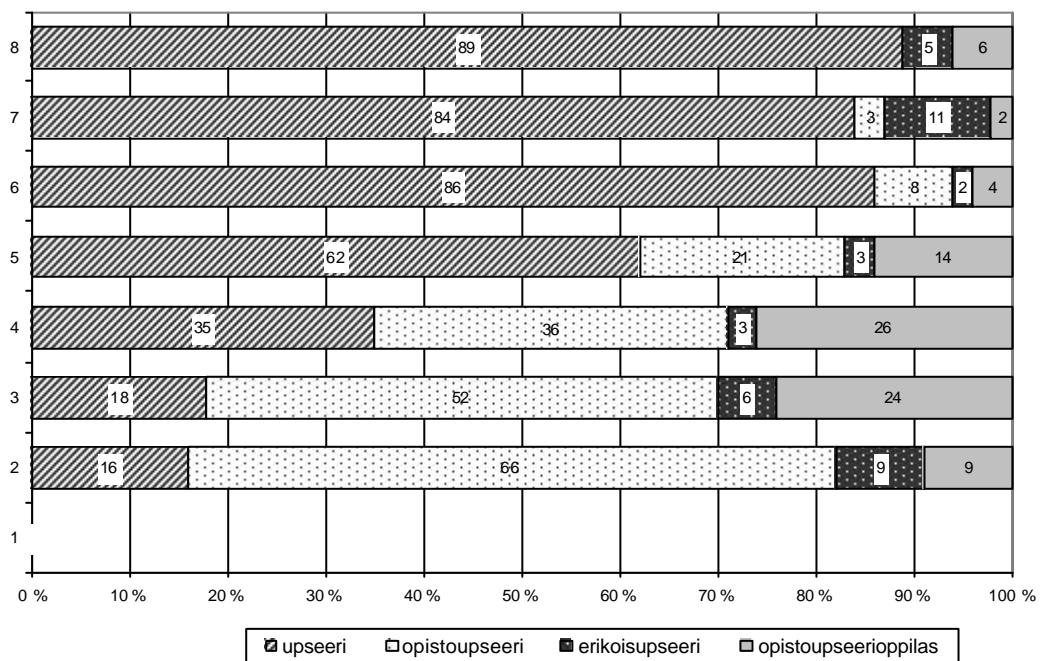
KUVIO 19 Puheen ymmärtäminen. Tasoarvioiden prosenttijakaumat ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8.



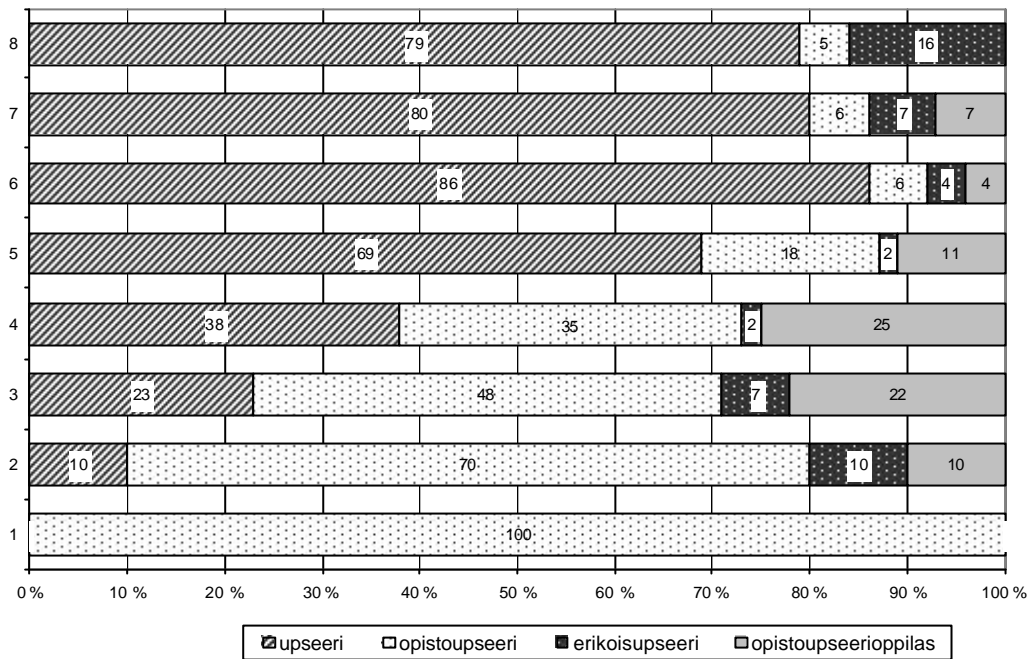
KUVIO 20. Puhuminen. Tasoarvioiden prosenttijakaumat ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8.



KUVIO 21. Tekstin ymmärtäminen. Tasoarvioiden prosenttijakaumat ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8.



KUVIO 22. Kirjoittaminen. Tasoarvioiden prosenttijakaumat ammattisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8.



KUVIO 23. Rakenteet ja sanasto. Tasoarvioiden prosenttijakaumat ammatillisotilaiden koulutustason mukaan YKI-asteikolla 1 - 8.

Jatkokurssia käyvien opistoupseerien kanssa käydyissä keskusteluissa ja opistoupseerien jatkokurssin palautteista on käynyt ilmi, että suurin osa heistä ei ole kotimaan tehtävissään joutunut käyttämään englannin kieltä muuten kuin ehkä satunnaisesti esimerkiksi vierailujen yhteydessä. Näin ollen tarvetta kielitaidon ylläpitämiseen tai parantamiseen ei ilmeisesti ole koettu olevan. Pienen vähemmistön sen sijaan muodostavat rauhanturvaamis- ja muissa kansainvälisissä tehtävissä palvelleet opistoupseerit. Kaikilta vaaditaan näihin tehtäviin jo rekrytointivaiheessa kohtalaisen toimiva englannin kielen taito, koska englanti on kansainvälisten sotilasoperaatioiden virallinen kieli.

Taulukosta 14 ilmenee osataitojen hallintataso koulutusryhmittäin. Ammatillisotilaiden eri ryhmien osataitojen keskiarvot eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi kielen kaikilla osa-alueilla: puheen ymmärtämisessä ($F = 58,671$, $df = 1124$, $p = 0.000$), puhumisessa ($F = 63,876$, $df = 1124$, $p = 0.000$), tekstin ymmärtämisessä ($F = 84,036$, $df = 1124$, $p = 0.000$), kirjoittamisessa ($F = 79,287$, $df = 1124$, $p = 0.000$) sekä rakenteissa ja sanastossa ($F = 65,931$, $df = 1124$, $p = 0.000$).

TAULUKKO 14. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden osataitojen hallintataso koulutusryhmittäin.

Ammattisotilas	N	Puheen ymmärtäminen		Puhuminen		Tekstin ymmärtäminen		Kirjoittaminen		Rakenteet ja sanasto	
		keskiarvo	keskihajonta	keskiarvo	keskihajonta	keskiarvo	keskihajonta	keskiarvo	keskihajonta	keskiarvo	keskihajonta
Upseeri	631	5,5	1,27	5,6	1,06	5,7	1,22	5,4	1,15	5,2	1,15
Opistoupseeri	285	4,1	1,14	4,4	1,01	4,2	1,14	3,9	1,15	3,9	1,15
Erikoisupseeri	46	4,8	1,69	4,8	1,39	5,2	1,86	4,9	1,73	4,7	1,78
Opistoupseeri-oppilas	159	4,4	1,01	4,6	,75	4,2	,98	4,2	1,04	4,1	1,02
Yhteensä	1125	5,0	1,37	5,1	1,16	5,1	1,40	4,9	1,35	4,7	1,32

Ryhmiin parittaisvertailuissa upseerit eroavat opistoupseereista ja opistoupseerioppilasta tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p = 0.000$) kaikissa osataidoissa. Upseerit eroavat lisäksi erikoisupseereista puhumisessa ($p = 0.012$). Muissa osataidoissa upseerit ja erikoisupseerit ovat samalla tasolla: puheen ymmärtämisessä ($p = 0.265$), tekstin ymmärtämisessä ($p = 0.666$), kirjoittamisessa ($p = 0.329$) sekä rakenteiden ja sanaston hallinnassa. Erikoisupseerien keskiarvo puheen ymmärtämisessä ei eroa tilastollisesti merkitsevästi opistoupseerien ($p = 0.055$) eikä opistoupseerioppilaiden keskiarvoista ($p = 0,759$). Erikoisupseerit ovat samalla tasolla opistoupseerioppilaiden kanssa myös kirjoittamisessa ($p = 0.214$) ja rakenteiden ja sanaston hallinnassa ($p = 0.459$). Opistoupseerit eroavat tilastollisesti merkitsevästi opistoupseerioppilasta puheen ymmärtämisessä ($p = 0.025$) ja puhumisessa ($p = 0.017$), mutta ovat samalla tasolla tekstin ymmärtämisessä ($p = 1.000$), kirjoittamisessa ($p = 0.197$), ja rakenteiden ja sanaston hallinnassa ($p = 0.459$).

Upseereilla on muita parempi kielitaito myös kielen kaikilla osa-alueilla, koska kaikki ovat lukion käyneitä ja vanhan järjestelmän mukaan upseeriopinnot suorittaneet ovat lisäksi opiskelleet kieltä 10 opintoviikkoa Maanpuolustuskorkeakoulussa. Opistoupseereista noin kolmasosa on ammattikoulun käyneitä ja entisessä Maanpuolustusopistossa kielen opetusta annettiin 114 tuntia yhden lukuvuoden aikana. Näin ollen

lähtökohdat ovat hyvin erilaiset. Kielenoppimisesta käytettävissä oleva tutkimustieto kertoo aukottomasti, että oppimistilaisuuksien määrä on tärkeä kielen osaamiseen vaikuttava tekijä. Ratkaiseva merkitys on luonnollisesti myös opiskelijoiden halukkuudella oppia. Kielikoulutussuunnittelussa on syytä tiedostaa se tosiasia, että opiskelun määrään voidaan katsoa olevan vaikuttavuuden mitta ja voimakas osaamistason ennustaja. (Takala ym. 2000, 195 - 230.)

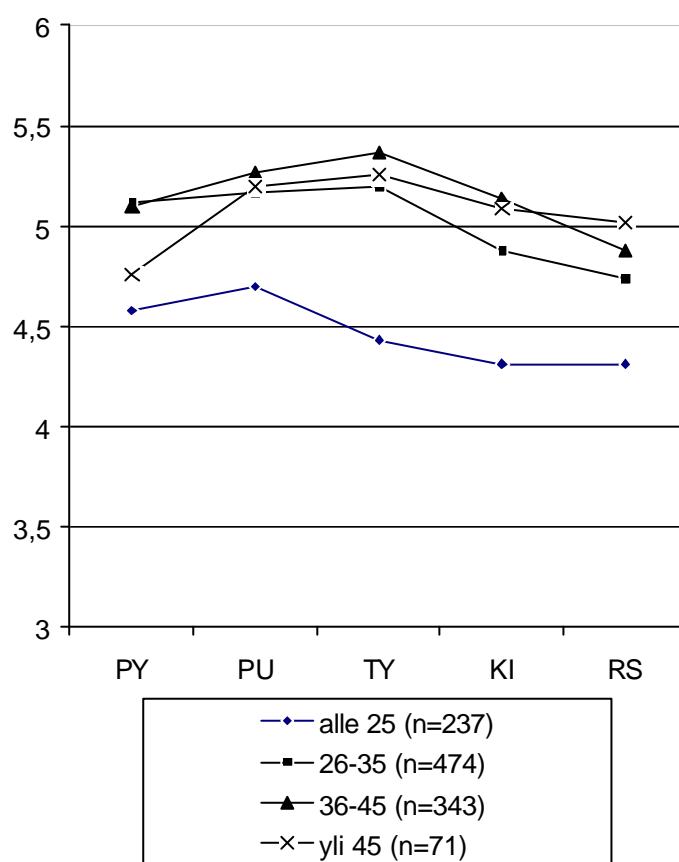
Yhteenvetona todetaan, että sotilaskoulutustaustaan mukaan upseerit menestyivät testeissä parhaiten ja saivat suurimman osan ylimmistä arvosanoista 6 - 8 ja hallitsivat tekstin ymmärtämisen parhaiten. Opistoupseerioppilaat sijoituivat keskivaiheille ja saivat eniten arvosanoja 3 - 5 ja hallitsivat parhaiten puhumisen. Opistoupsereista suurin osa oli tasoilla 2 - 4 ja menestyivät parhaiten puhekokeessa.. Erikoisupseerit saivat eniten arvosanoja 8 ja 2. Heillä parhaat tulokset olivat puheen ymmärtämisessä. Kaikilla ammattisotilasryhmillä heikoimmat arvosanat olivat rakenteiden ja sanaston hallinnassa.

6.3.8.2 Ammattisotilaiden englannin kielen osataidot ikäluokittain

Ikäluokka 36 - 45-vuotiaat menestyi kokeessa kaikkein parhaiten (kuvio 24). Myös ikäluokittain tarkasteltuna suurin osa sai parhaan tasoarvion tekstin ymmärtämisessä. Yli 45-vuotiaat olivat menestyneet muuten lähes yhtä hyvin, mutta puheen ymmärtämisessä keskiarvo oli alle 5. Rakenteiden ja sanaston hallinnassa he sitä vastoin olivat onnistuneet hieman muita paremmin. Suurimmalla ikäluokalla, 26 - 35-vuotiailla tulos oli kielen kaikilla osa-alueilla ensin mainitun kaltainen eikä eroa juuri ollut. Ainoastaan nuorin ikäluokka, alle 25-vuotiaat, menestyi kaikkia muita heikommin. Osataidoista parhaiten nuorimmat menestyivät puhekokeessa.

Ikäluokittain osataitojen keskiarvot eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi puheen ymmärtämisessä ($F = 10,149$, $df = 1124$, $p = 0.000$), puhumisessa ($F = 13,118$, $df = 1124$, $p = 0.000$), tekstin ymmärtämisessä ($F = 24,661$, $df = 1124$, $p = 0.000$), kirjoittamisessa ($F = 19,224$, $df = 1124$, $p = 0.000$) sekä rakenteiden ja sanaston hallinnassa ($F = 10,450$, $df = 1124$, $p = 0.000$). Ryhmien parittaisvertailuissa nuorin ikäluokka, alle 25-vuotiaat, eroaa tilastollisesti erittäin merkitsevästi puheen ymmärtämisessä sekä 26 - 35-vuotiaista että 36 - 45-vuotiaista ($p = 0.000$), mutta ei yli 45-

vuotiaista ($p = 0.873$). Puhumisessa ero on myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = 0.000$) kahteen seuraavaan ikäluokkaan ja yli 45-vuotiaisiin ($p = 0.013$). Tekstin ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa alle 25-vuotiaiden ero kaikkiin muihin on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = 0.000$). Rakenteiden ja sanaston hallinnassa erot kaikkiin muihin ovat tilastollisesti erittäin merkitsevät ($p = 0.001$). Muut ikäluokat ovat tilastollisesti samalla tasolla.



KUVIO 24. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden osataitojen keskiarvot ikäluokittain. PY = puheen ymmärtäminen, PU = puhuminen, TY = tekstin ymmärtäminen, KI = kirjoittaminen, RS = rakenteet ja sanasto.

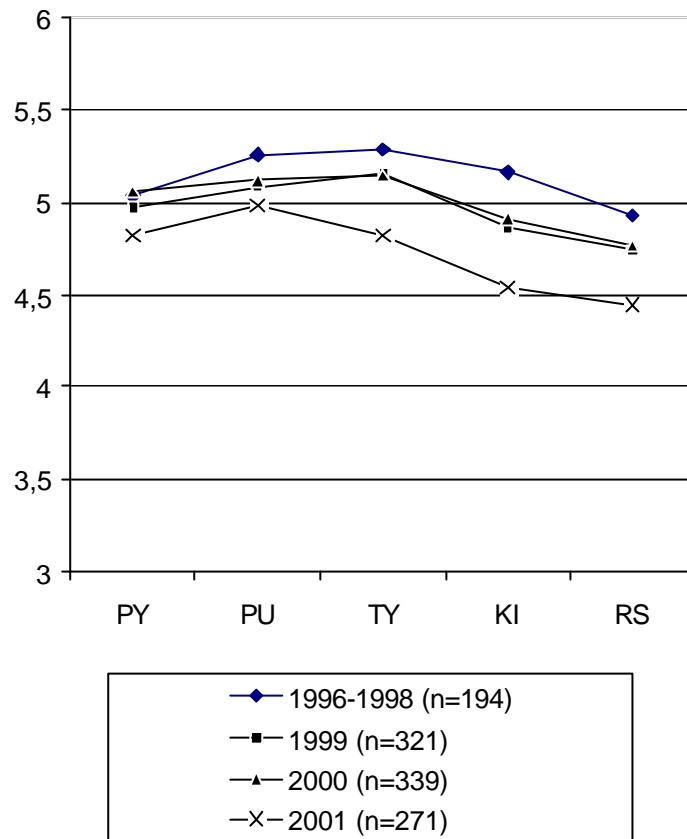
Vanhempien ikäluokkien saavuttamaa parempaa tulosta voitaneen selittää iän myötä kokemuksen kautta saadulla kielitaidon harjaantumisella ja kehittymisellä. Vanhemmilla saattaa myös olla enemmän itseluottamusta, joka ehkä on tehnyt vaikutuksen arvioitsijoihin. Toisaalta herää kysymys, kuinka suuri merkitys kontaktiopetuksen määrällä on osaamistasoon, mihin viitattiin jo edellä. Vanhimmat ikäluokathan ovat

saaneet jo koululaitoksen piirissä tuntuvasti enemmän lähiopetusta kuin nykyisin. Koska kyseessä lienee opiskeluajan ja kokemuksen yhdysvaikutus, kummankin tekijän osuutta olisi syytä selvittää jatkotutkimuksen avulla.

6.3.8.3 Ammattisotilaiden englannin kielen osataidot tutkintovuosittain

Kuten kuvio 25 osoittaa, ensimmäisinä vuosina 1996 - 1998 tutkintoon osallistuneet olivat menestyneet kaikkein parhaiten. Tästä voinee tehdä sen johtopäätöksen, että tutkintoon puolustusvoimien kustantamana osallistuivat ensimmäisinä ne, jotka olivat varmimpia kielitaitonsa tasosta ja kokivat sen riittävän hyväksi. Vuoden 2001 tuloksiin ero muista selittynee sillä, että juuri tuona vuonna yli puolet kaikista tutkintoon osallistuneista ammattisotilaista oli nuorimpaan ikäluokkaan kuuluvia opistoupseerioppilaita, joilta puuttuu vielä iän myötä karttuva kokemus kansainvälisistä tehtävistä esimerkiksi rauhanturvatehtävissä. Viimeisenä vuotena nuorin kokeeseen osallistunut ikäluokka sai parhaan tasoarvion puhumisessa, mikä puolestaan kuvastaa opetuksessa painopisteen siirtymistä kirjallisista taidoista suullisen taidon harjoittamiseen. Muina puheaidon kehittymiseen vaikuttavina syinä voisi mainita kansainvälisen oppilasvaihdon ja lisääntyneen matkailun. Englanninkielisistä elokuvista ja TV-ohjelmista tunnutaan helposti omaksuttavan varsinkin sotilaskielen ja lakikielen ilmaisuja. Myös tästä kuviosta näkyy, että eniten puutteita oli rakenteiden ja sanaston hallinnassa.

Ammattisotilaiden keskiarvot erosivat tutkintovuosittain tilastollisesti merkitsevästi tekstin ymmärtämisessä ($F = 5,116$, $df = 1124$, $p = 0.002$), kirjoittamisessa ($F = 8,492$, $df = 1124$, $p = 0.000$) ja rakenteissa ja sanastossa ($F = 5,686$, $df = 1124$, $p = 0.001$). Puheen ymmärtämisessä ($F = 1,796$, $df = 1124$, $p = 0.146$) ja puhumisessa ($F = 2.253$, $df = 1124$, $p = 0.081$) keskiarvot olivat samalla tasolla. Parittaisvertailussa eri tutkintovuosien keskiarvot olivat samalla tasolla puheen ymmärtämisessä ja puhumisessa. Vuoden 2001 tulokset erosivat kaikista aikaisemmista tutkintovuosista kaikissa muissa osataidoissa. Erojen merkitsevyys tekstin ymmärtämisessä oli vuoden 1996 - 1998 tuloksiin verrattuna $p = 0.003$, vuoteen 1999 verrattuna $p = 0.032$ ja vuoteen 2000 verrattuna $p = 0.024$. Kirjoittamisessa vastaavat luvut olivat vuoteen 1996 - 1998 verrattuna $p = 0.000$; vuoteen 1999 verrattuna $p = 0.029$, vuoteen 2000 verrattuna $p = 0.003$.



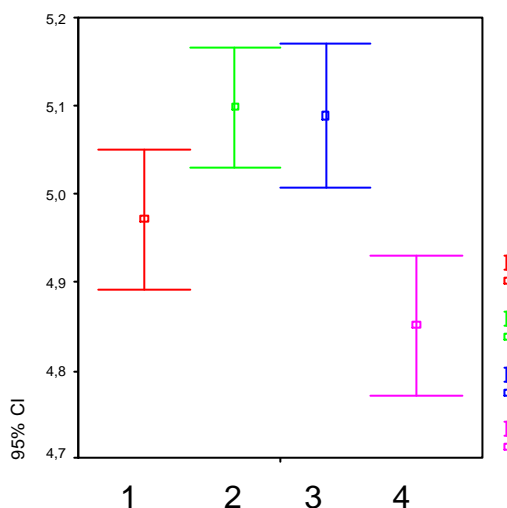
KUVIO 25. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden osataitojen keskiarvot tutkintovuosittain. PY = puheen ymmärtäminen, PU = puhuminen, TY = tekstin ymmärtäminen, KI = kirjoittaminen, RS = rakenteet ja sanasto.

Rakenteissa ja sanastossa eron merkitsevyys oli vuoteen 1996 - 1998 $p = 0.001$, vuoteen 2000 $p = 0.012$. Muina vuosina osataitojen keskiarvoissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Viimeisen vuoden keskiarvojen laskua voinee selittää sillä, että kielitaidostaan epävarmemmatkin rohkaistuivat ja motivoituivat yrittämään testiä, joka josinäsä on myönteinen asia. Edellä todettujen erojen lähempää selvittämistä jatkotutkimuksen avulla tulisikin harkita.

Yleisenä suuntauksena oli, että tutkimusjakson alussa ensimmäisinä testiin osallistuneet menestyivät parhaiten. Jakson viimeisenä vuotena keskiarvot heikkenivät tilastollisesti merkitsevästi.

6.3.9 Ammattisotilaiden englannin kielen YKI-testin suullinen ja kirjallinen taitotaso

Verrattaessa suullisen ja kirjallisen taidon eri osa-alueita havaittiin, että puhumisen taso (ka = 5,10) on puheen ymmärtämisen tasoa (ka = 4,97) korkeampi. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t = -5,336$, $df = 1124$, $p = 0.000$). Tekstin ymmärtämisen taso (ka = 5,09) on kirjoittamisen tasoa (ka = 4,85) korkeampi. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t = 9,587$, $df = 1124$, $p = 0.000$). Kuvio 26 osoittaa suullisen ja kirjallisen taidon osa-alueiden keskiarvojen vaihtelun koko kohderyhmässä (N = 1121).

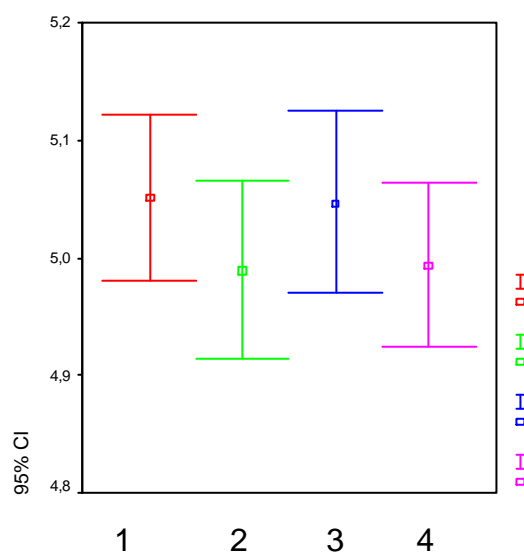


KUVIO 26. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden (1) puheen ymmärtämisen, (2) puhumisen, (3) tekstin ymmärtämisen ja (4) kirjoittamisen arvosanojen keskiarvojen vaihtelu (95 % luottamusväli) koko kohderyhmässä (N = 1121).

Puhetaidon paremmuus selittyy sillä, että painopiste on jo koululaitoksen antamassa kielenopetuksessa siirtynyt rakenteiden opettamisesta puheharjoituksiin ja suullisen ilmaisun harjoittamiseen. Sama koskee myös Maasotakoulussa annettavaa englannin kielen opetusta. Yhtenä syynä tähän on se, että opetuksen suhteen on tehtävä valintoja ja opiskelijoiden enemmistö haluaa ja katsoo tarvitsevansa enemmän suullisen taidon kuin kirjoittamisen harjoittamista. Puhuttaessa voidaan myös tehdä enemmän valintoja, sopeuttaa sanomaansa oman kielitaidon mukaisesti ja käyttää erilaisia selviytymisstrategioita. Toisin on kuullun ymmärtämisen laita: kuten edellä jo todettiin aina ei ole

mahdollisuutta tehdä selventäviä kysymyksiä. Toisaalta täytyy ottaa huomioon, että kuullun ymmärtämisen testi on tunnetusti kaikista kielitesteistä epäluotettavin, sillä myös syntyperäiset menestyvät kuullun ymmärtämistesteissä huonommin kuin mitä heidän taitonsa itse asiassa on.

Suullinen kielitaito koostuu puheen ymmärtämisestä ja puhumisesta (ka = 5,05). Kirjallinen kielitaito koostuu vastaavasti tekstin ymmärtämisestä ja kirjoittamisesta (ka = 4,99). Koko kohderyhmän suullinen taitotaso näyttää olevan kirjallista tasoa korkeampi, ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (t = 3,998, df = 1124, p = 0.000). Tilastollisesti merkitseviä eroja voitiin havaita myös verrattaessa parivertailutestillä koko kohderyhmässä reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja keskenään. Reseptiivisillä taidoilla (ka = 5,05) tarkoitetaan kuullun ymmärtämistä ja tekstin ymmärtämistä. Produktiivisilla taidoilla (ka = 4,99) tarkoitetaan puheen ja kirjoituksen tuottamista. Kuvioista 27 käy ilmi näiden edellä mainittujen taitojen keskiarvojen vaihtelut. Keskiarvojen ero on tilastollisesti merkitsevä (t = 3,070, df = 1124, p = 0.002).



KUVIO 27. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden ammattisotilaiden (1) suullisen taidon, (2) kirjallisen taidon, (3) reseptiivisten taitojen ja (4) produktiivisten taitojen arvosanojen keskiarvojen vaihtelu (95 % luottamusväli) koko kohderyhmässä (N = 1121).

Yhteenvedona todetaan, että suullinen taito on kirjallista taitoa parempi. Puhumisen taso on puheen ymmärtämisen tasoa korkeampi. Tekstin ymmärtämisen taso on kirjoittamisen tasoa korkeampi. Edelleen puhumisen ja tekstin ymmärtämisen keskiarvot eroavat tilastollisesti merkitsevästi puheen ymmärtämisen ja kirjoittamisen keskiar-

voista. Sen sijaan suullisen taidon, kirjallisen taidon, reseptiivisten taitojen ja produktiivisten taitojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Lopuksi tarkasteltiin oliko rauhanturvaajien itsensä arvioima englannin kielen taito samalla tasolla kuin yleisissä kielitutkinnoissa mitattu ammattisotilaiden taito (taulukko 15). Vertailun kohteeksi otettiin ainoastaan koulutustaustaltaan samoihin luokkiin molemmissa tutkimuksissa kuuluneet eli upseerit ja opistoupseerit. Kohde-ryhmät koostuivat osittain samoista henkilöistä, mutta ensimmäisen tutkimuksen henkilöt eivät enää olleet identifioitavissa, koska alkuperäinen aineisto on tuhoutunut. Tässä selvitetään vain yleistasoarviota, sillä rauhanturvaajat olivat arvioineet omaa taitotasoaan ja sitä, miten he olivat selviytyneet 20 kielenkäyttötilanteessa. Kielenkäyttötilanteet jakoutuivat niin suullisiin ja kirjallisiin tilanteisiin kuin myös työelämän, sosiaalisen kanssakäymisen tilanteisiin ja erityyppisiin asioimistilanteisiin.

Testaamalla YKI-tulosten ja itsearviointien eroa kahden riippumattoman otoksen t-testillä varianssien ollessa eri suuria upseereiden ja opistoupseereiden osalta voitiin havaita, että erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Upseerit olivat suoriutuneet testissä paremmin kuin itsearviointit osoittivat, ja opistoupseereilla tilanne oli päinvastainen, itsearviointien keskiarvot olivat korkeammat kuin testitulokset. Lisäksi se, että otoskoot olivat niin erisuuria, toi epävarmuutta suoraviivaiselle tulokinnalle.

TAULUKKO 15. Ammattisotilaiden kielitaidon itsearviointien ja YKI-testin vertailun tulokset.

Upseerit	N	Keskiarvo	Keskihajonta	t-testisuure	df	p
YKI	631	5,5	1,067	3.957	69	.000
Itsearviointi	49	5,1	0,661			
Opistoupseerit						
YKI	285	4,1	1,658	-4.947	114	.000
Itsearviointi	39	4,8	,0681			

Aineistoni antamaa yleiskuvaa tarkasteltaessa voidaan *tiivistetysti* todeta, että taitotason valinnassa oli onnistuttu kaiken kaikkiaan hyvin. Hieman yli puolet oli osallistunut keskitason testiin, hieman alle puolet ylimmän tason testiin ja muutamia kymmeniä perustason testiin. Yli kaksi kolmasosa ammattisotilaiden yleisissä kielitutkinnoissa

englannin kielessä saavuttamista arvosanoista sijoittuu tasoarvioille 4 - 6. Osataidoissa korkeimmat keskiarvot saavutettiin puhumisessa ja tekstin ymmärtämisessä. Heikoimmin hallittiin rakenteet ja sanasto sekä kirjoittaminen.

Sotilaskoulutusryhmittäin tarkasteltuna korkeimmat keskiarvot kielen kaikilla osa-alueilla oli upseereilla ja toiseksi korkeimmat erikoisupseereilla. Parhaiten nollat hallitsivat tekstin ymmärtämisen. Sekä opistoupseerit että opistoupseerioppilaat suoriutuivat parhaiten puhetestissä. Osataitojen keskiarvot olivat korkeimmat 36 - 45-vuotiailla ja alhaisimmat nuorimmalla ikäluokalla, alle 25-vuotiailla. Yli 35-vuotiaat hallitsivat nuorempia paremmin kaikki osataidot puheen ymmärtämistä lukuun ottamatta. Tarkasteltaessa osataitojen keskiarvoja tutkintovuosittain osoittautui, että parhaat tulokset saavutettiin tutkimusajankohdan ensimmäisinä vuosina (1996 - 1998) ja heikoimmat keskiarvot viimeisenä vuotena (2001). Upseerien ja opistoupseerien YKI-tulokset ja itsearviointin tulokset eivät olleet samalla tasolla.

6.4 Johtotehtävissä olevien upseerien näkemys kielitaidosta ja sen kehittämistarpeista

Monipuolisemman kuvan saamiseksi ammattisotilaiden toimintaympäristöstä ja kielenkäyttökontekstista haluttiin vielä selvittää johtotehtävissä olevien upseerien näkemystä kielitaidosta, kielitaidon tarpeesta ja kehittämisenäkymistä. Samalla oli tarkoituksena selvittää sitä, onko kielikoulutussuunnitteluun tarkoituksenmukaista sisällyttää johtoportaan näkemysten kartoitus, toisin sanoen tuoko se lisäarvoa kielikoulutussuunnittelulle.

Aineisto hankittiin teemahaastattelujen avulla. Teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna, koska haastattelun aihepiirit on kohdennettu tiettyihin teemoihin, mutta kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204 - 205; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 - 48). Lähtökohtana oli oletus, että haastateltavilla ammattisotilailla on varteenotettavia näkemyksiä ja omakohtaisia käytännön kokemuksia alaiensa selviytymisestä työtehtävistään englannin kielellä.

Haastateltaviksi lupautui viisi johtotehtävissä kansainvälisissä sotilasoperaatioissa toiminutta ammattisotilasta: yksi everstiluutnantti, kolme everstiä ja yksi kenraali. Useimmat ovat toimineet sekä kansainvälisissä esikunnissa että pataljoonan komenta-

jana jollakin kriisialueella. Teemat valittiin tutkimusongelman, kielikoulutussuunnitelun, kannalta keskeisistä aiheista:

- Ammattisotilaiden englannin kielen taito ja tarve koti- ja ulkomaan tehtävissä
- Kielikoulutuksen kehittämistarpeet
- Kielitaidon arviointi ja kehittämisen seuranta
- Kielitaidon osaamisen varmistaminen (todentaminen, näyttö)

Kutakin informanttia haastateltiin vain kerran tammikuussa 2003. Tämä tapahtui heidän työpaikoillaan ja kaikki antoivat luvan keskustelujen nauhoittamiseen. Yksi haastateltavista pyysi saada kysymykset (Liite 2B) etukäteen, joten ne lähetettiin jokaiselle informantille tutustumista varten. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä aikaa haastatteluihin oli käytettävissä enimmillään yksi tunti. Varattuun aikaan nähden kysymyksiä oli liian paljon, joten keskustelut keskittyivät lähinnä kotimaan ja ulkomaan tehtävissä tarvittavaan kielitaitoon, koettuihin ongelmiin ja kielikoulutuksen kehittämistarpeisiin.

Kielenkäytön kontekstista sai kuitenkin melko hyvän yleiskuvan, vaikka kaikkia kysymyksiä ei ehdittykään käsitellä. Haastattelut olivat lähinnä vapaamuotoisia keskusteluja, jotka etenivät luontevasti haastateltavan ja keskustelun kulun mukaan. (Ks. Alasuutari 1994, 123, 137.) Teemojen käsittelyjärjestys ja laajuus vaihtelivat informantista riippuen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87) ja joitakin teemoja ehdittiin sivuta vain pinnallisesti.

Haastatelluilla oli samansuuntainen käsitys ammattisotilaiden englannin kielen hallintatasosta, kuin ilmeni yleisten kielitutkintojen testituloksista. Informantit näkivät ensinnäkin vahvuutena sen, että ammattisotilaiden kielitaidon perusta on kunnossa. Yleissanavarasto ja perusrakenteet koettiin kohtuullisen hyväksi. Lisäksi todettiin, että sotilaat selviytyvät paremmin virallisissa kuin sosiaalisissa tilanteissa. He hallitsevat asia-asioiden ilmaisun lyhyesti ja ytimekkäästi. Yleensäkin rauhanomaisissa tilanteissa he kokevat onnistuvansa paremmin kuin tilanteissa, joissa on kireä tunnelma, joissa käskynanto ei ole aivan selvä ja toiminnan on oltava nopeata.

Suomalaiset ovat vahvoilla operaatioissa, jotka ovat suhteellisen hidastempoisia ja yhteydenpito tapahtuu tulkin välityksellä. Silloin on aikaa miettiä.

Tulkkia tarvitaan asioitaessa paikallisten ihmisten kanssa, kun joudutaan sovittelemaan eri osapuolten välisiä kiistoja tai toimitettaessa humanitaarista apua sitä tarvitseville. Kysymykseen *Millainen on toimiva kielitaito ottaen huomioon puolustusvoimien tarpeet ja työtehtävät* annetut vastaukset valaisevat kielenkäyttökontekstia melko yksityiskohtaisesti. Ensin tarkasteltiin lähtötilannetta perustason tehtävissä ja sen jälkeen edellytyksiä hoitaa ylimpien tasojen tehtäviä.

Alkutilanteessa on hallittava perusenglanti ja ammattikieli.

Koska käsitteistöä ei keskustelun aikana erityisemmin täsmennetty tulkitsin 'perusenglannin' tarkoittavan yleiskielen perusteita ja 'ammattikielen' sotilasterminologiaa yleisellä tasolla.

Ensimmäisinä hallittaviin rutiinitehtäviin kuuluvat faksien kirjoittaminen, puhelimeen vastaaminen ja omaan työhön liittyvät asiat, kuten arkikielen asiakirjat, kutsujen kirjoittaminen ja niihin vastaaminen, kokousten valmistelu jne.

* * *

Kielitaidon tason pitää olla perustason tehtävissä vähintään 3 (yleisten kielitukintojen uudella 6-portaisella asteikolla).

Ylemmällä tasolla, jatkotutkinnon (esiuupseerikurssin ja yleisesikuntaupseerikurssin) jälkeen, päätöksentekoon osallistuminen on tärkeitä. Neuvottelutehtävät edellyttävät kansainvälisen politiikan hyvää tuntemusta ja sanaston hallintaa sosiaalisten taitojen lisäksi. Tällöin on myös hallittava virallisten asiakirjojen laatiminen. Pitää olla hyvä kuullun ymmärtämistaito, kohtuullinen suullinen taito ja tyydyttävä kirjallinen taito. On osattava johtaa puhetta kokouksissa, kokousten asiat on pystyttävä ymmärtämään tarkalleen oikein ja kokouksissa on osattava myös tuoda esiin oma mielipide ja kirjoittaa muistioita.

Ylimmillä tasoilla kansainvälisissä esikunnissa puhutaan prikaati-, divisioona- ja command-tasoista, joilla kielitaitovaatimus on jo huomattavasti monipuolisempaa. Tällöin on yhä tärkeämpää omata kyky käyttää muutakin kuin puhtaasti ammattikieltä. On pystyttävä luomaan toimivia työsuhteita niin työaikana kuin vapaa-aikana. Kult-

tuurierojen tuntemus on oleellista johtotehtävissä toimittaessa. Sosiolingvistiset taidot todettiin osaksi ammattitaitoa.

Small talkin suhteen meillä on tuplaongelma: me ei ensinnäkään edes haluta sitä ja toiseksi meidän kielitaidon vähyys, se ei kuulu meidän kulttuuriin. Se ei ole niin vähämerkityksinen asia kuin suomalainen helposti ajattelee. Valitettavasti vain on niin, että me olemme niin pieni kansa ja vähälukuinen osasto tuolla ulkomailla, että kyllä meidän on pakko sopeutua muihin suurempiin kulttuureihin ja on opittava. On vaan totuttava ajattelemaan niin, että pyrittäisiin saamaan muutkin viihtymään eikä aina pitäydytä niin tiukasti asiassa.

Kielitaidon toimivuudesta todettiin, että se yleisesti ottaen on toimivalla tasolla, koska tehtäviin hakeudutaan vapaaehtoisesti. Muihin kansallisuuksiin verrattuna suomalaiset osaavat englantia paremmin, koska joukko on selvästi valikoitunutta. Toisaalta katsottiin, että kielitaidon toimivuus on vaihtelevaa, sillä tehtävät kasaantuvat kieltä parhaiten osaaville. Suullinen taito ja tekstin ymmärtäminen koetaan olevan parhaiten hallinnassa.

Suurimmaksi *ongelmaksi* koettiin kotimaassa se, että kielikoulutuksessa ei ole jatkuvuutta. Tutkintoihin liittyvän peruskoulutuksen katsottiin olevan kunnossa, mutta joukko-osastotasolla ja esikunnissa tulisi myös tarjota systemaattista kielikoulutusta. Tässä suhteessa esimerkillisenä mainittiin Porin prikaati, joka on ensimmäinen, jossa jokaiselle on tarjottu mahdollisuus kielen opiskeluun. Koko henkilöstölle tarjottava opetus on järjestetty opiskelijan lähtötason mukaan: perustaso palvelujen tarjoajille, jotka eivät ole koskaan kieltä opiskelleet; keskitaso ylioppilaille, jolloin keskitytään kielitaidon aktivoimiseen ja hiomiseen; ylimmällä tasolla koulutusta annetaan jo ulkomailla toimineille ja hiotaan neuvottelutaitoa ja operatiivisten käskyjen kirjoittamista.

Toisena ongelmana mainittiin kielen ylimmän tason taitajien vähäinen määrä.

Virallisiin esityksiin ei kaikilla taito riitä, vaan asiapapereita joudutaan tarkistuttamaan Pääesikunnassa kielenkääntäjillä.

* * *

Vaativimmissa tehtävissä kielellinen täsmällisyys on kaikkein tärkeintä, sillä operatiivisissa tehtävissä ei ole varaa erehtyä.

* * *

Iso ero on siinä, että suomen kieli on erittäin tarkka kieli, englantia on liukuva käsitteissään ja tulee monta kertaa väärinkäsityksiä. Sanan tarkka merkitys, mitä vastapuoli tarkoittaa jää arvailun varaan 'kai me taidettiin tää ymmärtää oikein?'

Kielellisesti vaikeiksi tilanteiksi koettiin nopeat tilanteet ja kirjoittaminen, samoin 'jutustelu'. Uuden aloittaminen vieraassa ympäristössä ja puhelintilanteet alkuvaiheessa tuntuvat useimmiten vaikeilta. Natiivien, etenkin amerikkalaisten, australialaisten ja uusseelantilaisten puhetta on vaikea ymmärtää, koska heidän puheensa koetaan liian nopeana. Alueelliset erot ääntämisessä, erikoissanastot, lyhenteet, slangisanat ja idiomit tuottavat vaikeuksia. Itse joudutaan usein turvautumaan kiertoilmaisuihin, mutta senkin taidon havaittiin kehittyvän, silloin kun kieltä käytetään paljon. *Kielenopetuksen painopisteistä* tärkeimmäksi nähtiin se ammattikieli, johon seuraava tehtävä liittyy.

Organisaation tasoista mies-, ryhmä-, joukkue-, kompaniatasot ovat lähinnä kansallisia tasoja, joilla joudutaan aika vähän toimimaan ulkomaalaisten kanssa. Lähinnä on hallittava perussanasto, oma ammattikieli, yksittäisten laitteiden nimet ja satunnaisesti vapaa-aikana . . . , mutta se ei ole samalla tavalla suhteiden luomista kuin ylemmillä tasoilla.

Ensimmäisinä eteen tulevat tehtävät ovat kansainväliset harjoitukset, rauhanturvaamistehtävät ja kriisinhallintatehtävät. Näissä on pystyttävä joukko-osastotasolla kuvaamaan organisaatio, selostamaan omia tehtäviä ja omaa toimintaa, keskustelemaan sotilaselämästä yleensä jne.

Tärkeätä olisi opettaa taistelukentän yleiskäsitteistö, sen alkuvaihe, sotilaspoliittinen englantia (tutkimustekstejä), kv-poliittinen käsitteistö, operaatioissa käytettävä kieli.

* * *

Pataljoona- ja prikaatitasolla, divisioonatasolla, kansainvälisissä esikunnissa ja sotilastarkkailijatehtävissä pitäisi kattaa sekä diplomatian koukerot eli kokouskieli, esikuntatyöskentely ja keskustelutaidot että operatiivinen puoli eli operaa-

tioissa tarvittava tarkka asioiden ymmärtäminen ja uskallus kysyä tarkentavia kysymyksiä. Ylimmillä tasoilla on tärkeintä kielen täsmällisyys. Sama koskee kokouksia, niissä on aivan oma kulttuurinsa ja niissä pitää olla tarkkana ja kyetä täsmälliseen ilmaisuun. Lisävaikeutena on, että briteillä on oma operatiivinen kielensä, amerikkalaisilla omansa ja saksalaisilla omansa.

Tämä antaakin aihetta pohtia, miten kielikoulutusta pitäisi suunnitella, jotta voitaisiin kehittää hyvin erikoistunutta täsmäkoulutusta tällaisiin asioihin. Suomi on lisäksi nykyisin mukana sadoissa foorumeissa. Näissä neuvotellaan lähes kaikkien läntisten ja osittain itäisten valtioiden kanssa vuosittain erilaisissa esikuntaneuvotteluissa. Suomi on mukana 20 - 30 operaatiossa, ja materiaaliyhteistyötä tehdään kymmenien valtioiden kanssa. Informantin mukaan kenttä on niin laaja, että sellaista tehtävää, jossa kieltä ei tarvittaisi ei Pääesikunnassa enää ole.

Lopuksi esitetään kootusti luetteloituina vastaukset kysymyksiin *Mitä opiskelijan eri koulutusvaiheiden jälkeen pitäisi osata englannin kielellä tehdä ja millä tasolla kieltä tulisi hallita?*

- a) *perusopinnoissa kandidaattiopintojen alkuun mennessä*
 - omaksua valmius ottaa vastaan opetusta
 - pystyä toimimaan hallitsemallaan taitotasolla pelkäämättä
 - kommunikoidaan perusasioita suullisesti
 - kyetä kysymään tarkentavia kysymyksiä
 - pystyä toimimaan kouluttajana joukkueetasolla
- b) *kandidaattiopintojen päätyttyä*
 - upseerit komppaniatasolla,
 - sotilastarkkailijat komppanianpäällikkötasolla
- c) *maisteriopintojen päätyttyä*
 - kaikissa mainituissa (kohdissa a, b, c) on hallittava lomakkeen täyttö, raportin kirjoittaminen, toimittava kouluttajatehtävissä
- d) *esiupseerikurssin päätyttyä*
 - siirrytään esikuntatehtäviin, jolloin on hallittava asiakirjojen laatiminen
 - käskynannot
- e) *yleisesikuntaupseerikurssin päätyttyä*
 - hallittava sekä yleiskieli että ammattikieli monipuolisesti
 - hallittava sosiolingvistiset taidot ja kohdemaan kulttuurintuntemus

Kadetilla on oltava vähintään lähtötasona 2 - 3 yleiskielessä uudella 6-portaisella asteikolla, esiuupseerikurssin käytyään vaatimustasona on vähintään 4, yleisesikuntaupseerikurssin jälkeen tarvitaan vähintään taso 5. Esiupseerikurssin jälkeen kielitaitovaatimus muuttuu radikaalisti. Sen jälkeen pitää jo pystyä osallistumaan Suomessa järjestettäviin kansainvälisiin harjoituksiin ja tehtäviin operaatioissa. Kaikkien esiuupseerikurssin käyneiden tulisi hallita operatiivinen kieli. Tässä vaiheessa ei ole enää eroa pataljoona-, prikaati- ja divisioonatasoilla, vaan pitää hallita koko kenttä. Muihin kansainvälisiin tehtäviin kuin operatiivisiin tehtäviin tai harjoituksiin vaaditaan spesifi ymmärtäminen tehtävissä. Kielikoulutuksen jatkuvuus olisi nimenomaan tässä kohden turvattava.

Kielitaitoa puolustusvoimissa arvioidaan nykyisin kahdella eri tavalla: opetussuunnitelmiin liittyvillä kokeilla ja yleisillä kielitutkinnoilla (YKI). Yleisvaikutelmaksi keskusteluista jäi, että upseerin työtehtävien kannalta arviointijärjestelmä vastaa tarkoitustaan ja on nykymuodossaan toimiva. Keskusteltaessa tehtäviin kohdennetun testin tarpeellisuudesta, se nähtiin kuitenkin ihannetilanteena:

Se olisi ideaali, mutta ongelmana on se, että tehtävien vaatimuksia ei ole määritetty. Siihen, että se ei näy, että kieli on tärkeä, vaikuttaa organisaatiokulttuuri. Täällä sisällä on edelleenkin taistelu kansainvälistymisen puolesta ja sitä vastaan. . . . Tämmöinen testihän on niin kauaskantoinen projekti ja pitkälle ulottuva investointi, kun ajatellaan mihin suuntaan ollaan kehittymässä.

* * *

Kyllä se (tehtävään kohdennettu testi) ilman muuta hyvä on, koska YKI:llä ei ole mitään referenssiä ei Naton vaatimuksiin, ei edes kokouskieleen, diplomaattitai tämmöiseen keskusteluunkaan kunnolla, ei erityisesti sotilasterminologiaan minkäänlaista, vaan se kertoo yleistason. . . . Joka tasolla on erilaisia vaatimuksia. Mitä tarkempi testausjärjestelmä ja mitä paremmin se voidaan kohdentaa tehtävään tai vaatimuksiin sitä parempi se tietenkin olisi.

* * *

Kysymys on siitä onko siihen (testin laatimiseen) halua ja tarvetta. En ole oikea henkilö vastaamaan. En välttämättä edusta meidän ylemmän johdon yleistä linjausta siitä.

Eri tehtävien edellyttämästä kielitaidosta todettiin, että esikunnan komentajalla pitäisi olla erittäin hyvä kielitaito, koska hänen pitäisi hoitaa yle mmän esikunnan kanssa yhteistoimintaa. Operaatiopäälliköllä ja tiedustelupäälliköllä pitäisi olla hyvä kielitaito, mutta huoltopäälliköllä riittää kohtuullinen taitotaso. Henkilöstöpäälliköllä sen sijaan riittää periaatteessa suomen kieli, koska hän hoitaa vain suomalaisten omia henkilöstöasioita. Komppanianpäällikön pitää pystyä yhteistyöhön, mutta hänen ei tarvitse kirjoittaa asiakirjoja, ainoastaan jonkin verran käskyjä, koska joukkoja alistetaan ristiin.

Kielitaidon arvioinnin ja kehittymisen päivittämisestä todettiin, että Euranta-portfolio, josta dokumentoidusti näkyy henkilön kielelliset ansiot, on tehty 200 upseerista.

Yhteenvetona haastatteluista voi todeta, että upseeripintojen alkuvaiheessa avainasemassa on kielenopiskelun motivaation syntyminen ja sen ylläpitäminen koko opiskelun ja aktiiviuran ajan eläkkeelle lähtöön saakka. Oleellisen tärkeitä on myös kielitaidon tärkeyden tiedostaminen sekä rohkeus ja halu käyttää jo olemassa olevaa kielitaitoa. Ylimmillä tasoilla tulisi huomattavasti lisätä täsmällisen ilmaisun harjoittamista sekä suullisesti että kirjallisesti. Lisäksi on jo ymmärretty, että sosiolingvistiksen taitojen hiominen kuuluu itsestäänselvyytensä kielenopiskeluun.

Haastattelun luotettavuutta voidaan tarkastella useammalta kannalta. Ensinnäkin haastateltavien oman laajan ulkomaan komennuksilla hankitun työkokemuksen perusteella voi olettaa, että he edustavat erittäin hyvää asiantuntemusta käsitellyistä teemoista. Haastattelun ongelmana kuitenkin on se, että informantit voivat pyrkiä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. Lisäksi haastattelu on konteksti- ja tilannesidonnaista. Tällöin pulmaksi muodostuu se, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 200 - 203). Tässä haastattelussa ongelmana ei ollut vastausten luotettavuus sosiaalisen hyväksyttävyyden kannalta, sillä aihealue ei ole kenellekään arka tai liian henkilökohtainen. Sen sijaan vastausten luotettavuutta voidaan pohtia suhteessa puolustusvoimien organisaatioon ja siellä vallitsevaan mielipiteiden kahtiajakoon suhtautumisessa kansainvälistymiseen ja sitä kautta kielitaidon merkitykseen.

Käsitevalidiuden varmistamiseksi tutkijan on tiedettävä riittävästi tutkittavan ryhmän käyttämistä käsitteistä ja kielestä. Tässä kysymyksessä luotettavuutta parantaa se, että haastattelijä Maasotakoulun lehtorina tuntee melko hyvin oman työkokemuk-

sensa pohjalta niin sotilaiden käyttämän kielen kuin heidän työtehtäviinsä liittyvän toimintaympäristön. Siitä huolimatta käsitteet 'perusenglanti' ja 'ammattikieli' aiheuttivat analyysivaiheessa tulkintavaikeuksia: tarkoitettiinko sotilaskielen perusteita ja erikoisterminologiaa vai yleiskielen perusteita ja sotilasterminologiaa yleisellä tasolla? Myös kielikoulutuksen kehittämistarpeisiin liittyvään kysymykseen (15 b), mitä upseeripintojen eri tutkintovaiheiden jälkeen opiskelijan tulisi osata englannin kielellä tehdä ja *millä tasolla?* annettu vastaus 'komppaniatasolla' ja 'komppanianpäällikkötasolla' osoittautui vaikeaksi tulkita, mitä se kielenkäytön kannalta esimerkiksi puhunnoksina merkitsee. Tässä informantin ja haastattelijan termiä 'taso' koskevat merkitysisällöt eivät kohdanneet. Kysymys olisikin pitänyt olla selkeämmin ilmaistu *millä taitotasolla*.

Haastatteluiden luotettavuuteen vaikuttaa myös teema-alueita koskevat kysymykset, eli teemahaastattelun sisältövalidius, jolla tarkoitetaan sitä että haastattelussa käytetyt kysymykset vastaavat tutkimusongelmaa. Sisältövalidius on huono, mikäli kysymykset eivät tavoita haluttuja merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 128 - 130.) Teemahaastattelun runko ja tarkentavat kysymykset muodostettiin tässä haastattelussa juuri kielikoulutussuunnittelun kehittämistä silmällä pitäen. Kielitaidon arviointia ja kielitaidon kehittymisen päivittämistä koskevan kysymyksen 18 vastaus: "seurantaportfolio on tehty 200 upseerista" sai jälkikäteen pohtimaan, mitä upseerien kielitaidon seurantaportfolioon sisältyy. Koostuuko se lähinnä tutkintotodistuksista, käytyjen kielikurssien ja ulkomaankomennuksien luettelosta vai sisältyykö siihen myös itsearviointia, esimiesten lausunnot kielitaidosta, kenties kaikki mahdollinen meriitiksi katsottava dokumentoituina, mukaan lukien raportteja, pidettyjä puheita, esitelmiä, kirjoitettuja artikkeleita, malleja itse laadituista asiakirjoista, muistioista, operatiivisista käsikirjoituksista jne.? Jos informantti on ymmärtänyt seurantaportfolioon suppeammassa merkityksessä, sen voi katsoa heikentävän tältä osin myös haastattelun sisältö- ja käsitevalidiutta.

Yhteenvetona voidaan kuitenkin arvioida, että johtoasemassa olevat upseerit toivat tärkeää täydennystietoa, jota ei kyselyllä ja muilla haastatteluilla ollut saatu esiin. Näin ollen voidaan arvioida, että systemaattisessa kielikoulutuksessa on perusteltua selvittää erikseen johdon näkemyksiä kielikoulutuksen kehittämistarpeista.

6.5 Ammattisotilaiden kielitaidon tason vertailu muihin tutkimuksiin

Rauhanturvaajien toimintaympäristön laadusta saatiin tietoa analysoimalla kielenkäyttötilanteet. Vastauksista ilmeni, kuinka moni oli joutunut ja kuinka usein käyttämään kieltä eri tilanteissa ja millaisia kieliongelmiä oli kohdattu, sekä millaisten strategioiden avulla niistä pyrittiin selviytymään. Lisäksi rauhanturvaajat arvioivat oman kielitaitonsa tason, ja jollei se ollut riittävä, niin mikä taitotaso olisi tarvittu kussakin tilanteessa. Tulokset osoittivat, että englantia puhuttiin rutiininomaisissa työasioissa päivittäin viestintävälineitä käyttäen ja osallistumalla sosiaaliseen kanssakäymiseen. Muissa suullisissa tilanteissa oltiin useimmiten viikoittain. Useimmat vastaajat eivät olleet osallistuneet kokouksiin aktiivisesti. Kirjallista kielitaitoa tarvittiin päivittäin luettaessa muistioita, raportteja, telefakseja ym. Suurimmat puutteet ilmenivät sopimusasiakirjojen lukemisessa ja muistioiden ym. kirjoittamisessa.

Informanttien mukaan lomakkeessa esitetyt 20 kielenkäyttötilannetta kattoivat hyvin kaikissa tehtävissä esiin tulleet tilanteet. Kielitaidon taso oli keskimäärin 5 sekä suullisen että kirjallisen taidon osalta. Taitotasoa lähes 6 arvioitiin tarvittavan viestintävälineiden käytössä, tulkattaessa palvelusasioissa ja oman työn esittelyssä. Lähes kaikissa kirjallisissa tilanteissa koettiin tarvittavan kielitaitoa tasolla 6 lukuun ottamatta kolmea tilannetta, joissa katsottiin tason 3 olevan riittävä: ammattikirjallisuuden lukemisessa, kokousten kirjallisessa valmistelussa ja tekstien kääntämisessä suomesta englantiin. Viimeksi mainituissa tason alhainen arvio johtunee siitä, että näihin tilanteisiin ei jouduttu usein eli 'tarve'-käsitteen tässä tapauksessa virheellisestä (actual use) tulkinnasta.

Ammattisotilaiden englannin kielen yleisissä kielitutkinnoissa saavuttamista arvosanoista yli kaksi kolmasosa sijoittuu tasoarvioille 4 - 6. Useimmin oli saatu yleistasoarvioksi arvosana 5 eli tulokset olivat samansuuntaisia kuin itsearviointeissa. Osataidoissa korkeimmat keskiarvot saavutettiin puhumisessa ja tekstin ymmärtämisessä. Heikoimmin hallittiin rakenteet ja sanasto sekä kirjoittaminen. Kuullun ymmärtämisessä oli myös ongelmia, sillä useimmin esiintynyt arvosana oli 4. Osataitojen keskiarvot olivat korkeimmat 36 - 45-vuotiailla ja alhaisimmat nuorimmalla ikäluokalla, alle 25-vuotiailla. Nuorimpien motivoiminen kielitaitonsa kehittämiseen asettaa opet-

tajille ja muille kouluttajille haasteita. Kieliaineiden merkityksen tiedostamiseksi ja arvostuksen kohottamiseksi tarvittaisiin laaja-alaista asennemuokkausta.

Osataitojen keskiarvoja tutkintovuosittain tarkasteltaessa osoittautui, että parhaat tulokset saavutettiin tutkimusajankohdan ensimmäisinä vuosina 1996 - 1998 ja heikoimmat keskiarvot viimeisenä vuotena 2001. Testituloksia arvioitaessa on kuitenkin otettava huomioon, että näyte edustaa varsin pientä osaa (13 %) koko ammattisotilaiden populaatiosta, joten sen perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä koko kantahenkilökunnan kielitaidon tasosta. Todennäköiseltä tuntuukin, että heti tutkinnon käyttöönoton jälkeen testeihin ovat osallistuneet ne, jotka ovat olleet varmempia omasta taitotasostaan ja muut ovat rohkaistuneet osallistumaan hyvän tiedottamisen tai kannustamisen myötä.

Kielikoulutuksen systemaattista suunnittelua käsittelevää tutkimusta on tehty vielä hyvin vähän, ja sotilaiden kielitaidosta aikaisemmin julkaistu tutkimus puuttuu kokonaan, joten olen tässä työssä vertailukohteeksi valinnut viimeaikaisia kielitaidon tarvetta ja tasoa muilla aloilla selvittäneitä tutkimuksia. Näissä olikin havaittavissa monia samansuuntaisia piirteitä, joskin myös eroja ilmeni. Suora vertailu taitotasoin on hankalaa, koska Opetushallituksen toteuttamassa Aikuisväestön kielitaidon arviointitutkimuksessa (Sartoneva 1998) ja PROLANG-tutkimuksessa (Huhta 1999) on käytetty 5-portaista asteikkoa ja muissa yleisten kielitutkintojen käytännössä 8-portaista asteikkoa.

Aikuisten kielitaidon arviointi -projektissa tutkittiin suomalaisen aikuisväestön (18 - 64-vuotiaat) vieraiden kielten taitoa ja koulutustarvetta. Tutkimuksen taitotasoasteikossa taso 5 edellyttää, että kielenkäyttötilanteista selviytyy melkein kuten syntyperäinen ja taitotaso 1, että selviytyy tutuissa rutiinitilanteissa. Tutkimustulokset osoittavat, että kaksi prosenttia aikuisista arvioi osaavansa englantia melkein kuin syntyperäinen. Julkisissa kielenkäyttötilanteissa (taso 4) arvioi vaivattomasti selviytyvänsä 11 prosenttia. Eniten englantia osataan taitotasoilla 2 ja 3. Taso 3 edellyttää selviytymistä hyvää käytännön kielitaitoa vaativissa tilanteissa ja taso 2 edellyttää kohtalaisesti selviytymistä arkielämän puhetilanteissa. (Sartoneva 1998, 57.)

Huhdan tutkimus oli osa Euroopan unionin Leonardo-ohjelmaan kuuluvan PROLANG-projektin työtä, jossa tutkittiin lähinnä teollisuuden ja liike-elämän kieli- ja viestintätarpeita. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli kartoittaa yritysten henkilöstön kielitaidon nykyinen taitotaso, koetut vahvuudet ja heikkoudet. Taulukosta 16 näkyy

kyä kolmen tutkimuksen tulokset rinnakkain. Asteikkoja voidaan vertailla ainoastaan suuntaa antavana, sillä asteikkojen yläpäässä sanalliset kuvaukset ovat lähempänä toisiaan ja paremmin verrattavissa, mutta alapäässä 5-portaisella asteikolla esimerkiksi taso 1 edellyttää selviytymistä tutuissa rutiinitilanteissa, esimerkiksi jonkinlaista suullista ja kirjallista viestintätaitoa ruuan tilaamisen yhteydessä. Sen sijaan 8-portaisella asteikolla tasolla 'heikko' osataan vain yksittäisiä irrallisia sanontoja ja tervehdyksiä.

Eri asteikkojen vertaaminen keskenään on ongelmallista, mutta jotta eri tutkimustuloksia voitaisiin paremmin tarkastella, olen taitotasojen kuvausten perusteella pyrkinyt sijoittamaan myös kahden viimeksi mainitun tutkimuksen tulokset yleisten kielitutkintojen 8-portaiselle asteikolle siten, että siinä taitotasoja on yhdistetty. Taulukosta 16 näkyy, että ammattisotilaista suurin osa, hieman yli puolet oli selviytynyt YKI -testistä keskitasolla eli kohtalaisen hyvin yleistä käytännön kielitaitoa vaativista tilanteista ja noin kolmasosalla oli hyvä tai erittäin hyvä kielitaito. Aikuisväestöstä 13 prosenttia arvioi kielitaitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi, 39 prosenttia arvioi olevansa vähintään tyydyttävällä tasolla ja selviytyvänsä joko hyvin tai kohtuullisesti arkielämän tilanteista, ja noin kolmasosa ei osannut kieltä lainkaan (Sartoneva1998, 57). PROLANG-projektissa hyvin tai erinomaisesti englantia arvioi osaavansa 33 prosenttia, keskitasolla oli 37 prosenttia, ja loput osasi kieltä jonkin verran (Huhta 1998, 75).

TAULUKKO 16. Ammattisotilaiden englannin YKI-testien, koko aikuisväestön sekä teollisuuden ja liike-elämän palveluksessa olevien henkilöiden itse arvioitun yleistasoarvion vertailua asteikoilla 1 - 8 ja 1 - 5.

Taitotaso englannissa	Ammattisotilaat		Aikuisväestö		Teollisuutta ja liike-elämää palvelevat	
	YKI-testi		Itsearviointi		Itsearviointi	
	N = 1125		N = 4017		N = 197	
	Asteikko		Asteikko		Asteikko	
	1 - 8		1 - 5		1 - 5	
	Arvosana	%	Arvosana	%	Arvosana	%
erinomainen (8)						
erittäin hyvä (7)	8 - 6	35	5 - 4	13	5 - 4	33
hyvä (6)						
erittäin tyydyttävä (5)						
tyydyttävä (4)	5 - 4	53	3 - 2	39	3	37
välttävä (3)						
melko heikko (2)	3 - 1	12	1	14	2 - 1	28
heikko (1)						
ei osaa lainkaan	0	---	0	34	0	2
Yhteensä		100		100		100

Alle 25-vuotiaiden ryhmien vertailu (taulukko 17) herätti huomiota, sillä nuorimmalla ikäluokalla oli ammattisotilaiden ryhmässä alhaisimmat keskiarvot siitä huolimatta, että kouluopinnoista on kulunut lyhin aika ja lähes kaikki olivat opiskelleet englantia A-kielenään ja muutenkin mahdollisuudet kuulla ja käyttää kieltä ovat nykynuorisolla paremmat kuin vanhemmilla ikäluokilla. Kahdella ylimmällä tasolla oli testissä nennestynyt noin 4 prosenttia (n = 10) kokeeseen osallistuneista alle 25-vuotiaista ammattisotilaista. Sitä vastoin koko aikuisväestöä koskevassa vertailuryhmässä 23 prosenttia oli arvioinut saavuttaneensa ylimmistä arvosanoista joko arvosanan 5 tai 4, ja kolmasosa tason 3 eli he selviytyivät hyvin käytännön kielenkäyttötilanteista (Sartoneva 1998, 58). Se, että alle 25-vuotiaista 23 prosenttia oli arvioinut kielitaitonsa olevan ylimmillä tasoilla 4 - 5, vaikuttaa melko suurelta osuudelta. Toisessa, tilastokeskuksen tekemässä työikäisen aikuisväestön kielitaidon kartoituksessa (2000), oli käytetty 6-portaista Euroopan neuvoston 6-portaiseen asteikkoon ja uuteen 6-portaiseen YKI -asteikkoon modifioitua asteikkoa. Takalan mukaan siinä tutkimuksessa vain 10 prosenttia nuorimmasta ikäluokasta (18 - 34) arvioi saavuttaneensa korkeimman taitota-

son 6 ja 20 prosenttia tason 5 englannin kielessä. Edelleen Kaftandjiev ja Takalan (2002) tekemässä taitotasoselvityksessä, jossa verrannettiin englannin A-kielen ylioppilastutkinnon tuloksia yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen 6-portaiseen asteikkoon, kävi ilmi, että tasolla 6 on noin 2 prosenttia koko ikäluokasta. Lisäksi on hyvä muistaa, että siinä joukossa on mukana nuorison parhaimmisto, huippuosaajat ikäluokasta, joka on ollut vielä enemmän tekemisissä kielen kanssa kuin aikaisemmat ikäluokat. Aikuisväestön tutkimuksessa alle 35-vuotiaiden hyvää englannin kielen taitoa selitetään sillä, että näissä ikäryhmissä yli puolet on ylemmän keskiasteen tai korkeasteen suorittaneita ja useimmat ovat opiskelleet englantia ensimmäisenä vieraana kielenä. Kaikkein nuorimpien, alle 25-vuotiaiden, hyvää tasoa ei tutkimuksessa ollut erikseen analysoitu. Taulukosta 17 näkyy, miten arvosanat olivat jakautuneet ammattisotilaiden Yki-testissä ja aikuisväestön tutkimuksissa.

TAULUKKO 17. Alle 25-vuotiaiden ammattisotilaiden YKI-testin ja koko aikuisväestön itsearvioitu englannin kielen taitotaso asteikoilla 1 - 8 ja 1 - 5.

Ammattisotilaat alle 25v			Aikuisväestö alle 25v		
YKI-testi			Itsearviointi		
n = 237			n = 559		
Asteikko 1 - 8			Asteikko 1 - 5		
Taitotaso	Arvosana	%	Taitotaso	Arvosana	%
erinomainen	8	0,4	erittäin hyvä	5	
erittäin hyvä	7	4		5-4	23
hyvä	6	10	hyvä	3	33
erittäin tyydyttävä	5	29			
tyydyttävä	4	44	tyydyttävä	2	27
välttävä	3	12			
melko heikko	2	0,8	välttävä	1	12
heikko	1				
ei osaa lainkaan	0			0	5
Yhteensä		100			100

Muista viimeaikaisista tutkimuksista A. Sajavaaran (2000), Sjöbergin (2002) ja Penttisen (2002) tutkimukset sivuavat lähimmin tässä tutkimuksessa käsitellyjä aiheita. Näiden tutkimusten ja tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisia ovat mm. seuraavat havainnot:

Teollisuuden palveluksessa olleista kolmasosa oli oman arvionsa mukaa ylimmillä tasoilla 5 - 4 (Huhta 1999).

Eniten ongelmia virkamiehille aiheuttivat puhelin keskustelut, seurustelu-, kokous- ja neuvottelutilanteet. Vaikeaksi koettiin myös nopea reagoiminen äkillisiin ennalta arvaamattomiin puhetilanteisiin. Itsearviointien perusteella englannin kielessä ei havaittu sukupolvieroja, koska kaikki sukupolvet osasivat englantia lähes yhtä hyvin (A. Sajavaara 2000).

Viimeksi mainittu seikka oli yhdenmukainen rauhanturvaajien itsearvioinnin kanssa, jossa ikäluokkien välillä ei ollut eroa. Sen sijaan ammattisotilaiden YKI-testeissä nuorin ikäluokka sai muita alhaisemmat keskiarvot kielen kaikissa osataidoissa.

Puhelin- ja kokoustilanteita pidettiin vaikeimpina, puheen ymmärtäminen koettiin ongelmallisena; kirjoitustaidon harjoittaminen kaipasi kipeimmin ohjausta. Turvallisuudentunnetta lisäsivät, jos puhekumppani ei ollut syntyperäinen kielipuhuja. (Sjöberg 2002.)

Suomalaiset opiskelijat arvioivat suullisen taitonsa parhaaksi, sitten lukemisen, ja huonoimmaksi kirjoittamistaidon. Tärkeimmiksi kielenkäyttötilanteiksi koettiin suullisen taidon ja kirjoittamisen harjoittaminen, joita tulisi edelleen vahvistaa. (Penttinen 2002.)

Vahvuudet kielitaidossa olivat luetun ja kuullun ymmärtäminen. Ongelmana haluttomuus puhua. (Huhta 1999.)

Ammattisotilaiden YKI-testeissä kielen osataitojen keskiarvojen vaihtelun perusteella parhaiten hallittiin puhuminen, toiseksi parhaiten tekstin ymmärtäminen ja kolmanneksi puheen ymmärtäminen. Edellä mainitut tutkimukset erosivat tämän tutkimuksen tuloksista lähinnä siinä, että Sjöbergin tutkimustulosten mukaan suullinen taito koettiin puutteelliseksi ja aikuisväestön tutkimuksessa alle 25-vuotiaiden nuorten kielitaidon taso oli arvioitu ilmeisesti epärealistisen korkeaksi.

6.6 Empiirisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen väljänä teoreettisena lähtökohtana oli systeemiajattelu, joka tutkii järjestelmää kokonaisuudessaan ja jonka tarkoituksena on tuottaa päätös- ja toimintastrategioita jossakin ongelmatilanteessa. Tässä tutkimuksessa kielikoulutus suunnittelua on tutkittu systeemiajattelun mukaisesti kokonaisuutena omassa kontekstissaan ja ohjausmallina on toiminut Stufflebeamin (1971) yleinen kielisuunnittelumalli suhteutettuna Kaplanin ja Baldaufin (1997) yleiseen arviointimalliin. Systeemianalyysi on kuitenkin toiminut lähinnä yleisenä pohjana ilman, että olisi sitouduttu tekemään tutkimusta sen metodiikkaa noudattaen.

Tutkimusote perustui pragmaattiseen paradigmaan ja pragmaattinen teoria perustuu käytännöllisyyteen eli väite on tosi, jos se toimii käytännössä. Pragmaattisen teorian mukaan totuus tarkoittaa proposition hyödyllisyyttä jonkin intellektuaalisen tavoitteen saavuttamisen kannalta (Hautamäki 2001). Havainnossa onkin kysymys sen toteutumisesta, toimiiko teoria eli onko se pragmaattisen totuusteorian mielessä tosi. Käsilä olevan tutkimuksen luotettavuutta voidaan näin ollen lopullisesti arvioida vasta sen jälkeen kun kielikoulutus suunnittelumallin pätevyys on empiriassa todennettu. Tätä käsitellään lähemmin suotavien jatkotutkimusten yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa, kuten monissa muissakin työelämän kielitaidon tarvetutkimuksissa, on käytetty sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Tutkimusmenetelmien valinta (luvussa 6.2) perustui siihen olettamukseen, että keräämällä erityyppistä aineistoa voidaan tutkimusongelmaa ymmärtää syvällisemmin ja monipuolisemmin kuin vain yhtä menetelmää käyttäen. Seuraavassa arvioin erikseen empirisen pilottitutkimuksen, kyselyn, testitulosten ja haastatteluiden luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

6.6.1 Kyselytutkimus

Rauhanturvaajien englannin kielen taitotason ja sen tarpeen kartoitus alkoi strukturoidulla kyselyllä tarkoituksena pyrkiä yleistämään tulokset tiettyyn perusjoukkoon. Tuloksia käsiteltiin kvantitatiivisesti ja tulkinta suoritettiin deduktiivisesti tukeutumal-

la Bachmanin (1990, 87) esittämään kielitaitokäsitykseen, miten kielellinen kompetenssi toteutuu performanssina, erityisesti funktionaalisenä kielitietona.

Kielenkäyttötilanteiden esiintymistiheyttä ja kielitaidon tasoa kartoitettiin rauhanturvaajien itsearviointin avulla. Useimmissa tutkimuksissa, joissa on raportoitu itsearviointin validiutta, todetaan menetelmän olevan yleisesti ottaen riittävän luotettava antamaan käyttökelpoista tietoa. Koska tutkimuksessa tuloksia käsitellään ryhmittäällä, reliaabeliudelle ei aseteta yhtä suuria vaatimuksia kuin yksilötasoisessa tutkimuksessa (mm. Nunnally & Bernstein 1994, 264 - 265). Tulosten luotettavuutta parantavia tekijöitä olivat muun muassa, että arvioijat olivat aikuisia, arvioinnin kohteena olivat selkeät konkreettiset työtehtävät ja mitta-asteikon kuvaukset olivat äidinkieliä (ks. tarkemmin itsearviointin luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä Oscarson 1980, 1984, 1989, 1997; DIALANG-projekti). Nämä kaikki edellytykset toteutuivat myös tässä tutkimuksessa. Menetelmän luotettavuutta tukee myös se, että yleisten kielitulkintojen tilastoraportista (Härkönen ym., 2000) käy ilmi, että kaikkiaan 13 328 YKI-testin suorittajasta vain 797 eli 6 prosenttia oli arvioinut kokeeseen ilmoittautuessaan oman tasonsa sikäli väärin, että tulos jäi alle ilmoitetun tason alarajan. Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta saattavat heikentää asteikon moniportaisuus ja se, että arvioijia ei ollut erikseen valmennettu itsearviointiin.

Itsearviointin validiutta tässä tutkimuksessa lisää kuitenkin se, että rauhanturvaajien kyky arvioida itse omaa kielitaitoaan on luotettavampaa kuin esimerkiksi tavallisen aikuisopiskelijan, koska he kansainvälisistä tehtävistä kiinnostuneina ovat joutuneet jo tehtäviin hakeutuessaan pohtimaan selviytymistään työstään vieraalla kielellä. Toiseksi he ovat rauhanturvatoimintaan valmennuksen yhteydessä saaneet mahdollisuuden vertailla ja arvioida omaa kielitaitoaan, sillä osa koulutuksesta annetaan englanniksi. Kolmantena tekijänä on ammattitaito: ammattisotilaat ovat itse joutuneet uransa aikana jatkuvan arvioinnin kohteeksi ja myös joutuneet koulutuksen yhteydessä toistuvasti arvioimaan koulutettaviaan.

Kyselylomakkeen terminologian yksiselitteinen muotoilu on vaikea tehtävä. Lomakkeen esitestauksesta ja sen jälkeen tehdyistä tarkennuksista huolimatta joidenkin kielienkäyttötilanteiden tulkinta tuotti vastaajille ymmärtämistä vaikeuksia. Tällaisia olivat termit 'tulkitseminen', 'kääntäminen' ja 'tarve'. Kääntämisen toiset ymmärsivät ainoastaan kirjallisina tehtävinä, jolloin näitä tilanteita ei vastauksissa juuri esiintynyt. Toiset taas sisällyttivät kääntämiseen myös suulliset tiedottamiset, esimerkiksi tilanne-

raporttien tulkinnat, mikä ilmeni vasta haastatteluissa, sillä haastateltujen informanttien vastaukset olivat ristiriidassa kyselyyn vastanneiden kanssa.

Tarvittavan kielitaidon tason arvioinnin tulosten luotettavuutta heikentää se, että monet olivat tulkinneet sanan 'tarve' merkitsevän yksinomaan samaa kuin tilanteen esiintymisen useus, vaikka kyse oli tässä siitä, millä tasolla kieltä olisi ollut tarpeen osata. Erilaista tulkintaa osoittaa mm. se, että tilanteessa 'aktiivinen osallistuminen kokouksiin', johon suurin osa vastanneista ei ollut koskaan joutunut, oman hallintatason arvioitiin olevan 3,5 ja tarvittavan tason 3,0. Kyselylomakkeen kysymyksissä oli edelleen joitakin tilanteita (esim. tulkkina toimiminen palvelusasioissa), jotka johtivat joko kokonaan vastaamatta jättämiseen tai joiden yksiselitteisyydestä ei ollut täyttä varmuutta. Edellä mainittujen käsitteiden merkitystä olisikin ollut hyvä erikseen korostaa ja selventää itse kyselytilaisuudessa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös kyselyn palautusmäärän (N = 93) valossa. Pääesikunnan ilmoituksen mukaan puolustusministeriön aineiston keruujankohdanta kohdemaihin osoittama määrävahvuus oli 107 miestä (YKSL = 35; SFOR = 39; YKSM = 33), mutta komennuspaikalla henkilöstön määrä on saattanut olla tilapäisesti alle näiden lukujen. Siinäkin tapauksessa, että kohdemaissa olisi ollut täysi määrävahvuus, oli palautusprosentti korkea, vähintään 87 % johtuen siitä, että kyselyyn vastaaminen oli käskytetty. Libanonista UNIFILin joukoista palautettiin 34/35 vastausta, Bosniasta SFORin joukoista palautettiin 32/39 ja Makedoniasta UNPREDEP-operaatiosta 25/33 vastauslomaketta. Makedoniasta puuttuvien lomakkeiden määrää selittää se, että vartiopaikkoja on vuoristoisilla rajaseuduilla pitkien ja hankalien kulkumatkojen päässä eivätkä partiointitehtävissä olleet päässeet näin ollen lainkaan osallistumaan kyselyyn. Kyselyn suorituspaikat olivat monikansallisen NORDBATin esikunta Skopjessa ja Suomen komppanian komentopaikka Tetovossa. Reserviläiset, joiden osuus rauhanturvaajista on n. 90 %, eivät kuuluneet tämän tutkimuksen piiriin.

Pääesikunnan henkilöstöosaston antaman tiedon mukaan kantahenkilökuntaa on ollut rauhanturvatehtävissä vuodesta 1956 vuoteen 2000 yhteensä noin 4000 henkilöä, mikä on keskimäärin 91 henkilöä vuodessa. Viimeisten kymmenen vuoden aikana rauhanturvatehtävissä on toiminut noin 1200 henkilöä eli noin 120 henkilöä vuodessa. Saman tietolähteen mukaan keväällä 1998, jolloin kysely suoritettiin, rauhanturvatehtävissä oli kohdemaat mukaan lukien kaikkiaan 120 henkilöä. Kyselyyn vas-

tanneiden määrä (93/107) kohdemaissa oli noin 87 % ja vastanneiden määrä kaikista samaan aikaan rauhaturvatehtävissä toimineistakin oli n. 78 % (93/120).

Edellä mainituin perustein tutkimuksen tulokset lienevät yleistettävissä kaikkiin niihin kantahenkilökuntaan kuuluviin rauhanturvaajiin, jotka ovat viime vuosina toimineet Suomen suurimmissa rauhanturvaoperaatioissa rauhaa ylläpitävissä tehtävissä Libanonissa, Bosniassa ja Makedoniassa. Tulokset eivät ehkä päde muualla alkaviin operaatioihin, joissa tilanteita voi olla enemmän, ja ne saattavat olla myös vaativampia ilmapiiriin mahdollisesti ollessa muutenkin kireämpi.

6.6.2 Testitulokset

Tutkimuksen toisessa vaiheessa tutkittiin kvantitatiivisesti ammattisotilaiden englannin kielen yleisten kielitutkintojen testituloksia. Mittarina yleisten kielitutkintojen voidaan katsoa olevan validi. Yleisissä kielitutkinnoissa testataan kuitenkin yleistä kielitaitoa, eivätkä tehtävät ole työtehtävien kannalta autenttisia eivätkä anna selvää kuvaa siitä, miten työtehtävissä selviydytään kansainvälisessä ympäristössä. Testitulokset voidaan yleistää ainoastaan tutkintoihin osallistuneeseen, valikoituneeseen joukkoon, ei koko ammattisotilaiden populaatioon. Lisäksi on otettava huomioon, että testeihin on osallistunut koko populaatiosta vain 13 %, joka on arvioinut kielitaitonsa riittävän hyväksi itselleen tarpeellisen tason läpäisemiseksi. Muun henkilöstön kielitaidon tasoa ei ole tutkittu.

Vertailtaessa itsearvioitua kielitaitoa (N = 93) ja testituloksia (N = 1125), vaikka ei olekaan kyse täysin samasta joukosta, voidaan katsoa, että tässä on alustavasti pyritty selvittämään itsearvioinnin empiiristä validointia ulkopuolisen kriteerin avulla. Tämä on perusteltua, koska ei ole syytä olettaa, että ryhmät ratkaisevasti eroaisivat perusjoukoista. Tarkasteltaessa molempia kohderyhmiä kokonaisuudessaan, tulokset olivat hyvin samansuuntaisia. Koulutusryhmittäin verrattaessa upseerien ja opistoupseerien kielitaidossa oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero. Ryhmiä ei voitu täysin pätevästi verrata keskenään, koska rauhanturvaajien kohderyhmä ei ollut enää identifioitavissa (vain osa heistä oli suorittanut YKI:n), ja kohderyhmät olivat hyvin erisuuruisia.

6.6.3 Haastattelut

Haastattelut käsiteltiin kvalitatiivisesti. Laadullinen tutkimusote on erityisen hyödyllinen silloin, kun on ymmärrettävä ilmiötä tai kohderyhmää, jota ei ole aikaisemmin tutkittu (Creswell 2003, 22). Menetelmiä yhdistämällä aineistot täydensivät toisiaan ja syvensivät tietoa. Tuloksia raportoitaessa rauhanturvaajien puheenvuoroja on lainattu runsaasti, koska niistä kuuluu informanttien oma ääni, mielialat ja asenteet. Haastatteluvastauksia ei tulisi sellaisenaan pitää tutkimuksen tuloksina, vaan olisi pyrittävä analysoimaan vastausten taustoja (Alasuutari 1994, 71 - 72). Tässä tapauksessa vastauksia tarkasteltiin sekä funktionaalisen kielitiedon teoriaa vasten että teemoittain kyselylomakkeessa esitettyihin kielenkäyttötilanteisiin perustuen ja niihin verraten.

Kyselylomakkeen kielenkäyttötilanteet olivat kaikkien neljän haastatellun mukaan kattavat, eikä muita tilanteita ollut esiintynyt, mikä antaa aihetta olettaa, että tutkimus antaa hyvän kokonaiskuvan niistä työtehtävistä, joissa englannin kieltä rauhanturvaamistehtävissä tarvitaan.

Toisen haastatteluaineiston tarkoituksena oli selvittää, tuoko johtoportaan näkemykset lisäarvoa kielikoulutussuunnittelulle. Haastateltujen upseerien voidaan katsoa olevan alansa eksperttejä. Heidän vastauksiaan kuvattiin teemoittain. Luotettavuutta tarkasteltiin sisältövalidiuden ja käsitevalidiuden kannalta. Haastattelun runko ja tarkentavat kysymykset oli laadittu kielikoulutuksen suunnittelun kehittämistä ajatellen ja ne vastasivat siten tutkimusongelmaa. Tulkintaongelmia syntyi kuitenkin kahden kysymyksen kohdalla, jolloin vastaajan ja tutkijan ajattelutavat eivät kohdanneet. Esimerkiksi kysymykseen 15 b) mitä sotatieteiden opiskelijan kandidaattiopinnojen jälkeen pitäisi osata englannin kielellä tehdä ja millä tasolla kieltä tulisi hallita, sotilaille luonteva vastaus on: ”upseerit komppaniatasolla ja sotilastarkkailijat komppanianpäällikkötasolla”. Kysymys olisi pitänyt olla täsmällisemmin muotoiltu tarkoittamaan kielen hallinnan taitotasoa YKI-asteikolla. Vaikka monivuotisena sotakoulun opettajana tunnenkin ammattisotilaiden käyttämän kielen ja heidän työtehtäviinsä liittyvän kontekstin melko hyvin, joitakin tulkintaongelmia syntyi analyysivaiheessa. Tämä heikensi sekä sisältövalidiutta että käsitevalidiutta näiltä osin.

Kyselylomake- ja haastattelututkimuksen sekä testitulosten käsittelyssä pyrittiin huolehtimaan tutkimusjoukkoon kuuluvien yksilöiden intymiteettisuojusta. Aineistojen

käsittelyssä kaikkia kohderyhmiä käsiteltiin yhtenä tutkimusjoukkona, eivätkä yksittäiset vastaajat ole täten tunnistettavissa. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneet ammattisotilaat olivat antaneet luvan tulosten käyttämiseen tutkimustarkoituksessa.

Kokonaisuudessaan voidaan arvioida, että pilottitutkimus toi käyttökelpoista tietoa ammattisotilaiden, erityisesti rauhanturvaajien, kielikoulutuksen suunnittelua varten. Täten voidaan arvioida, että empiirinen tutkimuspohjainen tieto, jota hankitaan kyselyllä ja haastattelulla kielitaidon tarpeesta ja sen itsearvioidusta tasosta, on mielekäs osa systemaattisen kielikoulutuksen suunnittelua. Samoin johtoasemassa olevat upseerit toivat tutkimukseen hyödyllistä lisätietoa, jota ei muilla kyselyillä ja haastatteluilla ollut saatu. Kielikoulutuksen suunnittelussa on ilmeisen perusteltua selvittää ja hyödyntää myös johdon käsityksiä koulutuksen kehittämistarpeista.

7 SYSTEMAATTINEN KIELIKOULUTUKSEN SUUNNITTELU – KÄYTÄNNÖN SOVELLUSMALLIN HAHMOTTELUA

7.1 Kielikoulutuksen suunnitteluprosessin sovellus puolustusvoimissa

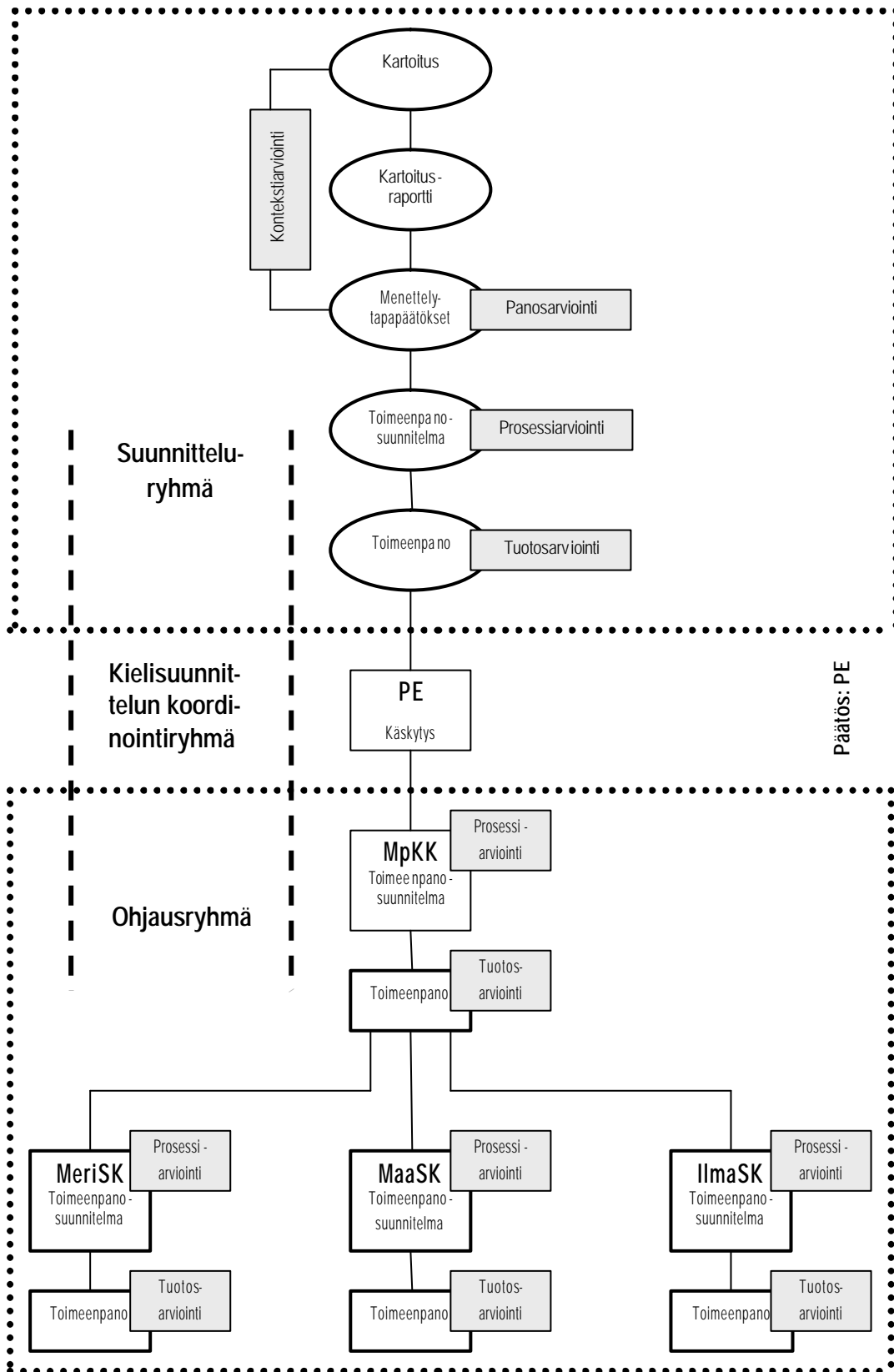
Pyrkimyksenäni on ollut laatia puolustusvoimien kielikoulutussuunnittelulle koulutusstrategia, joka kattaa koko upseerikoulutuksen ja upseerin uran. Viitekehyksen puitteissa voidaan ja on tarpeenkin suunnitella työnjakoa niin, että kullekin puolustushaaralle jää oma osuutensa tarkoitusta vastaavan kielikoulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tätä keskityksen ja hajasijoituksen keskinäistä dialogia on yritetty jäljempänä esitettyssä mallissa hahmottaa (kuvio 28).

Puolustusvoimien kielikoulutussuunnittelun jatkokehittelyn tarvetta ja mahdollisuuksia voisi lähestyä ammatillisesti suuntautuneen kielikoulutuksen suunnitteluprosessin näkökulmasta ja edetä hahmottelemani käytännön toteutusmallin mukaisesti. Kuvion 28 yläosassa kartoitusvaihe käsittää suunnittelun ja aineiston keräämisen. Menettelytapavaiheessa suunnitellaan ja testataan strategioita. Toteuttamisvaiheessa suunnitellaan ja toteutetaan strategioita. Arviointivaiheessa evaluoidaan kaikki vaiheet ja annetaan palaute. Kaplanin ja Baldaufin (1997; ks. myös Takala ym. 2000, 259) mallin mukaisesti olen liittänyt jokaiseen vaiheeseen arvioinnin, mikä korostaa arvioinnin vaikutusta suunnitteluprosessissa. Menettelytapapäätökset johtavat toimeenpanosuunnitelmaan ja toimenpanoon.

Mallista ilmenee, kuinka tieteellisin menetelmin tutkitut tarpeet johtaisivat puolustusvoimien systemaattiseen kielikoulutuksen suunnitteluun, käytännön toteutukseen ja arviointiin. Mallissa esitetään systemaattisen suunnittelun elementit kontekstiarviointi, panosarviointi, prosessiarviointi ja tuotosarviointi sekä ne vaikuttajatahot, jotka vastaisivat kielikoulutuksen suunnittelusta, päätöksenteosta ja toteutuksesta. Malli toimii kahteen suuntaan siten, että palaute eli tehdyt prosessi- ja tuotosarviointit hyödynnettäisiin menettelytapapäätöksiä panosarviointin avulla tarkistettaessa. Vastuu

mallin toimivuudesta olisi Pääesikunnalla, jonka alaisena toimivat kielikeskus ja sotilasopetuslaitokset ja joka tekee tärkeimmät päätökset.

Maanpuolustuskorkeakoulu vastaisi tarvittavien asiantuntijatyöryhmien perustamisesta, joiksi olen esittänyt suunnittelu-, ohjaus- ja koordinoitiryhmiä. Suunnitteluryhmää ja sen tehtäviä on tarkemmin kuvattu luvussa 7.2. Sotilasopetuslaitosten kieltenopetuksen ja substanssiaineiden asiantuntijoista koostuvan ohjausryhmän tehtävä olisi toimia koulutuksen suunnittelun neuvona antavana elimenä. Kielenopetuksen tavoitteiden, yhteisten yleisten vaatimustasojen ja arvioinnin tulkinnan sekä toimeenpanon yhdenmukaisuuden varmistamiseksi tulisi perustaa koordinoitiryhmä, joka toisaalta tarjoaisi keskustelufoorumin suunnittelu- ja ohjausryhmien asiantuntijoiden näkökantoille, palautteelle ja toimenpide-esityksille, ja toisaalta koordinoisi ja varmistaisi arvioinnin yhdenmukaistamisen sekä tehtyjen päätösten toimeenpanon. Koordinoitiryhmällä on oleellisen tärkeä asema kielisuunnittelun onnistumisessa. Ilman hyvää yhteistyötä ja toimeenpanijoiden sitoutumista päätösten toteuttamiseen on vaarana, että koordinaatiota ei synny eikä käytännön toteutus toimisi optimaalisella tavalla.



PE = Pääesikunta MpKK = Maanpuolustuskorkeakoulu MaaSK = Maasotakoulu
 MeriSK = Merisotakoulu IlmaSK = Ilmasotakoulu

Kuvio 28. Puolustusvoimien kielikoulutuksen suunnittelu- ja arviointimalli sovellettu-
 na Kaplanin ja Baldaufin (1977) (ks. myös Takala ym. 2000) arviointimalliin.

Puolustusvoimien kielisuunnittelun nelivaiheinen suunnittelumalli voidaan esittää *tiivistettynä* seuraavasti:

1. Kontekstiarviointi

Kontekstiarviointi on koko prosessin tärkein osa-alue (taulukko 18).

TAULUKKO 18. Puolustusvoimien kielikoulutuksen suunnittelun kontekstiarviointi.

PROSESSIN OSATEKIJÄT	TULOS
Kansainvälinen toimintaympäristön kartoitus	Mitä tehtäviä, millä komentotasolla
Koulutuspoliittiset tekijät	Mitä kieliä, millä taitotasolla
Koulutuksen kohderyhmät	Ammattisotilaat/siviilit
Tehtävien tärkeysjärjestys	Keskeisimmät työtehtävät
Yleisten päämäärien asettaminen	Koulutusohjelman tarkoitus: tarpeista johdetaan tavoitteet, ne priorisoidaan, nimetään osallistujat
Tavoitteiden määrittely:	Spesifit, konkreettiset, pääteikäyttämisen mitattavat suoritukset
<ul style="list-style-type: none"> • Kontekstuaaliset kategoriat: • Kielelliset aspektit: • Oppimisstrategiat: • Sosiokulttuuriset komponentit: • Saavutustasot: 	<ul style="list-style-type: none"> • Kielenkäyttöalueet, aiheet ja käyttäytymisen määrittely • Rakenteet, käsitteet, funktiot ja osataidot • Itseohjautuvan oppimisen vahvistaminen • Tietopohjaiset ja asenteelliset • Määritellään tietyntyyppisenä ja sitä vastaavana taitotasona
Kielitaidon tarve	Tarvekartoitus, taitotaso ('can do', cannot do) havaitut vahvuudet / puutteet käyttäytymistavoitteina
Kielenkäyttötilanteet (actual use)	Tilanneanalyysi (behavioral objectives),
Keinot	Toiminta, kuinka ohjelma toteutetaan (kuka tekee mitä ja kenelle)
Toimenpiteet	Mitä tietoa kerätään, miten, keneltä ja milloin
Tietojen analysointi	Miten analysoidaan
Esteet tavoitteiden saavuttamiselle	Diagnosoitava ongelmat
Yhteenvedo	Mahdollisuudet täyttää tarpeet
Organisaation arvoperusta	Mitä ja miten opetetaan (task-based)
Päätetään tavoitteista, tarvittavista muutoksista ja luodaan perusteet tuotoksen arvioinnille	

2. Panosarviointi

Panosarviointi tuottaa Takalan ym. (2000, 157 - 158) mukaan tietoa päätöksiä varten tarvittavista resursseista. Kielikoulutuksen suunnittelussa tämä tarkoittaa, että arvioidaan

- (1) kunkin toimintaan osallistuvan henkilön toimintamahdollisuudet,
- (2) strategiat, jotka ovat tarpeen suunniteltujen tavoitteiden saavuttamiseksi,
- (3) organisaatio valittujen strategioiden toteuttamiseksi.

Suunnitteluun käytettävissä olevia vaihtoehtoja arvioidaan sen perusteella

- (a) mitä ne edellyttävät resursseilta, ajankäytöltä ja taloudellisilta osatekijöiltä
- (b) minkälaisia rajoituksia niiden käytössä on odotettavissa, ja miten mahdollisia rajoituksia voisi vähentää
- (c) miten merkityksellisiä erilaiset organisaatiovaihtoehdot ovat tavoitteiden saavuttamisessa
- (d) miten hyvin toteutettavaksi valitun vaihtoehdon voidaan odottaa johtavan toivottuihin tuloksiin.

Panosarvioinnissa siis arvioidaan, missä määrin ohjelman strategiat, menettelytavat ja toiminnot tukevat kontekstiarvioinnissa ja tarveanalyysissä tunnistettuja päämääriä ja tavoitteita. Panosarviointi on näin ollen toimintasuunnitelman arviointia, joka auttaa määrittämään ne toimenpiteet ja strategiat, joilla suunnitellaan muutoksen aikaansääminen. Kaiken kaikkiaan panosarvioinnin tarkoituksena on auttaa suunnittelijaa tarkastelemaan vaihtoehtoisia strategioita ja menettelytapoja ja varmistaa, että on valittu paras mahdollinen lähestymistapa tunnistettujen tarpeiden ja tavoitteiden suhteen. Tästä syystä on tärkeää, että eri osapuolet yhteisesti neuvottelevat ohjelman tavoitteista ja niiden saavuttamisesta koettaen siten päästä yksimielisyyteen.

3. Prosessiarviointi

Prosessiarvioinnissa tuotetaan palautetta opetusohjelman toteuttamisesta vastaaville eli lähinnä opettajille/kouluttajille. Tällöin dokumentoidaan se, mitä toteuttamisvaiheessa on tapahtumassa/tapahtunut. Sen tulisi antaa tietoa uusien päätösten varalle siitä, missä

määrin ohjelma on toteutunut kuten suunniteltiin. Prosessiarviointi on ratkaisevan tärkeä vaihe ohjelman toteuttamisessa. Siinä arvioidaan panosarviointissa suunniteltujen

(a) strategioiden

(b) menettelytapojen

(c) toimenpiteiden toimiminen päivittäisessä työelämässä.

Prosessiarviointia tulisi kehittää siten, että palaute kertoisi monipuolisesti ja syvällisesti, *miten* järjestelmää tulisi parantaa ja mistä mahdolliset heikkoudet ohjelman toteuttamisessa johtuivat.

4. Tuotosarviointi

Tuotosarviointissa tulkitaan ohjelman tuloksia joko toteutuksen kestäessä tai pelkästään sen loppuvaiheessa. CIPP-malli edellyttää, että tuloksia arvioidaan aika ajoin, jotta suunnitelmaan voidaan tehdä muutoksia. Tuotosarviointin tarkoituksena on arvioida, missä määrin suunnitellut parannusyritykset ovat saavuttaneet lyhyen aikavälin ja pitkän aikavälin päämäärät.

Esittämäni malli on näkemys tietynlaisesta ideaalimallista, jonka toimivuutta ja pitävyyttä onkin tarpeen testata. Tavoitteet ovat tulevaisuuden mielikuvia toteutuen harvoin täysin suunnitellulla tavalla. Käytännössä mallin soveltamisesta tultaneen joissakin kohdin poikkeamaan kahdella dimensiolla: keskitetty vs. hajautettu ja organisaation toteuttama vs. ulkoistettu. Esimerkiksi yleistavoitteet voidaan todennäköisesti asettaa vain keskitetysti organisaatiossa. Jotkin kielikokeet voivat olla keskitettyjä esimerkiksi niin, että tietty instituutti järjestää keskitetysti kielikokeen. Pääesikunnan päätettyä yleislinjauksista, kielikoulutusohjelman voi suunnitella organisaation itsensä kokoama suunnitteluryhmä tai työ voidaan kilpailuttaa ja ulkoistaa. Toisaalta, mitä enemmän hajasijoitetaan, sitä enemmän täytyy panostaa yhteiseen systemaattiseen suunnitteluun ja yhteismitalliseen arviointiin, jotta vaatimustasot ja arviot olisivat yhdenmukaisia. Tämän vuoksi tarvitaan aitoa, toimivaa yhteistyötä ja sen koordinoitua, jossa muun muassa tilivastuun tulee olla hyvin konkreettista, hyvin dokumentoitua ja hyvään evidenssiin perustuvaa.

Puolustusvoimien tämän hetkisessä tilanteessa ja lähitulevaisuudessa koordinoinnin tarve on suurempi, jonka vuoksi suunnitellussa mallissa tätä näkökohtaa on tietoisesti korostettu. Puolustusvoimat on organisaationa peruslähtökohdiltaan sellai-

nen, että toiminnassa pyritään selkeästi määrittelemään keskinäiset valtasuhteet. Eitämättä mallia on tarpeen hienosäätää olosuhteiden muuttuessa. Tässä vaiheessa en kuitenkaan kokenut olevan edellytyksiä edetä pidemmälle puolustusvoimien kielikoulutuksen suunnittelun mallintamisessa. Tutkimuksessa on rajoitettu yhden mallin hahmottamiseen siitä syystä, että useiden mallien mukaisen toiminnan ideoiminen, niiden toteuttamisen edistäminen ja niiden testaamisen olisivat huomattavan vaativia tehtäviä. Kaikkein olennaisinta kielikoulutussuunnittelussa on ymmärtää systeemiajatteluun perustuvan suunnittelun ja arvioinnin keskinäinen riippuvuus.

Seuraavassa kuvataan Stufflebeamin arviointijärjestelmän ohjeellisia operatiivisia osatekijöitä mukautettuina tämän tutkimuksen, sotilasopetuslaitoksen kielikoulutuksen suunnittelun kontekstiin. Stufflebeamin CIPP-mallissa *kontekstin arvioinnin* tarkoituksena on antaa perusta tavoitteiden asettamiselle. Tällöin selvitetään millainen on suunnittelun kohteena oleva yhteisö, millainen on ympäristön todellinen tila ja millainen on ympäristön toivottu tila. Selvitetään myös, mitkä tarpeet ovat jääneet toteutumatta. Termillä 'konteksti' Douglas (2000, 41 - 45, 72) tarkoittaa erityiskielten testauksessa niiden tehtävien ominaispiirteitä, joihin liittyvisä tilanteissa kieltä käytetään, mutta termiltä puuttuu täsmällinen, yksiselitteinen määritelmä. Tämän tutkimuksen kannalta kontekstin käsite voidaan ymmärtää erityiskielten opetukseen ja testaukseen liittyvänä fyysisten, sosiaalisten ja psykologisten, kognitiivisten ja affektiivisten tekijöiden monimutkaisena vuorovaikutuksena. Tunnetuimpia kontekstikäsitteen kuvauksia lienee Hymesin (1974) muodostama SPEAKING-akronyyymi, joka koostuu käsitteiden Setting, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genre alkukirjaimista. Douglasin (2000, 42 - 43) mukaan Hornberger (1989) on todennut, että kommunikatiivisen tapahtuman ydin on siinä, että se sijaitsee aidossa, fyysisessä, kulttuurisessa, historiallisessa ja sosioekonomisessa kontekstissa. Douglas on kontekstia määritellesään muuttanut Hymesin terminologian paremmin erityiskieliin sopivaksi:

- Setting: fyysinen ja ajallinen tapahtumapaikka
- Participants: puhujat/kirjoittajat, kuulijat/lukijat
- Purposes: tarkoitukset, seuraukset, päämäärät
- Form and content: viestin muoto (miten jotakin sanotaan/kirjoitetaan) ja viestin sisältö (aihe, mitä sanotaan/kirjoitetaan)

- Tone: sävy, tapa
- Language: kanavat (ilmaisuväline – kasvojen, puhelin, käsikirjoitettu, tietokone-
lostet, sähköposti), koodijärjestelmä (kieli, murre, tyylilaji, rekisteri)
- Norms: vuorovaikutuksen normit (keskinäinen suhde, ystävyys, läheisyys, tuttavuus,
koska nämä vaikuttavat mitä voidaan sanoa ja miten), tulkintanormit (kuinka erilaiset
puheet/kirjoitukset ymmärretään ja kuinka niihin suhtaudutaan vakaumuksellisesti)
- Genres: viestintäkategoriat (esim. runot, rukoukset, kiroukset, pilailu, sananlaskut,
myytit, mainokset).

Tätä Douglasin esittämää kontekstin kuvausta voidaan soveltaa teoreettisena kehyksenä myös kielenkäyttötilanteiden yksityiskohtaisia opetustavoitteita määriteltäessä, tehtäväpohjaisia (task-based) opetustilanteita ja testispesifikaatioita kehitettäessä. Hahmotellussa sovellusmallissa kolmesta eri näkökulmasta (kysely, testitulokset, haastattelut) tehdyn kartoituksen tulokset valaisevat omalta osaltaan ammattisotilaiden englannin kielen käyttöalueita ja taidon nykytilaa, ja muodostavat osan kontekstiarvioinnista.

7.2 Kielikoulutuksen suunnitteluprosessin käytännön toteutus yksityiskohtaisemmin

Näkökulmani puolustusvoimien kieltenopetukseen on organisaation tarve. Ammatillisesti suuntautuneessa kieltenopetuksessa kielitaidon tarve kohdentuu ensisijaisesti työtehtäviin. Organisaation tarve pysyy todennäköisesti pitempään samansuuntaisena ja on helpommin ennustettavissa kuin henkilöstön yksilökohtaiset kielitarpeet. Organisaation tarpeen kartoittamisen jälkeen voidaan koulutusorganisaation uudistamisen yhteydessä sotilasopetuslaitoksissa radikaalisti vähentyneet lähiopetustunnit suunnitella ja kohdentaa entistä tarkoituksenmukaisemmin ja tehokkaammin.

Systemaattisen kielikoulutussuunnittelun ensimmäinen vaihe on selvittää edustavalla otoksella koko henkilöstön tai tärkeimpien tehtävien haltijoiden todellinen kielitaidon tarve sen mukaan, miten he ovat joutuneet vieraalla kielellä työssään toimimaan ja mikä on heidän taitonsa riittävyys. Tarveanalyysin menettelytavat riippuvat analyysin tarkoituksesta. Tarveanalyysin tekemiseksi tarvitaan ensin päätös tutkimuk-

sen tekemisestä. Hyvän analyysin suunnittelu alkaa määrittelemällä täsmällisesti tutkimuksen tarkoitus ja rajaamalla kohde. Tarvetta määriteltäessä on välttämätöntä tietää kenen tarpeista tai mistä tarpeista on kyse. Otantamenetelmien valinta on prosessin tärkeimpiä vaiheita. Varmistutaan siitä, että analyysi suoritetaan instituution/yhteisön arvot huomioon ottaen. Silloin kun tarveanalyysin tarkoituksena on suunnittelu, yleisenä käytäntönä on määritellä päämäärä ja tavoitteet ennen tarveanalyysiä. Tällöin tarveanalyysillä määritetään onko identifioitujen päämäärien ja nykytilan välillä eroa. Päämäärien ratkaiseminen käsittää niiden henkilöiden/ryhmien nimeämisen, joiden pitäisi osallistua tavoitteiden määrittelemiseen ja heidän sitouttamisensa prosessiin.

Päämäärien asettamisessa käytetään tavallisesti kahta tapaa: a) tuotetaan joukko tavoitteita tai b) valitaan tavoitteet olemassa olevista tavoitteista. Nykytilaa verrataan sitten tavoitteisiin. Yksi mittapuu koulutustarpeiden määrittelemisessä ovat *normit*. Tällaisia ovat esimerkiksi standardisoitujen testien taitotasosteikot. *Tarpeet* määritetään vertaamalla testisuoritusta olemassa oleviin normeihin. Harvemmin käytetty normi on tyydyttävä minimitaso (deficit). Koulutuksen minimitasoa, joka tarvitaan ennustamaan tulevia suorituksia/saavutuksia, on tutkittu vähän. Muita tarpeiden määrittämiseen käytettyjä normeja ovat toiveet tai *vaatimukset* siitä, mikä pitäisi olla suorituksen taso. Julkinen tai asiantuntijoiden mielipide määrittää kaksi ensimmäistä ja vaatimukset perustuvat lakeihin, menettelytapoihin ja säännöksiin. (Suarez 1990, 30 - 31.)

Yksi keino tarpeen selvittämiseksi on teettää kielitaidon ja sen tarpeen auditointi ulkopuolisilla asiantuntijoilla. Toinen keino on hyödyntää organisaation omia resursseja ja pyytää ensin esimerkiksi ammatissa toimivia identifioimaan ja asettamaan ammattitehtävät ja niissä esiintyvät keskeiset viestintätilanteet tärkeysjärjestykseen (Takala 2001). Tämän perusteella voidaan määrittää, millaisia tietoja ja taitoja kyseisissä tehtävissä tarvitaan. Yksityiskohtaisten opetustavoitteiden priorisoinnissa ja määrittelyssä voidaan edetä esimerkiksi siten, että perusteiden määrittelemisessä käytetään toisena ulottuvuutena sisältöjä ja toisena taitoja. Teoreettiseksi kehykseksi soveltuu Douglasin (2000, 42 - 23) esittämä erityiskieliin sovellettu määritelmä kontekstista. Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että tehtävien priorisoinnin jälkeen tehdään kontekstianalyysi, jossa analysoidaan ensiksi tarpeelliset käsitteet, jolloin voidaan rajata arvioinnin kohde ja sen keskeiset osa-alueet.

Edellä mainituin perustein ensin tehdään *kontekstin arviointi* menettelytapapäätösten perustaksi. Arvioinnin tarkoituksena on antaa perusta koulutussuunnittelun ta-

voitteiden asettamiselle, ja se palvelee suunnittelupäätösten tekemistä, jossa aluksi sovitaan yhteisesti, mitä arvioidaan ja millä kriteereillä arvioidaan organisaation arvojen pohjalta. Kuten edellä mainitsin, olen systemaattisen kielikoulutuksen suunnittelun näkökulmasta määritellyt organisaation yleisiksi arvoiksi, että annettavan opetuksen tulee olla relevanttia ja työelämän tarpeisiin kohdennettua. Suunnitteluvaiheessa on syytä tarkemmin eritellä priorisoitavat arvot yksityiskohtaisemmin. Tällöin tulee selvittää, millainen on suunnittelun kohteena oleva yhteisö ja millainen on yhteisön todellinen kielitaidon taso sekä toivottu taso ja mitkä tarpeet ovat mahdollisesti jääneet toteutumatta. Kielikoulutuksen kohderyhmää voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta, joko koko henkilöstön tai sotilasopetuslaitosten opiskelijoiden koulutustarvetta ajatellen. Kontekstiarviointia käsitellään lyhyesti ensin koko henkilöstön kielikoulutuksen suunnittelun näkökulmasta.

Pohdittaessa ensimmäistä kysymystä, mitä arvioidaan, tulisi ensimmäiseksi selvittää, (1) missä tehtävissä tarvitaan englannin/toista kotimaista kieltä tai jotakin muuta vierasta kieltä, (2) mitkä ovat näiden työtehtävien kannalta relevantteimmat viestintätehtävät ja (3) kuinka suureksi koulutustarve niissä koetaan. Koko henkilöstön kielitaidon tasoa kartoitettaessa voidaan hyödyntää rauhanturvaajien itsearviointin ja YKI-testien tuloksia näiden kohderyhmien osalta. Toimintaympäristön kartoitukseen saadaan lisävalaistusta haastatteluista. Muun henkilöstön osalta kielitaidon tarvetta (actual use, discrepancy) voidaan kartoittaa otostamalla asiantuntijoiden etukäteen tärkeysjärjestykseen asettamien tehtävien haltijat ja teettämällä näillä kyselytutkimus, jossa omaa kielitaitoa verrataan taitotasokuvauksiin ja arvioidaan oma selviytyminen eri tilanteissa, kielenkäyttötilanteiden useus, millä tasolla kieltä kulloinkin on tarvittu, mitä muuta olisi pitänyt osata ja mitä ei ole tarvittu. Laadittavaan kyselylomakkeeseen liitetään esimerkiksi yleisten kielitutkintojen taitotasokuvaimien tai viitekehyksen mallin mukaan tasoille A1 - C2 (Liite 4) muokatut, kohderyhmän arvioituja tarpeita vastaavia sisällöllisiä kielenkäyttöalueita ja kielitaidon eri osa-alueiden taitotasot sisältävät kuvaimet. Näiden lisäksi voidaan pyytää 30 - 40 henkilöä pitämään päiväkirjaa vieraan kielen tarpeestaan niissä tilanteista ja tilanteiden useudesta, joissa on todella joutunut vierasta/toista kieltä käyttämään. Tämän jälkeen esimies arvioi vielä omista alaisistaan, mitä kunkin pitää osata tulevaisuudessa. Tuloksia verrataan Pääesikunnan ilmoittamaan tehtävissä tarvittavaan tasoon. Tästä erosta voidaan johtaa koulutustarve niiden henkilöiden kohdalla, joilla taitotaso ei vastaa tarvetta.

Kyselylomake tulisi suunnitella huolella, jotta saataisiin asianmukaista tietoa todellisesta tarpeesta, eikä vain siitä, mitä toivottaisiin tai mitä olisi 'hyvä tietää'. Tältä pohjalta suunniteltu koulutus olisi todennäköisesti myös opiskelijoita motivoivaa.

Toiseksi tarkastelen kontekstiarviointia sotatieteiden opiskelijoille annettavan kielikoulutuksen suunnittelun näkökulmasta. Myös tässä sovitaan yhteisesti ensin, mitä arvioidaan, ja selvitetään, missä tehtävissä tarvitaan vierasta/toista kotimaista kieltä ja mitkä ovat näiden työtehtävien kannalta relevanteimmat viestintätehtävät. Jotta näihin kysymyksiin saataisiin asianmukaista tietoa, (1) priorisoidaan ne työtehtävät, joissa eniten vierasta kieltä joudutaan käyttämään, ja (2) priorisoidaan viestintätehtävät todellisen käytön mukaan sekä (3) konkretisoidaan koulustarve neuvottelemalla ja priorisoimalla esimerkiksi upseerikoulutuksen nykyisten opetussuunnitelmien pohjalta yksityiskohtaiset progressiivisuuden osoittavat tavoitteet kullekin tutkintotasolle.

Tavoitteita määriteltäessä tehdään Euroopan neuvoston kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteistä eurooppalaista viitekehystä soveltaen luettelo yksityiskohtaisista tavoitteista, mitä ja millä taitotasolla työtehtävissä täytyy vieraalla/toisella kotimaisella kielellä kunkin tutkintotason jälkeen osata tehdä. Tässä voidaan käyttää apuna eri tasoille määriteltyjä ns. 'can do' taitotasoa kuvaavia väittämiä.

Tavoitteet määritellään koulutusvaiheittain erikseen a) upseerin perusopintoihin, b) kandidaattiopintoihin, c) maisteriopintoihin, d) esiupseerikurssille ja e) yleisesikuntaupseerikurssille. (4) Sovitaan strategioista, dokumentoinnista, aikataulusta ja tehtäväjaosta. Koska opiskelijoilla ei vielä ole tarkkaa tietoa tulevista tehtävistä ja niiden edellyttämästä kielitaidosta, (5) laaditaan asetettujen yksityiskohtaisten tavoitteiden perusteella kyselylomake ja lähetetään lomake poimitulle otokselle jo työssä olleista edellä mainittujen priorisoitujen tehtävien haltijoista.

Laadittava kyselylomake perustuisi siis sotatieteiden tutkintoihin johtavien kursien opetussuunnitelmiin ja tavoitteet muokattaisiin esimerkiksi viitekehysten mallin mukaan taitotasolle A1 - C2. Kukin vastaaja vertaa omaa taitoaan niihin, siis siihen, millä tasolla vieraalla kielellä on selviytynyt eri tilanteissa. Tietoa tarvitaan myös siitä, millä tasolla kieltä eri tilanteissa olisi tarvittu, kuinka usein tilanteita on esiintynyt, mitä muuta olisi pitänyt osata ja mitä ei ole tarvittu. (6) Tämän jälkeen tulokset analysoidaan ja muokataan opetustavoitteita tulosten perusteella tarpeen mukaan. (7) Seu-

raavaksi muokataan opetustavoitteiden saavuttamisen arviointikriteerit tavoitteita vastaaviksi.

Jos tavoitteet muokattaisiin olemassa olevien opetussuunnitelmien pohjalta, saataisiin samalla summatiivinen arvio siitä, ovatko nykyiset opetusohjelmat organisaation tarpeiden kanssa yhdenmukaiset. Tarvekartoitusta tarvitaan, jotta vähäiset aikaresurssit voitaisiin kohdentaa työtehtäviin oikein ja kouluttaa tehokkaasti opiskelijoita ja henkilöstöä todellisen tarpeen mukaan. Kieltenopettajat tietävät harvoin esimerkiksi sitä, millaisia puhunnoksia liittyy vieraalla kielellä työtehtäviin. Opetuksen tehostaminen edellyttää siis yhteisesti sovittuja opetuksen painopisteiden priorisointia, yksityiskohtaisten tavoitteiden määrittelyä, tavoiteltavia suoritustasoja ja näille määriteltyjä arviointikriteerejä ja arvioinnin arviointia.

Jotta koko arviointiprosessi kestäisi sekä sisäisen että ulkoisen kritiikin, on varmistuttava siitä, että noudatetaan asiantuntijoiden yleisesti hyväksymiä arviointikriteereitä. Tällaisia ovat Stufflebeamin (2002) mukaan arvioinnin asianmukaisuus, käyttekelppoisuus, toteutettavuus ja tarkkuus. Arvioinnin tuloksia tulevat käyttämään ensisijaisesti kieltenopettajat tehdessään opetussuunnitelmia, valitessaan opetussisältöjä ja kehittäessään opetusmenetelmiä ja -materiaalia. Aika ajoin olisi myös tehtävä metaevaluointi eli arvioitava omaa arviointijärjestelmää ja sen toimivuutta.

7.3 Kielitaidon testauksen ja arvioinnin kehittyminen

Monissa korkeakouluissa on vaikeata varmistaa opiskelijoiden eri kielten todelliset taitotasot, sillä nämä ovat usein epämääräisin termein määriteltyjä. Elsinen (2002) ja mm. Vosick (2002) toteavatkin, että korkeakoulujen pitäisi kuvailla kokeensa, tutkimonsa ja muut pätevyysvaatimuksensa yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen tasojen ja kuvausten mukaisesti ja täten selkeästi määritellä tavoitteet, sisällöt, menettelytavat ja arviointikriteerit. Ellei näin tehdä, on vertailu eri maiden ja jopa eri oppilaitosten välillä mahdotonta. Viitekehyksen toteuttamisella korkeakouluissa tulee olemaan suuri merkitys edistettäessä ihmisten liikkuvuutta Euroopassa, elinikäistä oppimista, monikielisyttä ja oppijan itseohjautuvuutta.

Puolustusvoimissa on nykyisin selvästi tiedostettu tarve systemaattiseen kielikoulutuksen suunnitteluun. Tämä käy ilmi eri työryhmien raporteista. Maanpuolustuskorkeakoulun kielityöryhmän raportissa (2001, 2, 11) todetaan mm. seuraavaa:

Erityistarpeena nähdään tutkimukseen perustuva tiedon hankinta kansainvälisissä tehtävissä tarvittavista viestintätaidoista.

Kieltenopetuksen tavoitteet tulee määrittää kansainvälisten tehtävien ja kotimaan kielitaitoa edellyttävien tehtävien tehtäväprofileista ja kielitaitovaatimuksista.

Tämä tarkoittaa sitä, että asianmukaisen koulutuksen aikaansaamiseksi tulisi koko henkilöstön kielikoulutustarve kartoittaa, sillä kadettien lisäksi koulutusta tarjotaan myös puolustusvoimien muulle henkilöstölle (ks. liite 5) siviilit mukaan lukien. Ensimmäisenä kielikoulutustarpeen kartoituksen kohteena on organisaation tarve, jolloin kyse on lähinnä erityiskielten opetuksesta ja testauksesta. Tarkoitus voi olla ammatillinen vaatimus, ammatillinen valmennus tai ammattiopinnot. Kuten edellä on jo todettu ammattikielen opetus on siis tyypiltään kontekstispesifiä, ammattialakohtaista (Strevens 1988, 39 - 44; Douglas 2000; Airola 2001, 38) ja erityisalueen vieraan kielen kurssit perustuvat tarveanalyysille, jonka tavoitteena on määritellä mahdollisimman tarkasti, minkälaisissa kielenkäyttötilanteissa selviytymiseen opiskelija tarvitsee vieraan kielen taitoa (Robinson 1991).

Erityiskielten testauksen katsotaan alkaneen vuonna 1975, jolloin *Temporary Registration Assessment Board (TRAB)* otti käyttöön tutkinnon, jolla arvioitiin Yhdistyneen Kuningaskunnan ulkopuolella tutkinnon suorittaneiden lääkäreiden ammattitaitoa ja kielitaitoa, koska nämä olivat hakeneet oikeutta harjoittaa ammattiaan Britanniassa. Testattavat kielen osa-alueet perustuivat siihen sekä puhuttuun että kirjoitettuun kieleen, jota yleislääkärit, sairaanhoitajat ja potilaat brittiläisissä sairaaloissa käyttivät. (Douglas 2000, 3 - 5.) Tavoitteena oli kuvailla työtehtävien kielenkäyttötilanteet ja työssä tarvittavan kielen kielelliset piirteet sekä ne työtehtävät, joita he suorittivat englannin kielellä. Tätä varten laadittiin testispesifikaatiot, joissa kuvattiin suunnitelmaa laadittavasta testistä. Se käsitti selostuksen testin tarkoituksesta, kuvauksen siitä, mitä

aiotaan mitata, kuvauksen kontekstista ja tehtävistä, testin pisteityksen ja selostuksen, miten testin pisteet tulisi tulkita.

Erityiskielten testausta käsittelevässä teoksessaan Douglas (2000, ix – x) kysyy, miksi nähdä paljon vaivaa ja testata erityiskielen taitoa, kun saatavilla on lukuisia yleiskielen testejä. Hän vastaa kysymykseensä itse: yksilöiden suoriutuminen vieraalla kielellä vaihtelee kielenkäyttökontekstin ja diskurssissa käytettyjen skeemojen mukaan. Erityiskielten testaus viittaa sellaiseen kielentestaukseen, jossa testin sisältö ja testausmenetelmät ovat johdetut erityiskielten käytön tilanteiden analyysistä (esim. English for Air Traffic Control). Erityiskielten testit esitetään tavallisesti yleiskielen testien vastakohtana, joissa testin tarkoitus on väljemmin määritelty. Douglasin (2000, 1) mukaan erityiskielten testaus on vain kommunikatiivisen kielen testauksen erityistapaus ja molemmat perustuvat kontekstuaalisen kommunikatiivisen kielitaidon teoreettiseen malliin. Erityiskielen testaustarpeen perusteluiksi hän mainitsee kaksi syytä: (1) suorituskyky vaihtelee kontekstin mukaan ja (2) erityisalan kieli on täsmällistä. Vuosien mittaan erityiskielten testausta on myös kritisoitu monista eri syistä:

- Erityiskielten taito on yleiskielen taitoa, johon on vain lisätty mukaan teknistä sanastoa.
- Erityiskielten testejä ei tarvita, sillä jos testataan yleiskielen taito, erityiskielen käyttö hoituu itsestään.
- Erityiskielten testit ovat epäluotettavia, koska aiheen tuntemus häiritsee kielitaidon testausta.
- Erityiskielten testaukselle ei ole teoreettisia perusteita.

Douglasin (2000,1 - 23) mukaan Widdowson (1983) on huomauttanut pohtiessaan kielen testauksen tarkoitusta, että vaikka kaikilla kielikursseilla ja testeillä on tarkoitus, ne eroavat siinä mielessä, miten tarkoitus määritellään. Widdowson on antanut ymmärtää, että yleiskielen kursseilla tehdään ero oppijoiden lopullisen päätekkäyttämisen ja pedagogisten mallien oppimisen välillä. Widdowson on väittänyt, että erityiskielen opetus on kärsinyt siitä, että kurssien suunnittelulta on puuttunut teoreettiset perustelut. Tämä puolestaan on johtanut siihen, että kursseista on tullut kapea-alaisia käyttäytymismalleja harjoittavia koulutustilaisuuksia, mutta ne eivät ole tarjonneet

mahdollisuutta strategioiden oppimiseen, joiden avulla oppijat pystyisivät ratkaisemaan kohtaamiaan ennalta määrittelemättömiä ongelmatilanteita luokkahuoneen ulkopuolella.

Erityiskielten testauksen keskeinen ongelma on Douglasinkin mielestä juuri testituloksen yleistäminen todellisen elämän odottamattomiin tilanteisiin, koska on liian monia päätetilanteen variaatioita, jotta ne voitaisiin kattaa riittävän hyvin testissä. Kirjoittaessaan erityiskielten testauksen ongelmista Skehan (1984, 208) huomauttaa, että vuorovaikutuksen autenttisuus ei vielä takaa onnistumista muissa kuin testitulanteissa. Spolsky (1986, 150) on samaa mieltä ja toteaa, että puheaktien toteutuminen on monimutkaisen, monien kontekstuaalisten muuttujien välisen vuorovaikutuksen tulos, emmekä voi odottaa koskaan laativamme täydellistä luetteloa, josta otostaminen olisi mahdollista. Bachman (1990, 312) on puolestaan huomauttanut, että koska kielenkäyttö tapahtuu kontekstissa ja se täytyy tulkita konteksti huomioon ottaen ja koska kielenkäytön alue koostuu potentiaalisesti äärettömästä määrästä ainoalaatuisia tapauksia, se oletus ei päde, että pystyisimme ennustamaan tulevia viestintäakteja yksittäisen testisuorituksen perusteella.

Norris ym. (1998) tarkastelevat samantapaisia suoritustesteihin liittyviä kysymyksiä. Erottaakseen nämä tehtäväpohjaiset testit muista testeistä he määrittelevät ne seuraavasti: (a) testiin osallistujan on suoritettava tehtäviä, (b) tehtävien tulisi olla mahdollisimman autenttisia, ja (c) testin tulee olla asiantuntijan arvioima. Edelleen Wigginsin (1989) viitaten he toteavat, että suoritustestien suunnittelu on riippuvainen myös monista testille ominaisista piirteistä, kuten että (a) testissä tulisi olla vuorovaikutuksellisia elementtejä, (b) testin tulisi liittyä opiskelijalle relevanttiin asiayhteyteen ja olla monimuotoinen, (c) mitata tosielämään perustuvia tehtäviä, ja (d) testin tulisi perustua aitoihin ja opiskelijalle selkeisiin vaatimustasoihin.

Suoritustestejä kohtaan on kirjallisuudessa esitetty myös paljon kritiikkiä. Norris ym. (1998, 19) huomauttavat kuitenkin, että vaikka suoritustesteihin liittyvät ongelmat, kuten kehittäminen, toteuttaminen, pisteitys ja tulkinta ovat moninaisia, niin käytännöllisesti katsoen kaikkien vaihtoehtoisienkin testien arvioinnissa ilmenee samoja ongelmia. Norris ym. (1998, 24 - 27) esittävätkin koko joukon käytännön toimenpiteitä, joilla mainitut ongelmat ovat vältettävissä.

Kullakin koe- ja arviointityypillä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Ei siis ole olemassa mitään yleispätevää koetyyppiä, joka on aina validi tilanteesta riippumat-

ta. Validius riippuu arvioinnin tarkoituksesta ja tavoitteista, kohderyhmästä ja tulosten perusteella tehtävistä ratkaisuksista ja päätöksistä (Takala 2001, 42). On tärkeää huomata, että suppea ja rajattu kielikoe ei voi taata menestymistä erilaisissa ammatillisissa haasteissa, koska ammatissa menestyksellisesti toimiminen on riippuvainen monista ei-kielillisistä valmiuksista. Tulee varoa lupaamasta enempää kuin voi luotettavasti ja pätevästi toteuttaa. (Takala 2001, 30.)

Eri yhteyksissä (mm. Brown 1995, 110) on todettu, että taitotasotestit ovat luonteeltaan yleistä kielitaitoa mittaavia eivätkä ole suunniteltu mittaamaan erityiskielten osaamista, joten niiden perusteella päätöksentekoon on suhtauduttava äärimmäisen varovasti ja harkittava tarkoin, miten valideja ja tarkoituksenmukaisia ne kulloinkin ovat. Douglas (2000, 1 - 23) perustelee erityiskiellen testien käyttöä ensinnäkin sillä, että suorituksen taso riippuu kontekstista ja testitehtävästä ja että sen vuoksi tulkinta testin suorittajan kielitaidosta vaihtelee tilanteesta toiseen. Toiseksi teknisellä tai ammattikielillä on erityisiä piirteitä, kuten täsmällisyys, jotka alalla työskentelevän on hallittava. Douglasin näkemyksen lähtökohtana on, että testitehtävät kehitetään kohdekielen käyttötilanteiden kontekstin ja tehtävien piirteiden analyysin perusteella. Tämä analyysi mahdollistaa johtopäätösten teon henkilön kyvystä käyttää kieltä erityiskielen alueella. Myös Takala (2001, 29) katsoo, että tärkeitä vaatimuksia kunnolliselle kokeelle ja tutkinnolle on *sovellusalan kannalta relevantti ja edustava sisältö*. Yleisin lähtökohta sisältöjen sopivuuden selvittämisessä on *työtehtävien analysointi ja tarveanalyysit*. Käyttökelpoinen menetelmä on pyytää esimerkiksi ammatissa toimivia identifioimaan ja asettamaan ammattitehtävät tärkeysjärjestykseen. Tämän perusteella voidaan määrittää, millaisia tietoja ja taitoja kyseisissä tehtävissä tarvitaan. Testijärjestelmien perusteiden määrittelemisessä voidaan myös käyttää erilaisia taksonomioita, joissa toisena ulottuvuutena ovat sisällöt ja toisena taidot. Takalan (2001) mukaan nämä koespesifikaatiot ovat koejärjestelmän keskeinen osa ja niissä määritellään näkemys kielitaidosta ja miten sitä testataan. On siis ensin tarkkaan harkittava ja sitten määriteltävä, millaista kielitaitoa halutaan mitata.

Suomalaisessa opetusministeriön rahoituksella toteutetussa ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämishankkeessa *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa* (AMKKIA-projekti 2000 - 2001) kiinnitettiin huomiota kolmeen pääkohtaan: 1) kielenkäyttötilanteeseen, 2) ymmärrettävien ja tuotettavien suullisten tekstien sekä ymmärrettävien ja tuotettavien kirjallisten tekstien ominai-

suuksiin, ja 3) tehtävyytyyppeihin ja arvosteluperusteisiin. Hankkeen tavoitteena oli luoda ammattikorkeakoulujen opiskelijoille kielitaidon arviointijärjestelmä, joka takaa sekä kansallisen että kansainvälisen vertailtavuuden. Ensisijaisena tavoitteena oli kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen eri ammattikorkeakouluissa ja eri opintosuunnilla niin, että opiskelijoiden suoritukset ovat sijoitettavissa samalle taitotasoasteikolle. Kansainvälisen vertailtavuuden takaamiseksi arviointi on ankkuroitu Euroopan neuvoston 6-portaiseen taitotasoasteikkoon (Ks. esim. CEF 2001). Koe ei testaa minkään yksittäisen opintojakson sisältöjä, vaan se testaa monipuolisesti yleistä ammatissa tarvittavaa kielitaitoa. (Juurakko & Takala 2001, 9 - 22.) AMKKIA-projekti tarvitsi oman määrittelynsä, testiteoreettisen kielitaitokonstruktin, joka oli perustana koko toiminnalle. AMKKIA-järjestelmän yleiset perusteet ovat seuraavat:

AMKKIA on kielitaidon arviointijärjestelmä, jonka tarkoituksena on testata viestinnällistä kielitaitoa. Se mittaa tutkintoon osallistuvien kielitaitoa tilanteissa ja tehtävissä, jotka heijastavat yhä voimakkaammin kansainvälistyneen työelämän viestintää. Kielitaitoarviot annetaan validoiduilla 6-portaisilla asteikoilla, jotka kuvaavat kielitaidon tasoa alkeista erinomaiseen kielitaitoon. Myös taitotasojen rajat validoidaan empiirisesti. Yhteismitallisena kielitaitotason näytönä saatua todistusta voidaan käyttää apuna ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämisessä, erityisesti arvioinnin yhdenmukaistamisessa.

AMKKIAN taitotasoasteikko vastaa Euroopan neuvoston viitekehysten skaalaa, mutta on sen suositusten mukaan mukautettu heijastamaan testauskontekstia ja painottuu siten yhteistä eurooppalaista referenssiskaalaa enemmän työelämän kielitaitotarpeisiin (Takala 2001, 36).

Yleiskielen ja erityiskielen testauksen eroja analysoidessaan Douglas (2000) kiinnittää huomionsa erityisesti kahteen näkökohtaan: *tehtävien autenttisuus* sekä *kielitiedon ja erityistehtävien sisällön tuntemuksen keskinäinen vuorovaikutus*. Tehtävien autenttisuus tarkoittaa, että erityiskielen testien tehtävillä on testiin osallistuvan intressien kannalta tärkeitä yhteisiä piirteitä kohdekielen käyttötilanteiden kanssa. Autenttinen testi on siis tilannesidonnainen ja vuorovaikutteinen. Tilanteeseen liittyvä autenttisuus voidaan osoittaa täsmällisesti ilmaistuna testitehtävän piirteiden ja tilannesidonnaisten tehtävien välisenä suhteena. Testitehtävien liittäminen todellisen elä-

män kielenkäyttötilanteisiin lisää todennäköisyyttä, että henkilö suoriutuisi testitehtävistä samalla tavalla kuin aidossa tilanteessa.

Erityiskielten testaus edellyttää siis ensimmäiseksi kohdekielen aitojen käyttötilanteiden analyysiä, josta johdetaan testin sisältö ja menetelmät. Toinen edellytys on se, että sekä kielitietoa että ammattitietoutta tarvitaan koetehtävän suorittamisessa, jotka molemmat ominaisuudet ovat perustavaa laatua oleva päämäärä erityiskielten testauksessa. Douglasin mielestä erityiskielten testejä tarvitaan, itse asiassa ne ovat välttämättömiä, ja hyvin suunniteltuina ne ovat myös luotettavia, valideja ja teoreettisesti perusteltuja. Hyvän arvioinnin peruskriteerit ovat validius, reliaabelius ja vertailtavuus. Lyhyesti määritellen validius viittaa siihen, mittaako testi sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Reliaabeliudella tarkoitetaan testitehtävien ja niiden arvioinnin johdonmukaisuutta eli luotettavuutta toistettavuusmielessä. Vertailtavuus liittyy siihen, miten saman testin eri versiot ovat vertailtavissa keskenään.

Hyväksymisrajakriteeriin pohjautuvassa arvioinnissa asetetaan yksi ainoa 'minimitaidon raja' tai 'hylkäysraja', jonka avulla oppijat jaetaan 'osaajiin' tai 'ei-osaajiin' huomioimatta oppimisen laatua. Kriteerijatkumoon pohjautuva arviointi sitä vastoin on lähestymistapa, jossa yksilön kielitaito arvioidaan suhteessa määrättyyn, kaikki mahdolliset alueen taitotasot sisältävään jatkumoon. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 2001, 184 - 185.) Kriteeriviitteinen mittaaminen ei ole mikään kovin uusi keksintö. Kielitaidon mittaamismetodiikan kehittymiseen vaikutti Takalan (1980b) mukaan mm. 1960-luvulla käyttäytymistavoitteiden määrittämisen tärkeyttä korostanut liike, sillä jo tuolloin havaittiin, että perinteiset standardikokeet eivät soveltuneet mittaamaan tarkoin määriteltäviä oppimistavoitteita. Suhteellisen ja absoluuttisen mittaamisen välisen eron oli esittänyt Thorndike jo vuonna 1913, mutta käsitteet 'normiviitteinen mittaaminen' ja 'kriteeriviitteinen mittaaminen' esiintyivät vasta vuonna 1963 Robert Glaserin julkaisemassa artikkelissa. Glaser tarkoitti kriteerimittauksella sellaista mittausta, jossa 'mittaustulokset riippuvat absoluuttisesta laatuvaatimuksesta' kun taas normimittauksessa mittaluvut 'riippuvat suhteellisesta vaatimustasosta'. (Takala 1980b, 4 - 6.) Kriteerimittauksen kehittäminen käynnistyi melko hitaasti. Hambletoniin (1978) viitaten Takala (1980a, 29) toteaa, että opetukseen liittyvässä päätöksenteossa tarvitaan kriteeriviitteisiä kokeita. Tällöin tarvitaan vaatimustasomäärittelyjä ja hyväksymispistemäärien asettamista.

7.4 Ammattisotilaiden funktionaalisen kielitaidon testaus

Luonnoksessa valtioneuvoston asetukseksi yliopistojen tutkinnoista, joka tulee voimaan 1. elokuuta 2005, todetaan kielitaidosta mm. seuraavaa:

Opiskelijan tulee alempaa tai ylempää korkeakoulututkintoa varten osoittaa saavutaneensa vähintään yhden vieraan kielen sellaisen taidon, joka mahdollistaa oman alan kehityksen seuraamisen ja kansainvälisessä ympäristössä toimimisen.

Kielitaidon tarpeesta työelämässä on tehty useita selvityksiä, mutta siitä, millaista kielitaitoa työelämä konkreettisesti edellyttää työntekijöiltä on vähän tietoa. Sen systemaattiseen tutkimukseen tulisi panostaa nykyistä enemmän. Kuten edellä on jo todettu tarveanalyysi on olennainen osa systemaattista opetussuunnitelman suunnittelua ja testit ovat korvaamaton informaation lähde sekä tarveanalyysissä että analyysin tuloksena syntyvässä opetusohjelmassa. Tasokkaista testeistä saatava tieto on luonnollisesti hyödyllisintä.

Kielikoulutuksen tavoitetasojen täsmentäminen ja niiden saavuttamisen arviointi tulisi olla keskeisessä asemassa kaikessa kielikeskusopetuksessa. Selkeät tavoitteet ja niiden luotettava ja yhteismitallinen arviointi ovat Takalan (2000) mukaan oikeutettu ja kohtuullinen vaatimus kaikille, jotka pyrkivät antamaan korkeatasoista opetusta professionaalisesti.

Kielitaidon testauksen ja arvioinnin asiantuntijoiden perusteltuihin näkemyksiin tukeutuen katson, että myös puolustusvoimien kielikoulutuksen suunnittelussa olisi suotavaa nykyistä enemmän painottaa työtehtävien kannalta relevanteista viestintätehtävistä selviytymistä, joka voitaisiin todentaa autenttisiin työtehtäviin kohdennetulla testillä varsinkin ylimmällä tasolla, jolla tarve on suurin. Hyödyllisin testimuoto yleisten kielitutkintojen rinnalla voisi olla yleisemmällä tasolla oleva 'English for Military Purposes' testi, joka olisi siis vähemmän tehtäväspesifi ja alakohtainen, mutta jossa kuitenkin testattaisiin esimerkiksi konfliktitilanteissa aloitteellisuutta tai puheenvuoron haltuunottoa, mielipiteiden perustelutaitoja, erilaisista viestintätilanteista selviytymistä ja vaativaa kirjallista esittämistaitoa. Testattavia suullisia taitoja voisivat edelleen olla

kyky ymmärtää kokousten keskusteluja ja kyky tiivistää käsiteltyjä sisältöjä, kyky ymmärtää tiedotusvälineiden raportointia poliittisista tapahtumista sekä protokollakie-
len ja diplomaattikielen hallinta. Testattavia kirjallisia taitoja olisivat esimerkiksi kyky ymmärtää asiakirjoja ja sopimustekstejä sekä niistä tiivistelmän kirjoittaminen, rapor-
tin kirjoittaminen ja käskynannon laatiminen.

Kuten edellä on käynyt ilmi, yleistä kielitaitoa mittaavat testit, kuten esimerkiksi yleiset kielitutkinnot, Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ja Nato- maiden käyttämä kielitesti STANAG, voivat olla mittareina tässä tapauksessa epävalideja ja harhaanjohtavia, koska niiden konteksti ja tehtävät eivät ole riittävästi ”räätälöityjä” puolustusvoimien kaikkiin tarpeisiin. Erityisesti haastatteluissa on käynyt ilmi moni-
puolisen ja erittäin hyvän kielitaidon tarve ylimmän tason tehtävissä niin Suomessa kuin muualla. Tästä yhtenä osoituksena on Naton esikunnassa haastatellun kenraalin toteamus: ”Englannin kielen taito on sotilaallisen potentiaalin huipputason indikaattori ja toiminnan yhteensopivuuden kulmakivi” (Keremidchieva 2003). Tämän vuoksi pa-
remmin sotilastehtäviin kohdennettu suorituspohjainen testi (performance test) on hy-
vinkin varteenotettava vaihtoehto. Myös Euroopan neuvoston kieltenopetuksen ja -
oppimisen yhteisen viitekehyksen mukaan paras ja relevantein tapa mitata kielitaitoa on kohdentaa testi työelämän tarpeisiin. On huomattava, että tämäntyyppinen testaus-
järjestelmä pitkällä aikavälillä suuntaisi myös sotilasopetuslaitoksissa annettavaa ope-
tusta. Norrisin ym. (1998, 12) mukaan Shohamy (1992) huomauttaa, että testejä ei pitäisi käyttää yksinomaan muutoksen aikaansaamiseksi, vaan osana dynaamista sys-
teemiä, jossa ne voivat tuottaa arvokasta informaatiota ja siten saada aikaa muutoksia opettamisessa ja oppimisessa. Testit ovat olennaisen tärkeä osa myös opetusohjelman kehittämisprosessissa, sillä järkevät testit voivat tehdä ohjelmasta yhtenäisen, tarkoi-
tuksenmukaisen ja sellaisen, joka on hallittavissa. Testien avulla voidaan siis muokata opiskelijoiden ja opettajien odotuksia ohjelman toteuttamisessa. (Brown 1995, 22.)

Sotilastehtäviin kohdistetun testin mukaiset tasot voisivat olla esimerkiksi:

- kansainvälisen esikunnan/diplomaattitason tehtävät, jotka edellyttävät laaja-
pohjaista kielitaitoa mm. neuvottelutilanteissa (sotilasasiamies, sotilasedustaja)
- operatiivisen johtamisen tehtävät, jotka edellyttävät hyvää kielitaitoa mm. ope-
ratiivisessa ja sotilasterminologiassa (pataljoonan komentaja, operaatiopäällik-
kö tai vastaavan tehtävän haltija)

- kenttätason tehtävät, jotka edellyttävät tavanomaista sotilaskielen osaamista perusterminologian tasolla (esimerkiksi partiointitehtävät).

Ylimmän tason testillä voitaisiin todentaa vaativimpien tehtävien edellyttämän kielitaidon saavuttaminen, kun taas alin testitaso mahdollistaisi sellaistenkin ammattisotilaiden rekrytoinnin, joiden kielitaito tai motivaatio eivät riitä YKI:n suorittamiseen. Testimäinen arviointi on yleisestikin muuttumassa funktionaaliseksi, suorituspohjaiseksi, autenttisuutta tavoittelevaksi, arvioitavalle henkilölle relevantteja tehtäviä sisältäväksi ja ennalta sovittuihin kriteereihin perustuvaksi ja osaamista kannustavaksi arviointitavaksi (Tarnanen 2002, 16).

Asianmukaisen testaustavan lisäksi tulisi pohtia, onko sotilasopetuslaitoksessa perinteisesti noudatettu normiviitteinen arviointijärjestelmä paras mahdollinen. Se täyttää tarkoituksensa ja erottelee parhaiten silloin, kun koko kurssi halutaan asettaa paremmuusjärjestykseen, ja puolustanee paikkaansa arvioitaessa johtamistaitoa ja varsinaisten substanssiaineiden hallintaa. Molempia testaustapoja siis tarvitaan, mutta on tärkeätä varmistua siitä, että käytetään oikeantyyppistä instrumenttia oikeantyyppistä päätöksentekoprosessia varten (Brown 1995, 117).

Kieliä pidetään ammattiin johtavissa kouluissa ja yliopistoissa kuitenkin välineaineina, jolloin tärkeämpää kuin pelkkä numero olisi saada tietää, *millainen* kielitaito henkilöllä on ja millaisista tehtävistä hän pystyy vieraalla kielellä suoriutumaan ja tarjota opiskelijalle palautetta sekä sen myötä mahdollisuuksia oppia entistä tehokkaammin. Tähän tarkoitukseen soveltuisi parhaiten kriteeriviitteinen mittaustapa. Lisäksi se ohjaisi opiskelijan itsearviointia kehittämään kielen heikoiksi havaittuja osa-alueita. Yleinen eurooppalainen viitekehysasteikko on tulkittavissa niin, että sitä voidaan soveltaa eri konteksteihin (ks. Vieraat kielet: Oppiminen, opettaminen, arviointi 1999, 162). Konstruktivistisen arvioinnin lähtökohtana voidaan pitää sitä, että erilaiset arvostukset neuvotellaan yhteiseksi arviointiperustaksi, joka luo harkitun ja uskottavan pohjan arvioinnille (Tarnanen 2002, 17). Tältä pohjalta ajateltuna tulisi olla mahdollista soveltaa yhteistä eurooppalaista viitekehysasteikkoa myös sotilasopetuslaitoksessa annettavan kielitaidon arviointiin siten, että kieltenopettajat yhteisesti neuvotellen sopivat ja valikoivat sieltä tietyt asianmukaiset kuvaimet, joita muokataan kunkin tutkintovaiheen omaan opetusohjelmaan ja tavoitteisiin sopivaksi.

Kriteeriviitteisen arvioinnin suorittamiseen ja koespesifikaatioiden tekemiseen tarvittaneen alan asiantuntijan antamaa koulutusta (vrt. AMKKIA-projekti). Ammatti-
korkeakoulujen kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistamisprojekti antoi virikkeitä poh-
tia edelleen, miten samantapaista menetelmää voitaisiin soveltaa sotilasopetuslaitosten
arvioinnin yhdenmukaistamiseen, sillä sotilasopetuslaitokset ovat puolustusministeriön
alaisina laitoksina aikaisemmin jääneet ulkopuolisiksi opetusministeriön arviointikou-
lutushankkeista, kuten esimerkiksi AMKKIA-projektista.

7.5 Kielitaidon kehittymisen seuranta

Kielitaidon kehittyminen voitaisiin puolustusvoimissa testauksen lisäksi todentaa käyt-
tämällä eurooppalaista kielisalkkua (European Language Portfolio), joka on Euroopan
neuvoston kielenopetuksen pedagoginen ja hallinnollinen työväline ja jossa on doku-
mentoituna henkilön koko elinikäinen kielenoppimishistoria. Euroopan neuvoston
kielipoliittinen osasto kehitti eurooppalaista kielisalkkua vuosina 1999 - 2001, jonka
jälkeen se julkistettiin tukemaan kielellisen monimuotoisuuden ja monikulttuurisuuden
edistämistä. Kokonaisuudessaan yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen perustuva
eurooppalainen kielisalkku muodostuu kolmesta toisiaan täydentävästä osasta, jotka
ovat kielipassi, kielenoppimiskertomus ja työkansio. Avainasemassa kielisalkkuarvi-
oinnissa on itsearviointi, jos se on vuorovaikutuksellista ja refleктоivaa oman oppimi-
sen pohdintaa. Oman kielitaidon kehittymisen arvioinnissa taitotasoinen esitettyt ta-
voitetaitojen tarkistusluettelot ovat hyödyllinen apuväline. Suunnittelemani kie-
lisalkussa (Liite 4) kielitaidon osataitojen itsearviointilomakkeet voidaan tarvittaessa
korvata spesifimmillä yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimista C2 -
A1 muokkaamillani itsearviointilomakkeilla. Niiden avulla on mahdollista määrittellä
erilaisia kielitaitoprofiileja tarpeen mukaan. Nämä on esitetty liitteen 4 viimeisellä 13
sivulla.

Kielipassi (Language Passport) osoittaa henkilön nykyisen kielitaidon tason eri
kielissä ja asiaankuuluvat tutkinnot ja todistukset. *Kielenoppimiskertomus (Language
Biography)* esittää lyhyesti omistajansa kielenoppimisen historian, antaa tietoa käy-
dyistä kielikursseista, henkilökohtaisista oppimistavoitteista, merkittävistä sekä kan-
sainvälisistä että kieleen liittyvistä kokemuksista, asumisesta ja työskentelystä ulko-

mailla ja sisältää taitotason itsearviointilomakkeita. *Työkansio (Dossier)* on valikoima erilaisia henkilökohtaisia töitä, jotka osoittavat, mitä on saanut aikaan eri kielillä esimerkiksi artikkeleita, esitelmiä, muistioita, raportteja jne.

Eurooppalaisen kielisalkun tarkoituksena on auttaa oppijaa

- arvioimaan ja kuvaamaan omaa kielitaitoaan
- sijoittamaan kielitaitonsa kansainvälisesti vertailukelpoiselle asteikolle
- dokumentoimaan ja refleктоimaan omaa kielenoppimistaan koulutusjärjestelmässä ja sen ulkopuolella sekä kansainvälisiä kokemuksia
- informoimaan työnantajaa kielitaidon nykytasosta
- asettamaan henkilökohtaisia tavoitteita ja suunnittelemaan jatkotoimia oppimisen edistämiseksi.

Eurooppalainen kielisalkku auttaa työnantajaa

- saamaan monipuolisen kuvan henkilöstön kielitaidosta ja hyödyntämään paremmin heidän kielitaitoaan
- määrittelemään henkilöstön pätevyysvaatimukset ja suunnittelemaan lisäkoulutusta
- valmistamaan todistuksia vieraiden kielten käytöstä työpaikalla ja ammatillisesta kehittymisestä muilla kielenkäytön alueilla.

Kielisalkulla on siis sekä raportoiva että pedagoginen tehtävä. Se raportoi omistajansa kokemukset vieraan/toisen kotimaisen kielen oppimisesta ja sen käytöstä sekä dokumentoi konkreettisen todistusaineiston oppimisen saavutuksista. Pedagogisessa mielessä kielisalkku auttaa tekemään kielenoppimisprosessin läpinäkyväksi oppijoille, kehittää heidän reflektointi- ja itsearviointitaitojaan ja edistää vastuunottoa omasta oppimisesta.

Itsearvioinnin toteuttaminen on oleellisen tärkeitä oppimisen suunnitteluprosessille, seurannalle ja arvioinnille. Se on oppimisen reflektoinnin ja autonomisen oppimisen ydin, sillä aidosti itseohjautuvat oppijat tietävät, mitä he ovat oppineet, kuinka he sen oppivat ja mitä on vielä oppimatta. Silloin kun taidot ilmaistaan 'osaan' (can do) –väittäminä, oppijat yleensä arvioivat kommunikatiiviset taitonsa jokseenkin tar-

kasti. (Little 2002.) Koulutusjärjestelmän käyttäjät ovat kiinnostuneita tuloksista, eli siitä, mitä joku osaa vieraalla kielellä tehdä. Itsearviointissa voidaan hyödyntää itsearviointilomakkeita joko jatkuvaan arviointiin tai saavutusten raportointiin. Kielisalkussa ne täydentävät omalta osaltaan dokumentoituja tutkintotodistuksia ja muuta autenttista materiaalia niistä tilanteista, joissa on joutunut kieltä käyttämään.

Itsearviointin tarkkuus lisääntyy, (a) kun arviointi tehdään käyttämällä kielitaidon tasoja yksiselitteisesti määritteleviä kuvaimia ja (b) kun arviointi koskee jotakin tiettyä kielenkäyttöön liittyvää kokemusta. Tarkkuutta todennäköisesti lisää edelleen se, että opiskelijoille annetaan arviointikoulutusta. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2001, 181, 191 - 192.)

Edellä kohdassa 6.4 kuvaamissani haastatteluissa ilmeni, että puolustusvoimissa on tehty kielitaidon seurantaportfolio noin 200 upseerista. Keskusteluissa ei kuitenkaan tarkemmin selvitetty niiden sisältöä. Käsitykseni mukaan puolustusvoimien tulisi suunnitella, organisoida ja käskyttää kielitaidon seurantaan kielisalkun perustaminen viimeistään siinä vaiheessa, kun kadetti aloittaa sotatieteiden kandidaatin opinnot. Kielisalkkuun dokumentoidaan kaikki merkittävät saavutukset kielitaidon kehittymisen kannalta, kuten edellä on kuvattu, ja jokainen huolehtii itse salkkunsä dokumentoinnin päivittämisestä .

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen anti ja johtopäätökset

Käsillä olevan tutkimuksen päätarkoituksena oli tuottaa tietoa siitä, miten puolustusvoimien kielikoulutusta voidaan suunnitella systemaattisesti oppilaitostasolla. Puolustusvoimien kielikoulutussuunnittelun tärkein tavoite on tutkittuihin tarpeisiin perustuvan systemaattisen koulutusohjelman kehittäminen siten, että se kattaa upseerin kielitaidon kokonaisvaltaisen kehittymisen ja sen seurannan läpi koko sotilasuran. Suunnittelun tarve kohdistuu ensisijaisesti opetustavoitteiden, -menetelmien, ja -materiaalin sekä arvioinnin yhdenmukaistamisen koordinoimiseen ja evaluointiin puolustushaarakouluissa ja niitä ohjaavassa Maanpuolustuskorkeakoulussa. Kielikoulutuksen suunnittelumallissa esitetään systemaattisen suunnittelun elementit kontekstiarviointi, pänosarviointi, prosessiarviointi ja tuotosarviointi sekä ne keskeiset vaikuttajatahot, jotka vastaavat kielikoulutuksen suunnittelusta, päätöksenteosta ja toteutuksesta. Suomessa ei käsitykseni mukaan ole aikaisemmin tehty väitöskirjatutkimusta kielikoulutuksen systemaattisesta suunnittelusta oppilaitostasolla toimintakontekstia soveltaen.

Tutkimus osoitti, että käytetyt kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät, kysely, testitulosten analyysi ja haastattelut, ovat mielekkäitä keinoja hankkia tietoa kielikoulutuksen suunnittelua varten. Mallia soveltaen kontekstia tutkittiin rauhanturvaajien itsearviointien ja haastattelujen, ammattisotilaiden YKI-testin tulosten ja kansainvälisissä sotilasoperaatioissa johtotehtävissä toimineiden upseerien haastattelujen perusteella, jotka kaikki valaisivat omalta osaltaan kielenkäytön tasoa, tarvetta ja toimintaympäristöä.

Empiirisen tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää siten, että opetussuunnitelmassa kiinnitetään huomiota erityisesti niihin kielenkäytön alueisiin, joilla kieltä tarvitaan vähintään viikoittain ja joilla taitotaso jää alle 4. Tällaisia olivat sosiaalinen kanssakäyminen, muistioiden laatiminen, sopimusasiakirjojen lukeminen. Kielen osataidoista heikoimmin hallittiin rakenteet ja sanasto. Kirjoitustaidon parantamiseen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Tähän liittyen esimerkiksi Jaakkola (1997)

toteaa väitöskirjatutkimuksessaan, että kielioppi on ollut erityisesti 1980-luvun alkaessa tapahtuneen ns. kommunikaatiivisen vallankumouksen jälkeen kielenopetuksessa kiistelty ja laiminlyötykin alue. Hän pohtii mm. sitä kuinka organisatorinen kielitieto siirtyy kielitaidoksi. Tutkittujen opettajakoulutuslaitosten ohjaavien opettajien vastauksista ilmenee, että pelkkä huomion ohjaaminen opittaviin asioihin ei riitä, vaan niiden oppimiseen tarvitaan myös runsasta kosketusta kieleen, mielekästä harjoittelua, aikaa ja oivallusta. Tämä tarkoittaa sitä, että kielen omaksuminen vaatii huomattavasti enemmän aikaa kuin esimerkiksi reaaliaineet ja tämä tulisi ottaa huomioon kielikoulutuksen suunnittelussa.

Englannin kielen yleisiin kielitutkintoihin oli osallistunut ainoastaan 13 prosenttia koko ammattisotilaiden populaatiosta, joten testituloksia ei voida yleistää koko ammattikuntaa koskeväksi. Ammattisotilaiden enemmistön kielitaito ja sen tarve tulee selvittää muilla keinoin. Tarveanalyysi heidän osaltaan olisikin tehtävä ennen kuin voidaan ryhtyä määrittelemään yksityiskohtaisia opetustavoitteita ja taitotasoja eri tutkintovaiheisiin. Kontekstiarviointi olisi tässä tapauksessa siten formatiivista evaluointia, jossa konteksti arviointimallin osatekijänä dokumentoisi institutionaalisen kontekstin, tapahtumapaikan ja tilanteen, kohderyhmän ja heidän tarpeensa. Pohdittaessa esimerkiksi, mitä jokin henkilö, oppilaitos tai organisaatio tarvitsee, täytyisi priorisoida tarpeet ja selvittää, mitä kompromisseja on tehtävä. Tarveanalyysi auttaisi suunnittelussa, suuntaisi ohjelmia ja resursseja koskevaa päätöksentekoa. Lisäksi se antaisi järkevän näkökulman päätettäessä asioiden tärkeysjärjestyksestä ja myönnettäessä resursseja. Kontekstiarvioinnin tulosten tarkoituksena olisi luoda arvoperusta yhteisesti sovittavalle opetustavoitteiden asettamiselle ja niiden priorisoinnille. Kontekstiarvioinnissa tehtäisiin arvio myös siitä, reagoivatko esitetyt tavoitteet tarpeisiin.

Ammatillisesti suuntautunutta kielenopiskelua suunniteltaessa tulisi pohtia, miten opetus voidaan järjestää yleisemmällä kielitaidon tasolla, jolloin ammatilliset, kielilliset ja sosiaaliset taidot integroidaan laajemmassa kontekstissa. Spesifikaatiot voidaan määrittellä vieraalla kielellä suoritettavien tehtävien mukaan suhteellisen suurpiirteisesti esim. ”English for Military Purposes”, jolloin ne pyrkivät kattamaan monissa eri tehtävissä toimivien henkilöiden tarpeet ja jolloin myös kielenkäyttö voidaan määrittellä hyvin yleisluontoisesti.

Suorituksen arvioinnissa tulisi käyttää objektiivisia, kriteeriviitteisiä normeja, jotka osoittavat, mitä pitäisi osata, ja ne olisi sisällytettävä spesifikaatioihin. Taito-

tasojen kuvaukset ovat hyödyllisiä ainoastaan, jos ne kuvaavat juuri niitä taitoja, joita oppija tarvitsee selviytyäkseen tyypillisistä työtehtävistään riittävällä taitotasolla vieraalla kielellä.

ASKO:ssa on siis otettava huomioon paitsi, mitkä viestintätaidot ovat tärkeitä tietyllä ammattialalla tai tehtävässä, myös, millä tasolla on pysyttävä toimimaan vieraalla kielellä. Eri tehtäviä hoitavilta ihmisiltä vaaditaan erilaisia taitoprofiileja; joissakin tehtävissä on hallittava kielen kaikki osa-alueet moitteettomasti, joissakin riittää pelkästään suullisen taidon hallinta, toisissa taas kirjallisen. Samoin yleiskielen ja erikoiskielen funktiot vaihtelevat ja voivat olla päällekkäisiäkin.

Käytännön toimenpiteiden suunnitteleminen tavoitteiden saavuttamiseksi edellyttää tarkempien tavoitteiden asettamista, toteuttamisesta vastaavan organisaation luomista, tehtävien määrittelyä ja jakamista, aikasuunnitelmaa ja budjetin laatimista. Tavoitteiden tulee olla realistisia ja ne täytyy esittää sellaisessa muodossa, että niiden pohjalta on mahdollista arvioida, missä määrin tavoitteet on saavutettu. Tavoitteiden tulee myös perustua valideille, selkeästi ilmaistuille oletuksille. Suunnittelun onnistuminen on riippuvainen jatkuvasta kaikkien osapuolien keskinäisestä yhteydenpidosta, sekä arvioinnista ja palautteesta. Suunnittelun ja arvioinnin niveltäminen toisiinsa on oleellisen tärkeää. Kielipolitiikan ja kielisuunnittelun tehokkuutta, tuloksellisuutta, merkityksellisyyttä, pitkän ajan vaikutuksia ja ohjelmien ylläpidettävyyttä pitäisi pyrkiä myös systemaattisesti seuraamaan ja arvioimaan.

Päätöksenteko on käynyt yhä riippuvaisemmaksi laajasta ja oikea-aikaisesta tiedosta. Koulutus laitoksena toimii juuri niin hyvin kuin sen sallitaan toimivan. (Raivola 2000.) Tärkein tulos mallin evaluoinnista olisi antaa suositukset parhaimmasta vaihtoehdosta mukaan lukien muihin makro- tai mikrotason kielikoulutussuunnittelun malliin liittyvät hyödyt ja haitat ja auttaa näin vastuuhenkilöitä päätöksenteossa.

Tutkimukseni lopullisena päämääränä pitkällä aikavälillä on kohottaa puolustusvoimien henkilöstön englannin kielen taito tasolle, joka varmistaisi, että puolustusvoimat instituutiona ja Suomi kansakuntana menestyvät sotilasorganisaatioiden kansainvälisten tehtävien kaikilla tasoilla.

8.2 Kielikoulutussuunnittelun kehittämishaasteita

Kuten edellä on mainittu, monissa korkeakouluissa on vaikeata varmistaa opiskelijoiden eri kielten todelliset taitotasot, sillä nämä ovat usein liian epämääräisesti ilmaistuja. Se, että Suomessa kaikkiin tutkintoihin sisältyy kielitaitovaatimuksia, on kansainvälisesti suomalaisen korkeakoulujärjestelmän erityispiirre. Vaikka kielitaitoa arvostetaan tärkeänä osana akateemista osaamista, siitä ollaan ensimmäiseksi valmiita luopumaan, kun voimavarat ovat riittämättömät. Korkeatasoisen kielitaidon antaminen tulevien työtehtävien hoitamiseen jää yleensä toteuttamatta ja ammattitaidon ja ammatillisen kehittymisen kannalta tarpeellinen kielitaito jää usein saavuttamatta. (Sajavaara 2000, 210 - 217.) Näistä seikoista johtuen korkea-asteen kieliopintojen tavoitteita ollaan parhaillaan kytkemässä eurooppalaisiin kriteeriviitteisiin tasokuvauksiin (Kohonen 2003, 10 - 11). Korkeakoulujen tulisi kuvailla kokeensa, tutkintonsa ja muut pätevyysvaatimuksensa yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen tasojen ja kuvausten mukaisesti ja täten selkeästi määritellä tavoitteet, sisällöt, menettelytavat ja arviointikriteerit. Tähän liittyen on todettava, että Pääesikunnan osaamisen kehittämisen strategian luonnoksessa esitetään, että ”upseerin perustutkintoja ja sotilasalan perusopintoja kehitetään osana Suomen ja Euroopan unionin koulutusjärjestelmää siten, että tutkinnot ja opinnot ovat yhteismitallisia ja yhteensopivia” (Pääesikunnan koulutusosaston asiakirja R2210/5.1/D/II/27.06.2003). Tämä on tulkittavissa niin, että se koskee myös kielikoulutussuunnittelua.

Euroopassa onkin Takalan (2003, 8 - 9) mukaan voimistumassa pyrkimys siihen, että erilaiset kielitaidon arviot olisivat vertailukelpoisia yli rajojen. Peruskoulun ja lukion kielten uusissa opetussuunnitelmaluonnoksissa on jo sovellettu viitekehyksen taitotasoasteikkoja muokkaamalla niitä koulun kieltenopetukseen sopivalla tavalla. Kielitaidon progression esiintuomiseksi on laadittu viitekehystä soveltaen taitotasoasteikko, jonka avulla on osoitettu eri kielten ja eri oppimäärien taitotasotavoitteet. Eräs tulevaisuudennäkymä on, että muutaman vuoden kuluttua olisi käytettävissä eurooppalainen taulukko, jossa osoitetaan, minkä tasoista kielitaitoa eri maiden todistusarvosanat ja kielitutkinnot vastaavat. Kaftandjieva ja Takala (2002) ovat selvittäneet yhteistyössä Opetushallituksen ja Ylioppilastutkintolautakunnan kanssa kokeilumielessä, miten tämä verrantaminen toimisi ylioppilastutkinnon pitkän englannin kielikokeessa.

Kielikeskusten nykypäivää ja tulevaisuutta Yliopistopäivillä 15. marraskuuta 2002 käsittelevässä esitelmässään Joensuun yliopiston kielikeskuksen johtaja Elsinen toteaa professori Sajavaaraa (1998, 99) siteeraten: 'Akateemisen loppututkinnon suorittaneen kansalaisen perustaitoihin kuuluu hyvä kielitaito, joka ulottuu myös työelämän tuleviin tarpeisiin ja yliopiston velvollisuutena on tarjota mahdollisuus sen saavuttamiseen' ja Elsinen jatkaa: "Toivottavaa on, että tämä myös näkyy uusissa tutkintoasetuksissa, kieli- ja viestintäopintojen käytännön mitoituksissa, korkeakoululaitoksemme strategisissa linjauksissa, sekä yliopistojen ja kielikeskusten tulevassa resursoinnissa".

Toinen korkeakoulujen kielikeskusten toiminnan kannalta keskeinen asia Elsisen mukaan on opetuksen ja arvioinnin kehittäminen siten, että ensiksikin muokattaisiin yliopistojen käyttöön sopivaksi eurooppalainen kuusiportainen kielitaitoasteikko, jota sitten sovellettaisiin mm. kurssien lähtötasomäärittelyihin, kurssikuvauksiin ja arviointiin. Jo jonkin aikaa on ollut selvää, että painopistettä tulisi siirtää enemmän ammatillisen osaamisen suuntaan vastaamaan työelämän viestintä- ja kielitaitovaatimuksia. Carlson (1996) totesi jopa, että kielten vaatimukset tutkintoasetuksiin tulee johtaa työelämän pätevyysvaatimuksista. Elsinen kiinnitti huomiota myös arvioinnin yhdenmukaistamisen tärkeyteen ja näkee hyödyllisenä asiana, että kehitetään yhtenäisempää ja läpinäkyvämpää kielenoppimisen arviointijärjestelmää, joka ihannetapauksessa kattaisi kaikki koulutusasteet peruskoulusta korkeakouluun, olisi elinikäistä oppimista ja itseohjautuvuutta tukevaa sekä kansainvälisesti tunnettu. Eurooppalainen viitekehys ja kielisalkku sopisivat hyvin tämän pohjaksi. Kaikesta tästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että viitekehys tulee ohjaamaan opetusta koulutuksen kaikilla tasoilla ja myös arvioinnin yhdenmukaistamiseen ja kriteeriviitteisen arvioinnin käyttöönottoon tulee olemaan yhä suurempia paineita, koska sitä ruvetaan uusien opetussuunnitelmien myötä soveltamaan jo peruskoulusta lähtien.

Tutkimukseni teoriataustassa olen käsitellyt tarvekäsitetä, arviointia ja erityisalojen kieltenopetuksen antia kielikoulutussuunnitteluun. Näiden taustojen tutkimisen jälkeen olen päätenyt jäljempänä olevaan tiivistelmään, jossa tarve, arviointi sekä ammatissa tarvittava kielitaito ja viestintätaito ovat keskeisessä asemassa. Sotilasopetuslaitosten kielikoulutuksen nykytilannetta ja esittämäni tulevaisuuteen orientoitunutta käytännön sovellusta voidaan havainnollistaa taulukon 19 esittämällä tavalla. Kaaviossa käsitellään suunnitteluprosessin kuutta keskeistä osatekijää: Kuka tekee?

Miksi tehdään? Miten tehdään? Millä panoksilla tehdään? Miten monitoroidaan? Mitkä ovat tulokset? Osatekijöitä on tarkennettu kontekstiin, panokseen, prosessiin ja tuotokseen liittyvillä ominaisuuksilla.

TAULUKKO 19. Puolustusvoimien kielikoulutuksen nykytilanteen ja systemaattisen kielikoulutuksen vertailu.

Kielikoulutuksen suunnittelun osatekijät	Nykytilanne	Tuleva käytännön sovellusmalli
'Kuka tekee mitä'		
Suunnittelu- ja päätös-vastuu	Pääesikunta: yleisperiaatteiden määrittely (kieltenopetuksen yleiset opetustavoitteet) MpKK: operatiivinen suunnittelu ja puolustushaarakoulujen ohjaus.	Pääesikunta: kielikoulutus-suunnittelu sisällytetään yleiseen strategiseen suunnitteluun. <i>Suunnitteluryhmä</i> . Operatiivisesta suunnittelusta vastaa Kansainvälisen osaamisen keskuksen osana toimiva kielikeskus yhteistyössä puolustushaarakoulujen kanssa. Koulutustarve tutkitaan ja konkretisoidaan osana suunnittelu-prosessia määrittelemällä yksityiskohtaiset opetustavoitteet kullekin tutkintotasolle.
Koordinointivastuu	Koordinointia ei ole	<i>Koordinointiryhmä</i>
Opetuksen toteutusvastuu	Sotilasopetuslaitokset (MpKK, MaaSK, MeriSK, IlmaSK) vastaavat itsenäisesti materiaalin laadinnasta ja opetuksen toteutuksesta.	Kielikeskus vastaa opetusmateriaalin hankkimisesta, tuottamisesta ja päivittämisestä. Sotilasopetuslaitosten oppimiskeskukset vastaavat oppimisympäristöjen ylläpidosta.
Opetuksen tulosvastuu	Opettajat	Opettajat
Oppimisen tulosvastuu	Opiskelijat	Opiskelijat
'Miksi tehdään'		
Organisaation tarve	Ei tutkittu.	Tehdään henkilöstön kielitaidon tarveanalyysi.
Tieteellisesti tutkitut suunnitteluperusteet ja -mallit	Ei käytetty.	Opetussuunnitelmat ja oppimistulosten arviointi tulee koordinoida työelämän tarpeisiin kohdennettuina Euroopan neuvoston yhteisen kielenopetuksen viitekehyksen mukaisesti.
Oppimistulosten arviointi	Käytetään normatiivista oppimistulosten arviointia. Yhtenäiset arviointiperusteet puuttuvat.	Kouluttaudutaan kriteeriviitteiseen oppimistulosten arviointiin. Arvioinnissa painotetaan relevanteista viestintätehtävistä selviytymisen näkökulmaa. Kielitaidon seurantaportfolio ja itsearviointi (jatkuu)

<p>'Miten tehdään'</p> <p>Suunnittelumalli</p>	<p>Ei mallinnettu. Kielten opetus on integroitu sotilasaineiden opetukseen.</p>	<p>(Taulukko 19 jatkuu)</p> <p>Sovelletaan yleistä suunnittelu- ja arviointimallia sotilasopetuslaitokseen sovellettuna (kohta 7.1).</p>
<p>'Millä panoksilla tehty/ tehdään'</p> <p>Henkilöstö</p> <p>Aika</p> <p>Talous</p>	<p>Systemaattista kielikoulutus-suunnittelua ei ole aloitettu.</p> <p>Systemaattista kielikoulutus-suunnittelua ei ole aloitettu.</p> <p>Jokainen sotilasopetuslaitos on tehnyt/hankkinut käyttämänsä oppimateriaalin itse.</p>	<p>Perustetaan Kansainvälisen osaamisen keskuksen <i>ohjausryhmä</i>, johon kutsutaan kokeneita alan asiantuntijoita ohjaamaan suunnittelua.</p> <p>Työryhmien työhön on varattava aikaa n. 1 - 2 vuotta, jonka jälkeen suunnitelmaa voidaan alkaa toteuttaa.</p> <p>Kielikoulutussuunnittelijoiden ja ulkopuolisten asiantuntijoiden palkkaamiseen tulee varata riittävät taloudelliset resurssit. Kielikeskukselle tulee osoittaa myös materiaalin hankintaan, tuottamiseen ja päivittämiseen riittävät resurssit.</p>
<p>'Miten monitoroidaan'</p> <p>Kielikoulutuksen evaluointi</p> <p>Korjaavat toimenpiteet</p>	<p>Opiskelijapalaute kunkin opintojakson päätyttyä.</p> <p>Satunnaisia.</p>	<p>Osana suunnitteluprosessia määritellään opetustavoitteiden arviointiperusteet. Määräajoin suoritetaan arvioinnin arviointi. Arviointikoulutusta opettajille.</p> <p>Arviointien tulosten perusteella tehdään tarvittavat muutokset.</p>
<p>'Mitkä ovat vaikutukset/tulokset'</p> <p>Suunnitteluprosessin rationalisointi</p> <p>Kielitaidon taso</p> <p>Henkilöstön suoriutumiskyky kielitaitoa vaativissa tehtävissä</p>	<p>Tutkimatta.</p> <p>Vaihtelee tehtävistä riippumatta.</p> <p>Tutkimatta, mutta haastattelu- jen perusteella vaihteleva.</p>	<p>Kielten opettaminen ja oppiminen perustuu tutkittuun tarpeeseen ja yleisesti hyväksytyihin kielitaito- ja oppimiskäsityksiin. Asianmukaiset tavoitteet ja niihin perustuva opetus ja yhdenmukainen ja oikeudenmukainen arviointi.</p> <p>Kunkin henkilön kielitaito kehittyy työtehtävien edellyttämälle tasolle.</p> <p>Puolustusvoimat pystyy parhaalla mahdollisella tavalla vastaamaan tuleviin kv-tehtävien haasteisiin.</p>

Tutkimukseni teoriaselvittelyssä mainitussa testauksen ja arvioinnin kehittämisessä ohjeistuksena ja apuneuvona voidaan käyttää Euroopan neuvoston käsikirjaa (*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEF*, josta pilottiversio on tulossa syksyllä 2003). Käsikirjan päätarkoituksena on antaa yhteiset tavoitteet perustaksi selkeille ja johdonmukaisille opettamisen/oppimisen ja arvioinnin kriteereille. Pyrkimyksenä on ohjata erityisesti niitä menettelytapoja, jotka liittyvät sen väitteen todentamiseen, että tietty tutkinto tai testi on verrannettu viitekehukseen. Validointiin tarvitaan sekä teoreettista että empiiristä evidenssiä. Viitekehys kannattaa monipuolista suorituspohjaista kielen oppimista ja käyttöä, mutta hyväksyy myös sen, että eri tutkinnot heijastavat erilaisia päämääriä ("constructs"). Ennen kuin ryhdytään verrantamaan jotakin testiä viitekehukseen, testin laatijan tärkein tehtävä ja velvollisuus on osoittaa, että testi arvioi sitä konstruktia kuin on tarkoituskin. Käsikirjassa esitetään neljä menettelyvaihetta, jotka muodostavat osan verrantamisen validointiprosessista: yksityiskohtainen viitekehukseen perehtyminen, tehtäväspesifikaatiot, standardointi ja empiirinen validointi. Testien suhteuttaminen viitekehukseen voidaan ymmärtää teoreettiselle järjestykselle perustuvana todisteluprosessina. (North ym. 2003.)

Kuten edellä on käynyt ilmi, olen pyrkinyt tutkimustyöni tuloksena hahmottelemaan sitä prosessia, miten kielikoulutuksen suunnittelutyössä voisi edetä. Käytännön tavoitteena on hankitun teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tuella saada opetus ja kielitaidon testaus nykyistä paremmin kohdennettua ammattisotilaiden työtehtävissä tarvittaviin taitoihin. Ammattiin suuntautuneessa opetuksessa ja erityisesti vähentyneiden ajallisten resurssien puitteissa näen tavoitteiden määrittelyn yhdeksi tärkeimmistä systemaattisen opetusohjelman kehittämistä sekä opetusta ja oppimista ohjaavaksi ja jäsentäväksi keinoksi, jota ilman konkreettisia tuloksia on vaikea ajatella saavutettavan. Tavoitteiden määrittely ohjaa myös testausta ja arviointia. Testitehtävien taitotasojen määrittely ja kuvaimien kehittäminen on toteutettavissa, mutta edellyttää opettajilta lisäkoulutukseen ja yhteistyöhön sitoutumista. Tätä kautta voidaan toteuttaa myös arvioinnin yhdenmukaisuus ja oikeudenmukaisuus. Näiden näkökohtien käytännön toteutusta olen hahmotellut luvussa 7.2. Kielitaidon kehittymisen seurannan kannalta kielisalkun päivittäminen ja jatkuva itsearviointi ovat oleellisen tärkeitä toimenpiteitä.

8.3 Jatkotutkimusten tarve

Käsillä olevassa tutkimuksessa olen pyrkinyt luomaan puolustusvoimien kielikoulutuksen systemaattisen kehittämisen mallin. Ennen sen käytäntöön soveltamista mallin sisällöllistä koherenssia, sisäistä validiutta, olisi tarpeen esitellä. Käytännössä se tarkoittaisi palautteen hankkimista eri asiantuntijoilta käyttämällä esimerkiksi kyselyitä, haastatteluja, observointia ja työntutkimusmenetelmiä. Jos malli eli tässä tapauksessa systeemi todetaan teoriassa käyttökelpoiseksi, sen luotettavuus tarkistetaan suhteessa todellisuuteen. Tarkistuksen kriteereinä voidaan pitää toiminnan tavonomaista kulkua: missä määrin se vastaa normaalia suunnittelutyötä? Mallin empiirinen testaus ja validointi edellyttävät pitkän aikavälin toimintaa. Systeemin toteuttaminen voisi tapahtua vaiheittain siten, että ensimmäisenä tehdään tarvetutkimus ja analysoidaan tulokset.

Ennen kuin tarvetutkimukseen ryhdytään, suunnittelijoiden on selvitettävä ja tehtävä periaatepäätöksiä siitä, ketkä analyysiin osallistuvat, minkä tyyppistä tietoa pitäisi kerätä ja mitä näkökantoja tulisi ottaa huomioon. Kohderyhmä koostuu niistä henkilöistä, joilta tietoa kerätään, tässä tapauksessa edustavasta otoksesta jo työelämässä kokemusta saaneista upseereista. Tarveanalyysin osallistuvat myös ne, joiden edellytetään lopulta toimivan analyysin tulosten mukaisesti eli lähinnä kielikoulutussuunnittelijat, opettajat ja opetusohjelmaa hallinnoivat elimet. Tarveanalyytikot ovat henkilöitä, jotka vastaavat analyysin suorittamisesta. Nämä voivat olla joko ulkopuolisia tai opetuslaitoksen sisällä toimivia asiantuntijoita. Näiden lisäksi tietoa voidaan kerätä kenehän tahansa, jolla on kohderyhmää koskevaa arvokasta informaatiota.

Tehtäessä päätöksiä siitä, minkälaista tietoa pitäisi kerätä, on sovittava ensin yhteisestä arvopohjasta, esimerkiksi tarkastellaanko tarvetta kielitaidon toivottavan tilan ja nykytilan välisenä erotuksena (discrepancy), minä tahansa muutoksena, jota kohderyhmän enemmistö toivoo (democratic), vai määritelläänkö tarve joksikin sellaiseksi, jonka puute aiheuttaa suoranaista vahinkoa (deficit). Tarvetta määriteltäessä on myös tehtävä ero objektiivisen ja subjektiivisen tarpeen välillä. Tässä tutkimuksessa objektiivinen tarve tarkoittaa organisaation tarvetta eli puolustusvoimien eri tehtävissä edellyttämää kielitaitoa ja subjektiivisilla tarpeilla ymmärretään henkilöstön omia toiveita (desires), odotuksia (expectations) ja tarpeita (wants).

Seuraavaksi sovitaan menettelytavoista, tehdään panosarviointi ja menettelytapapäätökset. Tämän jälkeen vuorossa on toimeenpanosuunnitelman laadinta ja prosessiarviointi. Lopuksi suunnitelma pannaan toimeen ja suoritetaan tuotosarviointi. Arvioinnit tehdään sekä formatiivisesti tulevaisuutta suunniteltaessa että summatiivisesti jälkikäteen, jolloin arvioidaan, oliko ohjelma laadukkaasti ja kustannustehokkaasti toteutettu eli vastasivatko tuotokset panoksia (ks. checklists: Stufflebeam 2003; Scriven 2003). Keskeinen jatkotutkimuksen aihe olisi siis vaikuttavuustutkimus.

Edellä kuviossa 28 kuvatun suunnittelu- ja arviointimallin toteuttaminen edellyttää pitkäjänteistä työtä. Alustava aikataulu voisi olla seuraava:

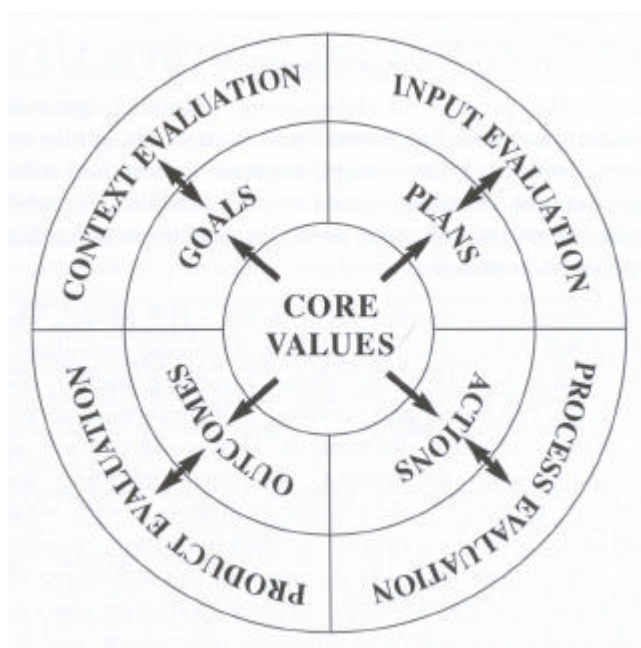
- | | | |
|-----|---|----------|
| (1) | Kartoitus, kontekstiarviointi ja kartoitusraportti | 6 - 8 kk |
| (2) | Menettelytapapäätökset, panosarviointi | 4 - 6 kk |
| (3) | Toimeenpanosuunnitelma, prosessiarviointi | 4 - 5 kk |
| (4) | Toimeenpano, tuotosarviointi ja Pääesikunnan käskytyt | 2 - 4 kk |
| (5) | Maanpuolustuskorkeakoulun toimeenpanosuunnitelma, prosessiarviointi, toimeenpano, tuotosarviointi ja puolustushaarakoulujen ohjeistus | 2 - 4 kk |
| (6) | Puolustushaarakoulujen toimeenpanosuunnitelma, prosessiarviointi, toimeenpano ja tuotosarviointi | 4 - 6 kk |

Prosessin yhtäjaksoinen läpivienti kestää siten vähintään 22 - 33 kk eli noin kaksi – kolme vuotta edellyttäen, että aloitushetkellä on käytettävissä riittävät taloudelliset ja henkilöresurssit.

Kielipolitiikan ja kielisuunnittelun tehokkuutta, tuloksellisuutta, merkityksellisyyttä, pitkän ajan vaikutuksia ja ohjelmien ylläpidettävyyttä pitäisi pyrkiä myös systemaattisesti seuraamaan ja arvioimaan. Tästä syystä olisi tärkeätä suunnitellun ja toteutuneen tarkistetun opetussuunnitelman vaikuttavuuden tutkimus. Lähtökohtana voisi ajatella tutkittavan esimerkiksi, mihin tasoon Maanpuolustuskorkeakoulun englannin kielen opetuksessa päästään CEF- tai YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se asetettuja tavoitteita. Kuinka suuri vaikutus opiskelun määrällä tai työssä hankitulla kokemuksella on kielen osaamisen tasoon? Miten funktioiden täyttäminen on onnistunut? Vaikuttavuuden arvioimiseksi tarvitaan lisäksi tietoa, joka vastaa ainakin seuraaviin kysymyksiin: Ovatko saavutetut tulokset vaikutuksiltaan työelämän kehittämisen

kannalta suotuisia? Saavutetaanko kielitaidon hallinnan ja taitojen kehittymisen alueella sellaisia oppimistuloksia kuin opetussuunnitelman perusteissa on tavoitteeksi asetettu? Tuottaako koulutus opiskelijoille tarpeelliset oppimaan oppimisen valmiudet? Vastaavatko opiskelijoiden kommunikaatiovalmiudet tämän päivän vaatimuksia? Onko koulutus tukenut yksilön halukkuutta itsensä kehittämiseen? Kokonaisuudessaan tämä tarkoittaa edellä esitetyn puolustusvoimien kielikoulutuksen suunnittelu- ja arviointimallin testaamista käytännössä eli seuranta- ja todellisuustarkistusta (reality check).

Stufflebeam (2003, 31 - 62) on kehittänyt edellä luvussa 4.3.3 esittämäni yleistä arviointimallia edelleen lisäten siihen ydinarvot, jotka muodostavat koko arvioinnin perustan (kuvio 29). Malli soveltunee jatkotutkimusten teoreettiseksi kehykseksi ja lähtökohdaksi suunniteltaessa koulutusohjelman summatiivista evaluointia.



KUVIO 29. Stufflebeamin CIPP-arviointimallin keskeiset osatekijät ja niiden väliset suhteet (Stufflebeam 2003. 33).

Kuvio 29 esittää yleiskuvan CIPP-mallin kolmeen samankeskiseen ympyrään sijoitetuista peruselementeistä. Kuvion keskeisin ympyrä kuvaa ydinarvoja, jotka luovat pohjan arvioinnille. Arvoja ympäröivä kehä on jaettu neljään ohjelman arvioinnin painopistealueeseen, jotka muodostuvat päämääristä, suunnitelmista, toimenpiteistä ja

lopputuloksista. Ympyrän uloin kehä osoittaa kunkin neljän painopistealueen arviointityypin eli konteksti-, panos-, prosessi- ja tuotosarvioinnin.

Kukin kaksoisnuoli kuviossa osoittaa kaksisuuntaista suhdetta tietyn painopistealueen ja arviointityypin välillä. Päämäärien asettaminen synnyttää kysymyksiä kontekstiarvioinnille, joka puolestaan tuottaa tietoa päämäärien parantamiseksi. Parannuspyrkimysten suunnittelu synnyttää kysymyksiä panosarvioinnille, mikä vastaavasti tuottaa arviointeja suunnitelmista ja suuntaa suunnitelmien vahvistamista. Parannustoimenpiteet synnyttävät kysymyksiä prosessiarvioinnille, mikä tuottaa edelleen arviointeja toimenpiteistä ja palautetta niiden vahvistamiseksi. Suoritukset tai niiden puuttuminen ja sivuvaikutukset johtavat tuotosarviointiin, missä lopulta arvioidaan tulokset ja mahdollinen tarve saavuttaa parempia tuloksia.

Arvioinnin ydin ja arviointikriteerit perustuvat arvoille. Arvioijat arvioivat instituution, ohjelman tai henkilön hyödyllisyyttä oleellisia yhteiskunnallisia, institutionaalisia, ohjelmaan ja pätevyyteen liittyviä arvoja vasten. CIPP-mallin taustalla oleva arvioinnin määritelmä on:

Arviointi on prosessi, jossa hahmotellaan, hankitaan, annetaan ja käytetään kuvailevaa ja arvioivaa informaatiota jonkin kohteen päämäärien, suunnitelman, toteuttamisen ja tulosten arvosta ja ansiosta ohjaamaan parannuspäätöksiä, tuottamaan tilintekoselostuksia, informoimaan vakauttamispäätöksistä ja parantamaan kyseisen ilmiön ymmärtämistä.

Tämä määritelmä tiivistää CIPP-mallin perusajatukset ja tarkoittaa tietojen hahmottamista, hankkimista, toimittamista ja käyttämistä. Mallin soveltaminen edellyttää lisäksi metaevaluointia, koko arviointoprosessin arviointia. Pohjoisamerikkalaisissa kouluissa tehdyt metaevaluoinnit perustuvat normeille, joihin luetaan kuuluviksi hyödyllisyys, toteutettavuus, asianmukaisuus ja tarkkuus. Hyödyllisyysnormin toteutuminen tarkoittaa, että arvioija tuottaa asianosaisille (audience) uskottavaa, ajankohtaista ja relevanttia informaatiota sekä auttaa heitä tulkitsemaan ja käyttämään oikein saamaansa tietoa. Toteutettavuusnormin mukaan arvioinnin tulee käyttää toimivia arviointimenetelmiä ja niiden tulee olla kustannustehokkaita. Sopivaisuusnormit edellyttävät arvioijien täyttävän asianmukaiset eettiset vaatimukset mm. siten, että kohtelevat osallistujia ja arvioitavia kunnioituksella, raportoivat kaikki tulokset rehellisesti ja hoitavat

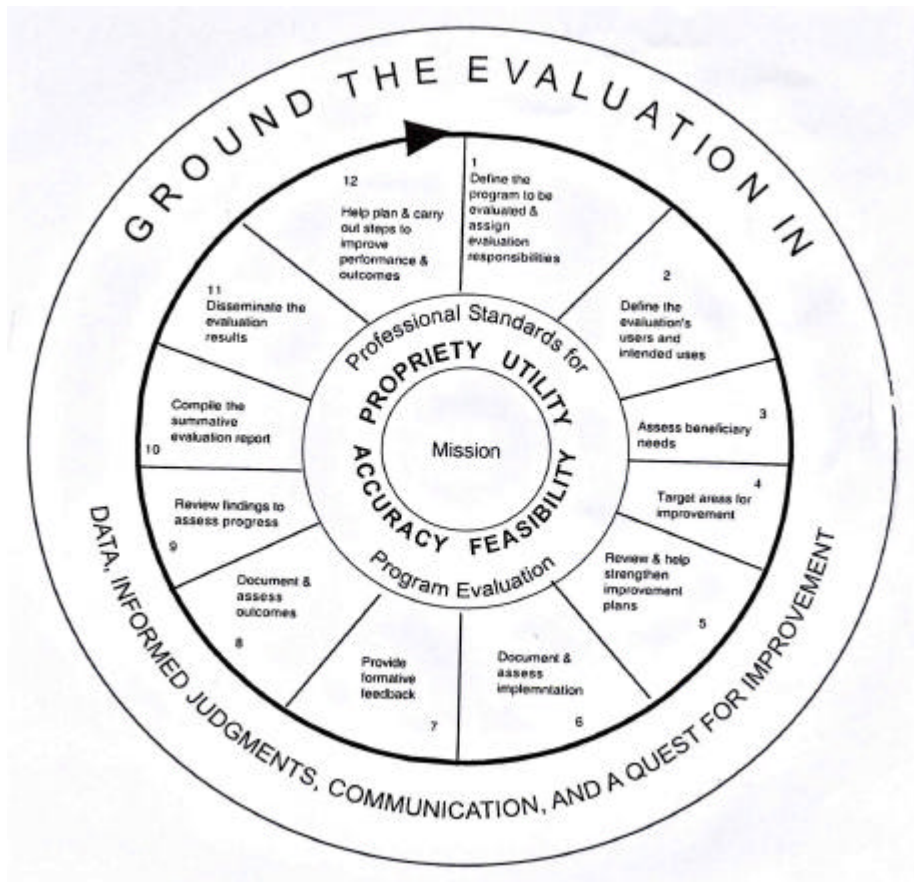
asiallisesti mahdolliset eturistiriitoihin liittyvät konfliktitilanteet. Tarkkuusnormit ohjaavat arvioijia tuottamaan validia, reliaabelia ja puolueetonta informaatiota arvioitavaa kohteesta.

Samoja normeja voitaneen soveltaen käyttää myös sotilasopetuslaitosten kielten opetusohjelmien arviointia tarkasteltaessa. Toistuvan arvioinnin suorittaminen on perusedellytys, jotta koulutuksesta tulisi tehokasta. Se on kuitenkin vaativa tehtävä ja arviointiin ryhtyvät tarvitsevat tuekseen huomattavia resursseja. Aika ajoin tulisi sisäistä arviointia täydentää myös ulkopuolisella arvioinnilla. Tämä tuo arviointiprosessiin objektiivisuutta, uskottavuutta, teknistä asiantuntijuutta ja ulkopuolista perspektiiviä. Ulkopuolinen arvioinnin arvioitsija arvioisi siten koko suoritettun arviointiprosessin laadukkuuden (merit), kustannukset ja tehokkuuden edunsaajien tarpeet huomioon ottaen (worth). (Stufflebeam 34, 775 - 805.)

Jatkuva arviointi on tarpeen, koska opetuslaitokset ovat oppivia organisaatioita, joissa vallitsevia käytänteitä ei pitäisi pitää muuttumattomina, vaan ne tulisi altistaa uudistus- ja parannuspyrkimyksille. Sellaisissa opetuslaitoksissa, jotka pyrkivät olemaan tehokkaita oppivia organisaatioita, tulisi ensisijaisena arvioinnin kohteena Stufflebeamin (2003, 783) mukaan olla opetusohjelman arviointi. Seuraavaksi tärkeitä järjestyksessä ovat opiskelijoiden ja henkilöstön arviointi. Vasta näiden jälkeen tulevat opetustilojen, laitteiden ja muiden kohteiden arviointi.

Eräs viimeaikaisimmista pyrkimyksistä käsitteellistää koulun tai opetusohjelman arviointia on Sufflebeamin esittämä yleinen opetusohjelman arviointimalli (kuvio 30). Malli perustuu edellä mainittuihin arviointinormeihin. Opetusohjelman arviointimalli perustuu edelleen koulun yleiseen tehtävään. Arvioinnin vaiheet keskiympyrän ympärillä heijastavat ohjelman arvioinnille ominaisia piirteitä. Vaiheet voidaan tilanteesta riippuen suorittaa muussakin kuin annetussa loogisessa järjestyksessä.

Opetussuunnitelmien arvioinnissa tutkitaan opetustarjonnan sopivuutta täyttämään opiskelijoiden arvioidut tarpeet, opetusmateriaalin laatua, sisällön tarkoituksenmukaisuutta ja kattavuutta opiskelijoiden kyvyt huomioon ottaen, tarjonnan kustannustehokkuutta verrattuna saatavilla oleviin muihin ohjelmiin, ohjelmien vertikaalista (kielitaidon tasot ja laatukriteerit) ja horisontaalista (konteksti, käyttötavat, sisällöt) koherenssia ja niiden yksilöllistä ja kollektiivista tehokkuutta.



KUVIO 30. Yleinen opetusohjelman arviointimalli (Stufflebeam 2003, 786).

Stufflebeamin (2003, 778) CIPP-mallin mukaan arviointikysymykset voidaan jakaa neljään kategoriaan. Kysymykset voidaan esittää sekä proaktiivisessa että retrospektiivisessä muodossa. Näin arviointia voidaan käyttää sekä ohjaamaan suunnittelua että arvioimaan toteutusta jälkikäteen. Seuraavat kysymykset osoittavat edellä mainittuja yleisiä kategorioita:

- Mihin arvioituihin tarpeisiin pitäisi tai olisi pitänyt keskittyä? (konteksti)
- Millä keinoin voidaan kohdenneet tarpeet parhaiten täyttää tai vastasiko opetus-
tarjonta arvioituja tarpeita tarkoituksenmukaisesti ja paremmin kuin muut käyt-
tävissä olevat vaihtoehdot? (panokset)
- Missä määrin suunniteltua opustarjontaa ollaan toteuttamassa asianmukaisesti
tai missä määrin se oli hyvin toteutettu? (prosessi)

- Mitä tuloksia ollaan saamassa aikaan tai tuotettiin? (tuotokset)

Olosuhteista riippuen on tehtävä edelleen yksityiskohtaisempia kysymyksiä, jotka arvioivat kattavasti kohteen laadukkuuden (merit) ja kustannukset ja tehokkuuden edunsaajien tarpeet huomioon ottaen (worth). Stufflebeamin esittämät neljä luokkaa tarjoavat yleiset kehykset, joiden puitteissa voidaan tehdä spesifimpiä kysymyksiä (ks. Stufflebeam 2000, 2002, 2003 evaluation checklists).

Voidaksemme vakiinnuttaa esittämäni mallin mukaisen arviointiprosessin osaksi puolustusvoimien kieltenopetuksen jatkuvaa kehittämistä, olisi jatkossa tutkittava, mille arvoille kielikoulutussuunnittelun tulee perustua ja miten arvot priorisoidaan. Funktionaalisen konsensusteorian mukaan arvoristiriidoista voidaan päästä yhteisymmärrykseen ja valita rationaalisessa päätöksenteossa tehokkaimmat koulutusmenetelmät, oikeat rakenteet, sisällöt ja opetusmenetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi (Raivola 1997). Selvitettävä siis on, mitä vaiheita tarvitaan, jotta kunkin tutkintotason kielikoulutusohjelma vastaisi mahdollisimman hyvin työelämässä tarvittavan kielitaidon vaatimuksia sekä lain edellyttämiä yliopistoille ja korkeakouluille asetettuja tutkintovaatimuksia. Lopullisena tavoitteena on monitasoinen ammattitaito, jossa osaamisen eri tasot nivELYVÄT yhteen. Kaikkein olennaisinta kielikoulutussuunnittelussa on ymmärtää systemiajatteluun perustuvan suunnittelun ja arvioinnin symbioosi, jossa on otettu huomioon eri osapuolten näkemykset.

KIRJALLISUUS

- Aho, R. 2001. ”Pojat kansan urhokkaan . . .” Suomalaisen rauhanturvaajan englannin kielen tarve ja taitotaso. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Lisensiaatintutkimus.
- Airola, A. 2001. Ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen erityispiirteitä: Erityisalojen kieltenopetus (LSP). Teoksessa T. Juurakko (toim.) Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA). Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu A:16. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 37 - 40.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1999. Systemianalyysit.
<http://www.metodix.com/metodi/pirkko/systemianalyysit.htm> 26.4.2003.
- Asetus 669/94 Yleisistä kielitutkinnoista.
- Audi, R. (toim.) 1999. The Cambridge dictionary of philosophy. New York, Cambridge University Press.
- Bachman, L. 1990. Fundamental considerations in language testing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailes, A. J. K. 2001. Welcoming remarks for the seminar ”Whose English?” ”Whose English?”- seminaari 13.10.2001. Helsinki.
- Barry, B. W. 1986. Strategic planning workbook for nonprofit organizations, St. Paul: Wilder Foundation.
- Beedham, B. 2001. The Language capability of Scottish companies. Research project report. Fife: Language Export Centre.
- Bergentoft, R. 1994. Foreign language instruction: A comparative perspective. Teoksessa R. D. Lambert (toim.) Language planning around the world: Contexts and systemic change. Washington DC: National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University, 17 - 46.
- Berggren, O. 1982. Vieraiden kielten käyttö ja tarve teollisuuden insinööritehtävissä teknillisten korkeakoulujen kieltenopetuksen tavoitteiden ohjaajana. Lappeenrannan teknillisen korkeakoulun kielikeskuksen julkaisuja 3.

- Borich, G. D. 1990. Decision-oriented evaluation. Purposes and goals of evaluation studies. Teoksessa H. J. Walberg & G. D. Haertel (toim.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon Press, 31 - 35.
- Brannen, J. (toim). 1992. Mixing methods: Qualitative and quantitative research. Avebury, England.
- Brewster, E. M. 1997. Needs analysis in Austria – Meeting the challenge in tertiary VOLL. Teoksessa G. Eggloff & A. Fitzpatrick (toim.) Languages for work and life: The Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL). Strasbourg: Council of Europe, 87 - 101.
- Brown, J. D. 1995. The elements of language curriculum. A systematic approach to program development. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Bullock, A. & O. Stallybrass (toim.) 1977. The Fontana Dictionary of Modern Thought, Lontoo: Fontana Press.
- Canale, M. & M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1, 1 - 47.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J.C. Richards & R.W. Schmidt (toim.), Language and communication, London: Longman, 2 - 27.
- Carlson, L. 1996. Ammattien kielet ja kielten ammatit. Selvityksiä ja ehdotuksia korkeakoulujen kieltenopetuksen järjestämisestä. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. 2002. Benchmarking the English language demands of the nursing profession across Canada.
www.language.ca/pdfs/nursing_phase_1.pdf
- Commission of the European Communities. 1991. Task Force: Human resources, education, training and youth. A Survey of the techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in trade and industry. Luxembourg.
- A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2001. Council for Cultural Co-operation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooley, W. W. & P. R. Lohnes. 1976. Evaluation research in education. New York: Irvington.

- Creswell, J. W. 2003. Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Second edition. Thousand Oaks: Sage.
- Das Gupta, J. 1973. Language planning and public policy: Analytical outline of the policy process related to language planning in India. Teoksessa R. Shuy (toim.) Report of the Twenty - Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington D.C.: Georgetown University Press, 157 - 165.
- Dearden, R. F. 1972. 'Needs' in education. Teoksessa R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (toim.) Education and the development of reason. London: Routledge & Kegan Paul, 65 - 112.
- Douglas, D. 2000. Assessing languages for specific purposes. Cambridge: Cambridge: University Press.
- Eggloff, G. & A. Fitzpatrick (toim.) 1997. Languages for work and life: The Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL). Strasbourg: Council of Europe, 1 - 24.
- Elsinen, R. 2000. "Kielitaito - väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan". Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 62.
- Elsinen, R. 2002. Kielikeskusten nykypäivä ja tulevaisuus. Yliopistopäivät 14.11. - 15.11. 2002. Joensuu.
- Eskola, J. & J. Suoranta. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fishman, J. A. 1971. The impact of nationalism on language planning. Teoksessa J. Rubin & B. H. Jernudd (toim.) Can language be planned? Honolulu: University Press of Hawaii, 3 - 20.
- Fitzpatrick, A. 1997. Certification and evaluation in VOLL. Descriptive parameters, organization and assessment. Teoksessa G. Eggloff & A. Fitzpatrick (toim.) Languages for work and life: The Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL). Strasbourg: Council of Europe, 66 - 86.
- Foster, P. 1999. Task-based learning and pedagogy. Key concepts in ELT. ELT Journal 53 (1), 69 - 70.
- Fullan, M. 2000. "The Three Stories of Education Reform," Phi Delta Kappan, Vol. 81, 581 - 584.

- Hagen, S. 1994. Language policy and planning for business in Great Britain. Teoksessa R. D. Lambert (toim.) Language planning around the world: Contexts and systemic change. Washington DC: National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University, 111 - 129.
- Hautamäki, A. 2001. Filosofian perusteet. Luentoaineistoa. Helsinki.
http://www.hut.fi/Yksikot/Tieto/iv/filosofia/filos_luentotB.doc 18.06.2003.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Heylighen, F. & C. Joslyn. 1995. Systems theory. Teoksessa R. Audi (toim.) Cambridge Dictionary of Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- House, E. R. & K. R. Howe, 1999. Values in evaluation and social research. Thousand Oaks: Sage.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle. Teoksessa S. Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77 – 142.
- Huhta, A. 2000. Yleiset kielitutkinnot ja kansainväliset kielitutkinnot. Kielitaitokongressi 26.10.2000. Helsinki.
- Huhta, M. 1999. Language/Communication skills in industry and business – Report for Prolang/Finland. National Board of Education. Helsinki: Hakapaino.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa J. B. Pride ja J. Holmes (toim.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 269 -293.
- Härkönen, R., H. Immonen, A. Kärkkäinen, K. Kärkkäinen & S. Takala. 2000. Yleisten kielitutkintojen satoa - Tietoa ja tilastoja suorituksista ja suorittajista 1994 - 2000. Opetushallitus. Moniste 20/2000. Helsinki.
- Ingram, D. E. 1989. Language-in-education planning. Annual Review of Applied Linguistics 10, 53 - 78.
- Ingram, D. E. 1994. Language policy in Australia in the 1990s. Teoksessa R. D. Lambert (toim.) Language planning around the world: Contexts and systemic change.

- Washington DC: National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University, 69 - 109.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsitteitä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 128.
- Jakku-Sihvonen, R. 1997. Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. *Arviointi 3/1997 Opetushallitus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Juurakko, T. & S. Takala. 2001. Kohti yhdenmukaisempaa kielitaidon arviointia ammattikorkeakouluissa. Teoksessa T. Juurakko (toim.) *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu A:16. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 9 - 29.
- Kaftandjieva, F. & S. Takala. 2002. Relating the Finnish matriculation examination English test results to the CEF scales. Council of Europe seminar June 30 - July 2, 2002. Helsinki.
- Kaplan, R. B. & R. C. Baldauf, Jr. 1997. *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Karlsson, F. 2001. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kaufman, R. 1990. Strategic planning and thinking: Alternative views. *Performance & Instruction Journal*, 1 - 7.
- Kaufman, R., & J. Herman. 1991. *Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing*. Lancaster: Technomic Publishing Company.
- Keremidchieva, G. 2003. Designing courses based on needs. Esitelmä BILC-seminaari (Bureau for International Language Co-ordination) 09.10.2003. Helsinki.
- Kielilaki L1.6.1922/148.
- Kieliohjelmakomitean mietintö 1978. Komiteanmietintö 60. Helsinki: Valtioneuvosto. Valtion painatuskeskus.
- Kohonen, V. 1997. Facilitating autonomous language learning in vocational education. Teoksessa G. Eggloff & A. Fitzpatrick (toim.) *Languages for work and life: The Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL)*. Strasbourg: Council of Europe, 25 - 36.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalaisen kielisalkun keskeisiä periaatteita. *Tempus* 5/2003, 10 - 11.

- Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research. 99.
- Laki 668/94 Yleisistä kielitutkinnoista.
- Language Learning for European Citizenship 1992. "New-Style" international workshops for language teaching and teacher training. Report on workshop 9A.
- Little, D. 2002. The European language portfolio and learner autonomy. Dublin: Trinity College. <http://malfridur.ismennt.is/haust2002/vol-18-2-4-7-david-little.htm>
- Long, M. 1985. A role for instruction in second language acquisition. Teoksessa K.Hyldenstam & M.Pienemann (toim.) Modelling and assessing second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 77 - 99.
- Long, M. H. & J. M. Norris. 2000. Task-based language teaching and assessment. Teoksessa Byram, M. (toim.) 2000. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge, 597 - 603.
- Lonka, K. 2002. Oppimisen muodonmuutos: Uusia ajatuksia oppimisesta. Metsäalan osaavat tekijät 2000-luvulla-seminari, Helsinki, 18. - 19.3.2002.
- Lukion vieraiden kielten kurssimuotoisen opetuksen työryhmän muistio. 11.12.1975.
- Maanpuolustuskorkeakoulun asiakirja nro 306/5.1/D/I/01.06.1999.
- Maanpuolustuskorkeakoulun muistio 428/5.1/D/I.
- Maanpuolustuskorkeakoulun ohje R5552/5.2/D/IV.
- Mehtäläinen, J. 1987. Teollisuuden toimihenkilöiden kielitaidon tarvetutkimus. Monistesarja 8. Helsinki: Teollisuuden koulutusvaliokunta.
- Mehtäläinen, J. 1989. Kaupan henkilöstön kielitaidon tarvetutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kielen oppimisen ja kielen opettamistutkimusyksikkö. Muistio.
- Mintzberg, H. 1994. The rise and fall of strategic planning. New York: Prentice Hall.
- Newby, D. 2001. Syllabus and curriculum design. Teoksessa M. Byram (toim.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge, 590 - 594.
- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 40 - 73.
- Nikki, M. - L. 1989. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi Osa I. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 33.

- Norris, J. M. , J. D. Brown, T. Hudson & J. Yoshioka. 1998. Designing second language performance assessments. University of Hawai'i at Manoa. Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Nunan, D. 1989. Designing tasks for a communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunnally, J. C. & I. H. Bernstein. 1994. Psychometric Theory. 3. painos. New York: McGraw-Hill.
- Opetushallitus, 1995. Yleisten kielitutkintojen perusteet. Helsinki: Syrinx Oy/Nykypaino Oy.
- Oscarson, M. 1980. Approaches to self-assessment in foreign language learning. Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. Oxford: Pergamon Press.
- Oscarson, M. 1984. Self-assessment of foreign language skills: A survey of research and development work. Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg, France.
- Oscarson, M. 1989. Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. *Language Testing* 6, 1 - 13.
- Oscarson, M. 1997. Self-assessment of foreign and second language proficiency. Teoksessa C. Clapham & D. Corson (toim.) *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 7. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 175 - 187.
- Pawlikowska - Smith, G. 2002. Canadian language benchmarks 2000: Theoretical framework. Centre for Canadian Language Benchmarks. www.language.ca
- Penttinen, M. 2002. Needs for teaching and learning English in BBA studies as perceived by students, teachers and companies. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 75.
- Pfeiffer, W. J., L. D. Goodstein & T. M. Nolan. 1989. Shaping strategic planning: Frogs, dragons, bees and turkey tails. San Diego: Scott Foresman.
- Piri, R. 2001. Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Puheloinen, A. 2003. International activity of the Defence Forces and language needs of today. Esitelmä BILC-seminaari (Bureau for International Language Co-ordination) 06.10.2003. Helsinki.
- Pääesikunnan henkilöstöosaston asiakirja R1831/14/D/IV.
- Pääesikunnan koulutusosaston asiakirja R2210/5.1/D/II/27.06.2003.

- Raivola, R. 1997. Koulun ja koulutuksen yhteiskunnallinen relevanssi. Teoksessa Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/1997. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino
- Raivola, R. (toim..) 2000. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.
- Reeves, N. & C. Wright. 1996. Linguistic auditing. A guide to identifying foreign language communication needs in corporations. Clevedon: Multilingual Matters.
- Reinikainen, I. Henkilökohtainen tiedonanto 12.4.2000. Pääesikunta.
- Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). 2003. Käsikirjassa B. North, N. Figueras, S. Takala, P. Van Avermaet, N. Verhelst (toim.) Preliminary Draft of a Proposed Manual Version 0.8.
- Robinson, P. 1991. ESP Today. A practitioner's guide. London: Prentice Hall.
- Robinson, P. 2001. Languages for specific purposes. Teoksessa M. Byram (toim.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge, 337 - 342.
- Roth, J. 1990. Needs and the needs assessment process. Evaluation Practice, 11(2), 141 - 143.
- Rudby, R. 1998. Task. Key concepts in ELT. ELT Journal, 52 (3), 264 - 265.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Sajavaara, A. 2000. Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, K. 1993. Communication, foreign languages, and foreign language policy. Teoksessa K. Sajavaara, S. Takala, R. Lambert, C. Morfit (toim.) National foreign language planning: Practices and prospects. University of Jyväskylä, Institute of Educational Research, 31 - 53.
- Sajavaara, K. 1998. Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 91 - 100.

- Sajavaara, K. 1999. Kielipinnot ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmän toimeksiannosta laadittu selvitys. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sartoneva, P. (toim.) 1998. Vieraiden kielten osaaminen Suomessa - aikuisten kielitaidon arviointi. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Scriven, M. 1980. The logic of evaluation. Inverness CA: Edgepress.
- Scriven, M. 1990. Special feature: Needs assessment. *Evaluation Practice*, 11 (2), 135 - 140.
- Scriven, M. 2003. Checklists for program evaluation. Western Michigan University, The Evaluation Center.
<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/checklistmenu.htm> 16.4.2003.
- Shadish Jr., W. R., T. D. Cook & L. C. Levinton (toim.) 1991. Foundations of program evaluation: Theories of practice. Newbury Park: Sage.
- Sherwen, N. 2001. Language of defense: The use of English at NATO."Whose English?" seminaari Helsinki, 13.10.2001.
- Sinkkonen, M. 1997. Valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyys ja tarpeet kansainvälisessä yhteistyössä. Kielikoulutuksen vaikuttavuus tutkimusprojektin osahanke. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sinkkonen, M. 1998. Kielitaidon tarvetutkimukset työelämässä. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 47 - 72.
- Sjöberg, A. 2002. Functionality of language skills in occupational English. The point of view of language users, language training and language testing. Oulun yliopisto: Oulun kaupungin painatuskeskus.
- Skehan, P. 1996. Second language acquisition research and task-based instruction. Teoksessa J. Willis & D. Willis (toim.) Challenge and change in language teaching. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 17 - 30.
- Spolsky, B. 1976. Language testing: art or science? G. Nickel (toim.) Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics. Stuttgart: Hochschulverlag. Vol. 3: 9 - 28.
- Stevens, P. 1988. The learner and teacher of ESP. Teoksessa D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (toim.) ESP in the classroom: Practice and evaluation. London: Modern English Publications and the British Council, 39 - 44.

- Strevens, P. 1998. ESP After twenty years: A re-appraisal. Teoksessa M. L. Tickoo (toim.) ESP: A state of art. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1 - 13.
- Stufflebeam, D. L. 1975. The CIPP model of evaluation. Evaluation Center College of Education. Kalamazoo: Western Michigan University.
- Stufflebeam, D. L. 2003. The CIPP-model for evaluation. Teoksessa T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (toim.) International handbook of educational evaluation. Part one: Perspectives. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 31 - 62.
- Stufflebeam, D. L. 2003. Institutionalizing evaluation in schools. Teoksessa T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (toim.) International handbook of educational evaluation. Part two: Practice. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 775 - 805.
- Stufflebeam, D. L. 2003. Checklists for program evaluation. Western Michigan University, The Evaluation Center.
<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/checklistmenu.htm> 16.4.2003.
- Stufflebeam, D. L., C. H. McCormick, R. O. Brinkerhoff, C. O. Nelson. 1985. Conducting educational needs assessments. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Suarez, T. M. 1990. Needs assessment studies. Purposes and goals of evaluation studies. Teoksessa H. J. Walberg & G. D. Haertel (toim.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon Press, 29 - 31.
- Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita No. 129.
- Takala, S. 1980a. Vaatimustasojen määrittelemisen opetussuunnitelmia laadittaessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita No. 145.
- Takala, S. 1980b. Kriteerimittauksen käsitteestä ja käytännön sovelluksista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita. No. 146.
- Takala, S. 1993. Language policy and language teaching policy in Finland. Teoksessa K. Sajavaara, S. Takala, R. Lambert, C. Morfit (toim.) National foreign language planning: Practices and prospects. University of Jyväskylä, Institute of Educational Research, 54 - 71.

- Takala, S. 1997. Kielen oppiminen tasolta toiselle. Teoksessa A. Huhta, A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.) Yleiset kielitutkinnot ja kieltenopetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Takala, S. 1998. Taustaa aikuisten kielitaidolle. Teoksessa P. Sartoneva (toim.) Vieraiden kielten osaaminen Suomessa. Opetushallitus, Arviointi 6/98, 14 - 16.
- Takala, S. 2000. Juhlaesitelmä. Joensuun yliopiston kielikeskuksen 20-vuotisjuhla 17.11.2000.
- Takala, S. 2001. Ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden kielitaidon arviointihankkeen (AMKKIA) koespesifikaatiot. Teoksessa T. Juurakko (toim.) Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA). Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu A:16. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 29 - 123.
- Takala, S. 2003. Yhteinen eurooppalainen viitekehys kieltenopetuksen perustana. *Tempus* 5/2003, 8 - 9.
- Takala, S. & K. Sajavaara. 1998. Kielikoulutuksen tuloksellisuuskeskustelun vaiheita. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 187 - 193.
- Takala, S. & K. Sajavaara. 2000. Language policy and planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 20. Cambridge: Cambridge University Press, 129 - 146.
- Takala, S., A. Sajavaara & K. Sajavaara. 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Julkaisussa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia 1/2000. Helsinki: Edita, 195 - 230.
- Takala, S., K. Sajavaara & P. Sajavaara. 2000. Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavaa kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 231 - 271.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä - kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tashakkori, A. & C. Teddlie. 1998. Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods Series*, Vol. 46. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Trim, J. L. M. 1994. Some factors influencing national foreign language policymaking in Europe. Teoksessa R . D. Lambert (toim.) Language planning around the world: Contexts and systemic change. Washington DC: National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University, 1-15.
- van Els, T. J. M. 1994. Foreign language planning in the Netherlands. Teoksessa R . D. Lambert (toim.) Language planning around the world: Contexts and systemic change. Washington DC: National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University, 47 - 68.
- Vieraat kielet: Oppiminen, opettaminen, arviointi. Yleiseurooppalainen viitekehys. Luonnos 2 ehdotuksesta viitekehykseksi. 1998. (Huttunen, I. & J. Huttunen toim.) Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 76/1998.
- Vosicki, B. 2002. Transparency and international comparability in languages: The role that Common European Framework for Languages (CEF) and European portfolio can play. TNP 2 Workshop on new learning environments. Copenhagen, 07 - 08. 06. 2002.
- Väänänen, P. 1992. Need of English in mechanical engineering: A target task identification. Jyväskylän yliopisto, Englannin kielen laitoksen lisensiaatintyö.
- Waterman, S. 1990. Comment on needs assessment article in EN # 2. Evaluation Practice, 11 (2), 140 - 141.
- [White Paper on Education and Training - Teaching and Learning – Towards the Learning Society](#) COM (95)590, November 1995.
- Willis, J. 1996. A flexible framework for task-based learning. Teoksessa J. Willis & D. Willis (toim.) Challenge and change in language teaching. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 52 - 62.
- Yli-Renko, K. 1988. Assessing foreign language training needs of adults. A case study from Finland. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITE 1

PUOLUSTUSVOIMIEN KANTAHENKILÖKUNNAN ENGLANNIN KIELEN TARVE JA TAITOTASO SUOMALAISISSA RAUHANTURVAJOUKOISSA / YKSL / LIBANON

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa englannin kielen koulutustarpeita sotilasopetuslaitoksissa. Suomalaisille rauhanturvaajille lähetettävän kyselyn tulosten perusteella halutaan selvittää mitkä ovat kantahenkilökunnan englannin kielen tarpeet eri tehtävissä. Selvityksen kohteena ovat ne kielenkäyttölanteet, joissa rauhanturvaajat joutuvat kieltä käyttämään, mikä on henkilöstön kielitaidon taso, mikä sen tulisi olla ja mihin sotilasopetuslaitoksessa annettavan englannin kielen opetuksessa olisi ensisijaisesti pyrittävä.

Tämä tutkimus rajoittuu puolustusvoimien rauhanturvaamistehtävissä toimivien, vakinaisessa palveluksessa olevien upseerien ja opistoupseerien englannin kielen tarpeen ja taitotason arvioimiseen. Tutkimustuloksia tullaan hyödyntämään kielikoulutuksen suunnittelussa Maanpuolustusopistossa. Tämän lisäksi puolustusministeriö tukee tutkimusta ja voi käyttää tuloksia hyväksi rauhanturvaamistehtäviin valittavan henkilöstön kielitaidon osaamista arvioitaessa.

Lomakkeen täyttöohje

Ennen erillisen, optisesti luettavan vastauslomakkeen täyttöä tulisi tämä lomake lukea huolella läpi, jotta esitettyihin kysymyksiin voidaan antaa harkitut ja perustellut vastaukset. Lomakkeen täyttämiseen tarvitaan aikaa enintään 60 min. Tutkimuksen kannalta tärkeitä on vastata totuudenmukaisesti jokaiseen kysymykseen.

Vastaajaa koskevia tietoja

1. Ikä

A. alle 25 v. B. 25 - 35 v. C. 36 - 45 v. D. 46 - 55 v. E. yli 55 v.

2. Sotilaskoulutus

A. Ups. per.tutk. B. EUK C. YeK D. PO I E. PO II / Ou F. LtnK
G. Muu

3. Siviilitutkinnot

A. Yo B. Ammatillinen kouluste C. Ammatillinen opistoaste D. Ammatti-korkeakoulu E. Alempi korkeakoulu F. Ylempi korkeakoulu

4. Äidinkieli

A. suomi B. ruotsi C. Muu

5. Kielikoulutus / tutkinnot muissa kielissä

A. yo-tutkinto B. yl. kielitutkinto C. YK-kielikoe D. Muu

6. Kielitutkintojen arvosanatkeskiarvoltaan

A. Kiitettävä B. Erittäin hyvä C. Hyvä D. Eritt. tyydyttävä E. Tyydyttävä

PALVELUSARVO (YKSL)

7. A. Ev B. Evl C. Maj D. Kapt E. Ylii F. Ltn

SIJOITUS

YLIN JOHTO

8. A. Patl. kom. B. Patl.ups. C. Huoltopääll

ESIKUNTA

9. Komentotoimisto

A. Tstopääll B. Tstoups

10. Operatiivinen toimisto

A. Tstopääll B. Tied-ups

11. Viestitoimisto

A. Tstopääll B. Tstoups

12. Huoltotoimisto

A. Tstopääll B. Talousups C. Tstoups

13. Kuljetustoimisto

A. Kulj-ups B. Autontark

14. Rahasto

A. Rahhoit B. Tstoups

ESIKUNTA- JA HUOLTOKOMPPANIA

15. A. Kpääll B. Varapääll C. Yksväöp

16. Esikuntajoukkue

A. Jjoht

17. Viestijoukkue

A. Vhuoltoups

18. Lääkintäjoukkue

A. LääkJjoht

19. Kuljetusjoukkue

A. KuljJjoht

20. Korjaamojoukkue

A. Kvälh-ups. B. Kvältekn

JÄÄKÄRIKOMPPANIA

21. A. Kpääll B. Varapääll

22. Komento- ja huoltojoukkue

A. Yksväöp

23. Jääkärijoukkue

A. Yksväöp B. Jjohtaja

ESIKUNTARYHMÄ

24. A. Tstopääll B. TstoEu

Alla olevaa 8 - portaista asteikkoa käytetään Suomen opetushallituksen yleisten kielitutkintojen taitotason arvioimisessa. Tässä tutkimuksessa asteikkoa on tarkoitettu käyttäen seuraavalla tavalla esitetyissä kielenkäyttötilanteissa. Kunkin tilanteen kohdalla tutkimukseen osallistuja arvioi oman kielitaitonsa tämänhetkisen tason sekä antaa arvionsa siitä, mikä tulisi vaadittavan tason olla. On huomattava, että asteikko voi vaihdella eri tilanteissa suurestikin.

-
- A** Viestin tehokkaasti, luontevasti ja vivahteikkaasti vaativissakin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kielenkäyttöni muistuttaa enimmäkseen syntyperäisen taitoa. Vain eri sävyjen välittäminen tai idiomien käyttäminen voi joskus tuottaa vaikeuksia.
-
- B** Viestin kohtalaisen tehokkaasti ja luontevasti vaativissakin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kieli on monipuolista ja sujuvaa. Vähäiset epätarkkuudet ja muiden kielten vaikutus eivät ole häiritseviä. Ymmärrän vaivatta vaativiakin aihepiirejä käsittelevää kieltä.
-
- C** Viestin luontevasti tavallisissa kielenkäyttötilanteissa. Myös sosiaalisesti ja sisällöllisesti vaativissa tilanteissa selviydyn tyydyttävästi. Muiden kielten vaikutusta ja muuta ilmaisun epätarkkuutta esiintyy, mutta se häiritsee harvoin viestintää. Vaativia aihepiirejä käsitellessäni joudun joskus turvautumaan toistopyyntöihin tai sanakirjaan.
-
- D** Selviydyn tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa melko luontevasti ja vaivattomasti sekä työssä että vapaa-aikana. Hallitsen kielen perusrakenteet ja keskeisen sanaston, ja joudun harvoin turvautumaan toistopyyntöön tai sanakirjaan. Muiden kielten vaikutus ja muu ilmaisun epätarkkuus rajoittavat viestintää vain joskus.
-
- E** Selviydyn tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa kohtalaisen hyvin sekä työssä että vapaa-aikana. Muiden kielten vaikutus kielenkäyttöön voi olla tuntuva. Sujuvuus ja sanaston ja kieliopin hallintani ovat jo suhteellisen hyviä, mutta mahdollisesti keskenään eri tasoisia. Ymmärtääkseni esimerkiksi lehtiartikkelin tai muun tavallisen tekstin pääasiat tarvitsen vain joskus sanakirjaa.
-
- F** Kielitaitoni riittää tavallisimmissa suullisissa ja kirjallisissa käytännön tilanteissa selviämiseen, mutta uudet tilanteet aiheuttavat vaikeuksia. Ymmärrän vaivatta hidasta ja selkeää puhetta ja saan yleensä selvää helpon tekstin, esimerkiksi lyhyen lehti uutisen pääasioista.
-
- G** Kielitaitoni riittää yksinkertaisissa tutuissa suullisissa ja kirjallisissa rutiinitilanteissa selviämiseen. Saan ainakin sanakirjan avulla selvän yksinkertaisista viesteistä. Uusissa tilanteissa syntyy kuitenkin usein ymmärtämisongelmia ja väärinkäsityksiä.
-
- H** Kielitaitoni riittää muutamista yksinkertaisimmista suullisista ja kirjallisista viestintätilanteista selviämiseen. Ymmärrän tuttua asiaa käsittelevistä viesteistä tai keskustelusta jotakin, ainakin aihepiirin. Tunnen jonkin verran kielen perusrakenteita ja sanastoa.

KIELENKÄYTTÖTILANTEET

Kielenkäyttötilanteet arvioidaan seuraavasti:

1. Esiintymistiheys arvioidaan vastaamalla alla olevaan väitteeseen annettujen vaihtoehtojen mukaan:

Sivu 4

VÄITE: Olen käyttänyt englannin kieltä allamainituissa tilanteissa

A = päivittäin B = viikottain C = kuukausittain D = 1-2 kertaa rotaatiokaudessa E = en lainkaan

2. Oma kielitaito sekä

3. Vaadittava kielitaito arvioidaan edellisellä sivulla olevan taitotasosteikon kuvauksien mukaan

TILANNE	ARVIONNIN KOHDE
Erilaiset asioimistilanteet (ravintola, hotelli, matkustaminen, tulli, pankki yms.)	25. Esiintymistiheys 26. Oma kielitaito 27. Vaadittava kielitaito
Sosiaalinen kanssakäyminen (kohteliaat sanonnat, esittelyt, sää, perhe, harrastukset yms.)	28. Esiintymistiheys 29. Oma kielitaito 30. Vaadittava kielitaito
Keskustelu päivän tapahtumista (ajankohtaiset asiat, Suomen olosuhteet)	31. Esiintymistiheys 32. Oma kielitaito 33. Vaadittava kielitaito
Oman työpaikan ja työn esittely	34. Esiintymistiheys 35. Oma kielitaito 36. Vaadittava kielitaito
Edustustehtävissä toimiminen (lounaat, kiitos- ja pöytäpuheet)	37. Esiintymistiheys 38. Oma kielitaito 39. Vaadittava kielitaito
Kokousten ja neuvottelujen kirjallinen valmistelu	40. Esiintymistiheys 41. Oma kielitaito 42. Vaadittava kielitaito
Osallistuminen kokouksiin ja neuvotteluihin kuulijana	43. Esiintymistiheys 44. Oma kielitaito 45. Vaadittava kielitaito
Tulkkina toimiminen palvelusasioissa	46. Esiintymistiheys 47. Oma kielitaito 48. Vaadittava kielitaito
Aktiivinen osallistuminen kokouksiin (esitelmän tai puheen pitäjänä)	49. Esiintymistiheys 50. Oma kielitaito 51. Vaadittava kielitaito
Puhelimen, radion ja muiden viestintävälineiden käyttö rutiiniasioissa (viestien vastaanottaminen, kysymyksiin ja tiedusteluihin vastaaminen)	52. Esiintymistiheys 53. Oma kielitaito 54. Vaadittava kielitaito
Puhelimen, radion ja muiden viestintävälineiden käyttö vaativissa työasioissa	55. Esiintymistiheys 56. Oma kielitaito 57. Vaadittava kielitaito
Muistioiden, raporttien, telefaxien yms. lukeminen	58. Esiintymistiheys 59. Oma kielitaito 60. Vaadittava kielitaito
Esitteiden ja käyttöohjeiden lukeminen	61. Esiintymistiheys 62. Oma kielitaito 63. Vaadittava kielitaito
Ammattilehtien ja -kirjallisuuden lukeminen	64. Esiintymistiheys 65. Oma kielitaito 66. Vaadittava kielitaito
Erilaisten sopimusasiakirjojen, lakitekstien, määräysten ja ohjeiden lukeminen	67. Esiintymistiheys 68. Oma kielitaito 69. Vaadittava kielitaito
Rutiininomaisten työhön liittyvien kirjeiden kirjoittaminen	70. Esiintymistiheys 71. Oma kielitaito 72. Vaadittava kielitaito
Vaativien työhön liittyvien kirjeiden kirjoittaminen	73. Esiintymistiheys 74. Oma kielitaito 75. Vaadittava kielitaito
Erilaisten muistioiden, raporttien, telefaxien, sopimusten sekä määräysten ja ohjeiden laatiminen	76. Esiintymistiheys 77. Oma kielitaito 78. Vaadittava kielitaito
Työasioihin liittyvät käännökset suomesta englanttiin	79. Esiintymistiheys 80. Oma kielitaito 81. Vaadittava kielitaito
Työasioihin liittyvät käännökset englannista suomeen	82. Esiintymistiheys 83. Oma kielitaito 84. Vaadittava kielitaito

HUOM! Vain Ylin johto täyttää tämän lomakkeen

Tehtävänä on arvioida alaisilta vaadittava kielitaito taitotasoasteikon mukaisesti.

SIJOITUS

ESIKUNTA

Komentotoimisto

1. Tstopääll 2. Tstoups

Operatiivinen toimisto

3. Tstopääll 4. Tied-ups

Viestitoimisto

5. Tstopääll 6. Tstoups

Huoltotoimisto

7. Tstopääll 8. Talousups 9. Tstoups

Kuljetustoimisto

10. Kulj-ups 11. Autontark

Rahasto

12. Rahhoit 13. Tstoups

ESIKUNTA- JA HUOLTOKOMPPANIA

14. Kpääll 15. Varapääll 16. Yksväap

Esikuntajoukkue

17. Jjoht

Viestijoukkue

18. Vhuoltoups

Lääkintäjoukkue

19. LääkJjoht

Kuljetusjoukkue

20. KuljJjoht

Korjaamojoukkue

21. Kvälh-ups. 22. Kvältekn

JÄÄKÄRIKOMPPANIA

23. Kpääll 24. Varapääll

Komento- ja huoltojoukkue

25. Yksväap

Jääkärijoukkue

26. Yksväap 27. Jjohtaja

ESIKUNTARYHMÄ

28. Tstopääll 29. TstoEu

RAUHANTURVAAJIEN HAASTATTELU

PUOLUSTUSVOIMIEN KANTAHENKILÖKUNTAAN KUULUVIEN RAUHANTURVAAJIEN TYÖTEHTÄVISSÄ ESIINTYNEET ENGLANNIN KIELEN KÄYTTÖTILANTEET JA NIISSÄ VAADITTAVA KIELITAITO

Suoritetaan puolistrukturoitu teemahaastattelu kolmelle rauhanturvaorganisaation eri tasoilla palvelulle opistoupseerille ja yhdelle kadettiupseerille. Tarvittavaa kielitaitoa tarkastellaan eri sijoituksissa esiintyneiden kielenkäyttötilanteiden kautta. Haastattelussa käsitellään myös haastateltavien työtehtävissään kohtaamia ongelmia ja niistä selviytymistä sekä mitä esiintyneitä kielenkäyttötilanteita pitäisi Maanpuolustusopistossa opettaa. Tarkoituksena on myös tarkastella eri kulttuurien tuntemisen ja huomioon ottamisen merkitystä rauhanturvaamisen onnistumisessa.

Teemahaastattelun runko:

1. **Keskeisimmät (tärkeimmät, useimmin toistuvat) englannin kielen käyttötilanteet:**
 - 1.1 Organisaation tasot, oma sijoitus organisaatiossa
 - 1.2 Oma vastuualue
 - 1.3 Tärkeimmät sidosryhmät, verkostot (ylempi esikunta, pataljoona, paikalliset jne.)
 - 1.4 Päätehtävät (päivittäiset rutiinitehtävät?)
 - Millaisia dokumentteja (tekstejä, asiakirjoja) luit?
 - Millaisia dokumentteja (tekstejä, asiakirjoja) kirjoitit?
 - Millaisissa tilanteissa tarvitsit suullista kielitaitoa?
 - 1.5 Muut tehtävät
2. **Esiintyikö työssäsi sellaisia kielenkäyttötilanteita, joita ei ole mainittu kyselylomakkeessa? Millaisia?**
3. **Kielenkäytössäsi esiintyneitä ongelmia?**
 - 3.1 Mistä kokemasi ongelmat johtuivat?
 - 3.2 Miten selviydyit ongelmista?
 - 3.3 Mitkä mainitsemistasi ongelma-alueista pitäisi mielestäsi sisällyttää MpO:n englannin kielen opetusohjelmaan?
4. **Kuinka suuri osuus työtehtävien onnistumisessa on kielitaidolla ja yleensä viestintätaidoilla? (Osaatko arvioida prosentteina?)**
5. **Tehtävässäsi tarvitset vierasmaalaisen kulttuurin (tapojen ja arvojen) tuntemusta. Miten tärkeäksi arvioit näiden tuntemisen**
 - a) paikallisen väestön kanssa toimiessa? Esimerkkejä kulttuurieroista ja niiden huomioon ottamatta jättämisen vaikutuksista.
 - b) muiden maiden rauhanturvaajien kanssa toimiessa? Esimerkkejä kulttuurieroista ja niiden huomiotta jättämisen vaikutuksista.

**HAASTATTELU: PUOLUSTUSVOIMIEN JOHTAVASSA ASEMASSA OLEVIEN AMMAT-
TISOTILAIDEN NÄKEMYS KIELIKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTARPEISTA**

A. Ammattisotilaiden englannin kielen taito ja tarve koti- ja ulkomaan tehtävissä

1. Millainen mielestänne on *toimiva kielitaito* ottaen huomioon puolustusvoimien tarpeet ja työtehtävät?
2. Onko ammattisotilaiden englannin kielen taito toimivalla tasolla?
3. Miten poikkeamat toimivasta tasosta (riittämätön taito, liian hyvä taito) vaikuttavat työtehtävien hoitamiseen?
4. Millaiset tilanteet koetaan kielellisesti vaikeiksi?
5. Millaisissa tilanteissa ammattisotilaat ovat kielellisesti vahvoilla?
6. Mitkä mielestänne ovat kielenkäytössä useimmin esiintyneet ongelmat?
7. Miten puutteellista kielitaitoa kompensoidaan kielenkäyttötilanteissa?

B. Kielisuunnittelutyöryhmien esitykset ja niiden toteutuminen

"Kielten opetuksen tavoitteet ja oppisisältö tulee tarkastaa vastaamaan upseerien ja esiupeerien kansainvälisten tehtävien asettamia vaatimuksia" (Kielityöryhmän raportti 2000).

Miten tehtävien asettamat vaatimukset on määritelty?

8. *"Maanpuolustuskorkeakoulun koulutusala tekee 31.12.1999 mennessä esityksen rehtorille käytännön toimenpiteistä, aikataulusta ja työjaosta Maanpuolustuskorkeakoulun kielikoulutuksen kehittämiseksi"* (Kielityöryhmän raportti 2000).
9. Mitä toimenpiteitä MpKK:n koulutusala esitti kielikoulutuksen kehittämiseksi?
10. Ovatko esitetyt toimenpiteet toteutuneet?

"Erylistarpeena nähdään tutkimukseen perustuva tiedon hankinta kansainvälisissä tehtävissä tarvittavista viestintätaidoista".
"Puolustusvoimissa kielen opiskelun tulee suuntautua kansainvälisissä tehtävissä tarvittaviin viestintätaitoihin".
"Kielten opetuksen tavoitteet tulee määrittää kansainvälisten tehtävien ja kotimaan kielitaitoa edellyttämien tehtävien tehtäväprofileista ja kielitaitovaatimuksista" (Kielityöryhmän raportti 2001, 2, 11).
11. Miten ja kenen toimesta nämä tavoitteet ja tehtävissä tarvittava kielitaito on määritelty?

C. Kielikoulutuksen kehittämistarpeet

Kieltenopetuksen lähtökohtana tulee olla organisaation tarve eli kielitaidon tarve työtehtäviin kohdennettuna todellisen, tutkitun tarpeen mukaan. Tällöin selvitetään: *mitä opetetaan, kelle opetetaan, paljonko opetetaan, millä tasolla opetetaan, miten opetetaan, kuka opettaa, kuka laatii opetusmateriaalin jne.*

Opetuksen tehostaminen edellyttää yhteisesti sovittuja (MpKK, puolustushaarakoulut)

- a) opetuksen painopisteiden priorisointia
 - b) yksityiskohtaisten tavoitteiden määrittelyä
 - c) tavoiteltavia suoritustasoja, ja näille määriteltyjä
 - d) arviointikriteerejä
12. Mitä mielestänne tulisi opetuksessa ensisijaisesti painottaa?
13. Mitä organisaation eri tasoilla sotilaiden tulee tulevaisuudessa osata englannin kielellä tehdä mies-, ryhmä-, joukkue-, kompaniatarjoilla?
14. Mitä pitää osata pataljoona- ja prikaatitasolla, divisioonatasolla, kv-esikunnissa ja sotilastarkkailijatehtävissä?
15. Jos ajatellaan tavoitteeksi, että progressio näkyy koulutuksen eri vaiheissa, niin mitä opiskelijan pitäisi osata englannin kielellä tehdä
- a) perusopinnoissa ennen kandidaattiopintojen alkua
 - b) kandidaattiopintojen päätyttyä
 - c) maisteriopintojen päätyttyä
 - d) esiupseerikurssin päätyttyä
 - e) yleisesikuntaupseerikurssin päätyttyä
16. Millä tasolla kieltä tulee osata jokaisen tutkintovaiheen jälkeen YKI - tasokuvausten mukaan arvioituna?

D. Kielitaidon arviointi ja arvioinnin ajan tasalla pitäminen

Kielitaitoa puolustusvoimissa arvioidaan nykyisin kahdella eri tavalla:

- a) opetussuunnitelmiin liittyvät kokeet
 - b) Yleiset kielitutkinnot (YKI)
17. Vastaako nykyinen kielitaidon arviointijärjestelmä upseerin työtehtävien kannalta tarkoitustaan?
18. Onko tarpeellista kehittää YKI-tutkinnon rinnalle ja sitä täydentämään yhtenäinen seuranta-järjestelmä, josta dokumentoidusti näkyisi henkilön kielelliset ansiot ja koko kielenkehityshistoria? Esimerkiksi kv-tehtäviin liittyvä portfolio?

E. Kielitaidon osaamisen varmistaminen (todentaminen, näyttö)

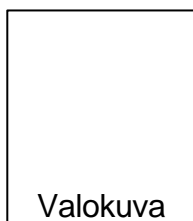
Yleiseksi koulutusstrategiaksi on puolustusvoimissa – myös kielten opiskelussa - hyväksytty omatoiminen opiskelu AVOT – ympäristössä.

19. Miten osaamisen varmistaminen (todentaminen, näyttö) toteutetaan?
20. Onko realistista ajatella, että nykyisten kovien työpaineiden alaisina toimivista opiskelijoista ja upseereista riittävän monet motivoituvat omatoimisesti ylläpitämään ja kehittämään kielitaitoaan tehtävien edellyttämälle tasolle?

Ritva Aho
FL
lehtori
Maasotakoulu

LIITE 4.

KIELISALKKU
LANGUAGE PORTFOLIO



Nimi Name	sukunimi / family name: etunimi / first name	Osoite Address	
Syntymäaika Date of birth	päivä, kuukausi, vuosi / day, month, year	Syntymäpaikka Born in	
Kansallisuus Nationality		Äidinkieli Heritage language	
Vanhempien äidinkieli (-et) Parents' heritage language(s)		Kotona käytetyt kielet Languages spoken at home	
Nykyinen sotilasarvo Current military rank		Nykyinen palvelusyksikkö Current service unit	

Kieli:	englanti
Language:	English

Tämä kielisalkku sisältää seuraavat osiot: 1. Oma arviointi kielitaidosta 2. Kielenoppimishistoria 3. Työkokemus kansainvälisessä ympäristössä 4. Muut merkittävät kieleen ja kulttuuriin liittyvät kokemukset 5. Itsearvioinnin tiivistelmä	This Language Portfolio comprises the following: 1. Self-assessment of the Language Proficiency 2. Language Biography 3. Working Experience in International Context 4. Other Relevant Language Related and Socio-cultural Experiences 5. Summary of the Self-assessment
---	---

1. OMA ARVIOINTI KIELITÄIDOSTA

1.1 PUHEEN YMMÄRTÄMINEN

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. : O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
6	Pystyn ymmärtämään vaikeuksista kaikenlaista puhetta mukaan lukien ammattisuuntautunutta puhetta. Vain hienot vivahteet ja yleiskielestä poikkeava puhe voivat tuottaa vaikeuksia.			
5	Ymmärrän pitempää puhetta, monimutkaisia ohjeita ja erityissanastoa sisältävää kieltä. Pystyn saamaan kuuntelemalla selville tietoa ja mielipiteitä vaativasta ja erityissanastoa sisältävästä kielestä. Yleiskielestä poikkeava puhe aiheuttaa jonkin verran vaikeuksia.			
4	Ymmärrän normaalitempoista puhetta ja keskustelua käytännön elämään, vapaa-aikaan ja työhön liittyvistä aiheista, kunhan puhenopeus on normaali. Abstraktit aiheet sekä nopea ja yleiskielestä poikkeava puhekieli tuottavat vaikeuksia.			
3	Saan selville pääasian normaalitempoisesta puheesta ja monista radio- ja TV-ohjelmista. Hieman nopeampi puhe aiheuttaa vielä ymmärtämisvaikeuksia. Ymmärrän teknisiin ja ei-teknisiin tehtäviin liittyviä ohjeita.			
2	Ymmärrän keskeiset ajatukset selkeästä tavanomaisesta puheesta, joka koskee tuttuja tavallisesti työssä ja vapaa-aikoina esiintyviä asioita. Laajemmat puhejaksot ovat mahdollisia ymmärtää.			
1	Ymmärrän ilmaisuja, jotka liittyvät perustietoon itsestäni ja välittömästä ympäristöstä. Pystyn ymmärtämään keskeisen sisällön lyhyistä ja selkeistä viesteistä ja kuulutuksista.			

1.2 PUHUMINEN

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. : O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
6	Pystyn puhumaan erittäin sujuvasti ja ottamaan vaivattomasti osaa kaikkiin keskusteluihin ja asioiden käsittelyyn. Käytän kieltä tehokkaasti, tarkasti ja idiomattisesti kaikkiin sosiaalisiin ja ammatillisiin tarkoituksiin.			
5	Pystyn ilmaisemaan itseäni sujuvasti ja osallistumaan luontevasti suulliseen keskusteluun monista aiheista sekä sosiaalisessa että ammatillisissa kielenkäyttötilanteissa. Osaan käyttää eri tilanteissa sopivaa kieltä ja pystyn kohtalaisen hyvin ilmaisemaan sävyeroja ja käyttämään idiomattista kieltä.			
4	Tulen hyvin toimeen arkisissa työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä tilanteissa. Pystyn vaihtamaan ajatuksia ja esittämään mielipiteitä erilaisista työhön liittyvistä asioista sekä aiheista, jotka ovat henkilökohtaisesti kiinnostavia. Pystyn kiertämään useimmat kohtaamani viestintävaikeudet käyttämällä kiertoilmauksia tai välttämällä vaikeita ilmaisuja.			
3	Pystyn puhumaan ymmärrettävästi ja selviydyn kohtalaisesti rutiinomaisissa työtilanteissa ja arkisissa kielenkäyttötilanteissa. Viestintäni on vielä tavallisesti hidasta ja epäröivää ja kuulijalta voidaan vaatia vielä jonkin verran totuttelua ja ponnistelua puheen ymmärtämiseksi.			
2	Pystyn viestimään yksinkertaisella tavalla käyttämällä yksinkertaisia sanontoja ja lauseita yksinkertaisissa rutiinomaisissa tehtävissä ja tilanteissa. Kykenen puhelimesta yksinkertaiseen, lyhyeen ja ennustettavaan viestintään. En pysty ymmärtämään tarpeeksi pitääkseni itse yllä keskustelua.			
1	Pystyn viestimään suullisesti vain kaikkein yksinkertaisimmissa tilanteissa, kysymään yksinkertaisia asioita ja vastaamaan sellaisiin kysymyksiin. Viestintäni on hidasta ja katkonaista ja joudun usein käyttämään runsaasti ei-kielellisiä keinoja.			

1.3 TEKSTIN YMMÄRTÄMINEN

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3.: O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
6	Luen helposti mitä tahansa tekstiä, mukaan lukien kompleksisia ohjekirjoja ja erikoisartikkeleita silloinkin kun ne eivät liity omaan alaani. Hienot merkitysvivahteet voivat tuottaa vaikeuksia.			
5	Ymmärrän vaikeuksista omaa erityisalaani käsitteleviä tekstejä ja muunlaista kielellisesti monimutkaista tekstiä. Harvinaiset ilmaiset ja merkitysvivahteet aiheuttavat kuitenkin ajoittain ongelmia.			
4	Ymmärrän pääajatukset oman erityisalani teksteistä ja saan lukemalla selville työhön liittyviä vaatimuksia, vaikka teksti vaihtelee muodoltaan ja tekniseltä vaikeustasoltaan. Ymmärrän yleisiä aiheita koskevia tekstejä. Yksityiskohtia ja vivahteita voi jäädä epäselviksi.			
3	Ymmärrän tekstejä, joissa on pääasiassa tavallista arkipäivän kieltä tai työhön liittyvää kieltä. Vieraammat aiheet ja osia vaativammista teksteistä voivat jäädä ymmärtämättä.			
2	Ymmärrän pääasiat ja löydän ennustettavissa olevaa tietoa lyhyistä, tuttuja aiheita koskevista yksinkertaisista teksteistä. Saan lukemalla selville helposti tunnistettavia toimintaohjeita.			
1	Ymmärrän hyvin yksinkertaisia lauseita ja ilmaisuja, jotka koskevat helposti tunnistettavaa tietoa mm. aikatauluista, ilmoituksista, laskuista.			

1.4 KIRJOITTAMINEN

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. : O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
6	Pystyn kirjoittamaan vaativaa, erityisosaamista edellyttävää tekstiä (raportteja, virallista kirjeenvaihtoa, artikkeleita) ja osoittamaan eri tyyllilajien ja vivahteiden hallintaa.			
5	Pystyn kirjoittamaan selkeää ja sujuvaa tekstiä, mukaan lukien ammattiin liittyviä tekstejä, asianmukaisella tyylillä. Vain hyvin monimutkaiset lauserakenteet ja jotkin harvinaiset sanat voivat aiheuttaa vaikeuksia.			
4	Pystyn yleensä tuottamaan kirjallisesti sisällöllisesti ehyen kokonaisuuden: yksityisen, puolivirallisen ja virallisen kirjeen; raportin, muistiinpanoja kokouksista, ja oman perustellun näkökulman. Esiintyvät epätarkkuudet eivät haittaa ymmärrettävyyttä.			
3	Pystyn välittämään haluamani viestin kuten henkilökohtaisen kirjeen ja kirjallisia muistiinpanoja vakioilmaisuja käyttäen. Ne voivat olla kielellisesti hieman epäyhtenäisiä, mikä saattaa katkaista lukurytmin.			
2	Pystyn kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä, mm. arkipäivän tilanteisiin liittyviä viestejä ja yksinkertaisen henkilökohtaisen kirjeen. Tekstit eivät välttämättä muodosta ehjää kokonaisuutta eivätkä kaikki ilmaukset ole täysin ymmärrettäviä.			
1	Pystyn kirjoittamaan vain lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä, jotka koostuvat yksinkertaisista ilmauksista ja lauseista (postikortin, lyhyitä viestejä, muutamia yksinkertaisia lauseita itsestäni) Hajanainen teksti on vain osittain ymmärrettävää.			

1.5 RAKENTEET

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksitta kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. : O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
6	Kielen rakenteiden ymmärtämisessä ja käytössä minulla ei ole ilmeisiä puutteita. Monimutkaisissakin rakenteissa teen pikkuvirheitä hyvin harvoin.			
5	Hallitsen hyvin kielen rakenteet, mutta joissakin epätavallisissa yhteyksissä voi esiintyä vielä ajoittain ongelmia, jotka pystyn useimmiten itse korjaamaan.			
4	Osaan käyttää rakenteita monipuolisesti, mutta virheitä esiintyy ajoittain monimutkaisempien ja harvinaisempien rakenteiden käytössä.			
3	Osaan käyttää tavallisimpia rakenteita, mutta kieliopin hallinnassa esiintyy ajoittain horjuvuutta ilman että se estää viestin perille menon. Äidinkielen vaikutus voi olla vielä tuntuva.			
2	Osaan käyttää kielen perusrakenteita yksinkertaisissa lauseissa ja virkkeissä, mutta niiden käyttö on vielä horjuvaa. Myös sanojen taivutusmuotojen hallinnassa on puutteita.			
1	Hallitsen vain joitakin kielen perusrakenteita, mutta niidenkin käyttö on puutteellista ja epä johdonmukaista.			

1.6 SANASTO

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. : O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
6	Hallitsen sanaston varmasti ja idiomaattisesti kaikissa tilanteissa ja vain kaikkein vaativin sanasto voi joskus olla outo. Ymmärrän ja osaan käyttää erittäin hyvin ammattialani erityiskieltä. Osaan tarvittaessa hyvin päätellä sanojen merkityksiä.			
5	Omaan laajan yleissanaston, johon sisältyy myös idiomeja ja puhekielen sanastoa. Oman alani sanaston hallinta on hyvä. Tunnen ja osaan käyttää harvinaisempienkin sanojen vastakohtia ja synonyymejä sekä etu- ja jälkiliitteitä myös epätavallisten ja abstraktien sanojen yhteydessä.			
4	Sanasto riittää kohtalaisen vaativissakin tilanteissa ja tehtävissä välittämään olennaisen asian. Sanastossa saattaa ilmetä silloin tällöin virheitä, mutta pystyn korjaamaan ne lähes aina itse ja idiomaattisuudessa on parantamisen tarvetta. Osaan kuvailla konkreettisen asian tai esineen ominaisuuksia tai piirteitä, jos kohtaan vaikeuksia muistaa tarvitsemaani sanaa. Osaan käyttää tavallisimpia kollokaatioita asianmukaisesti useimmissa tilanteissa. Hallitsen hyvin oman alani erityissanaston, mutta sen ulkopuolella esiintyy ilmeisiä puutteita.			
3	Hallitsen hyvin jokapäiväisiin tilanteisiin ja tehtäviin liittyvän sanaston ja kohtalaisen hyvin oman alani erityissanaston. Keskeisen sanaston synonyymit ja kaikkein tavallisimmat idiomit ovat tuttuja.			
2	Ymmärrän perussanaston hyvin vaikka en pysty sitä aina itse käyttämään. Oman alani sanaston hallinnassa on myös puutteita. Sanojen oikeinkirjoituksessa on horjuvuutta.			
1	Tunnen vain kaikkein yleisimpien sanojen perusmerkityksen tavallisimmissa yhteyksissä. Ja myös oman alani sanaston hallinta on alkeellinen.			

Sovellettu AMKKIAN empiirisesti validoituja taitotasoasteikkoja (2001)

- kollokaatio = sanojen esiintyminen yhdessä
 Idiomit = jollekin kielelle ominainen ilmaus tai sanonta
 synonyymi = samanmerkityksinen sana

2. KIELENOPPIMISHISTORIA / LANGUAGE BIOGRAPHY

2.1 KIELIOPINNOT / LEARNING BIOGRAPHY

päiväys/data	oppilaitos / educational institution	kesto ja laajuus / duration and credits

2.2 KIELIKURSSIT / LANGUAGE COURSES

päiväys / date	kurssin nimi / name of the course	aika ja järjestäjä / time and institution

2.3 KIELITODISTUKSET JA TUTKINNOT / CERTIFICATES AND DIPLOMAS

päiväys / date	todistus tai kielitutkinto ja arvosana tai tas o- arvio/ certificates and diplomas and grade or level obtained	todistuksen antaja / given by

3. TYÖKOKEMUS KANSAINVÄLISESSÄ YMPÄRISTÖSSÄ / WORKING EXPERIENCE IN INTERNATIONAL CONTEXT

3.1 WORKING EXPERIENCE

aika / time	paikka / location	tehtävä / position	lyhyt kuvaus / brief description

3.2 WRITTEN DOCUMENTS AND ORAL PRESENTATIONS

aika / date	tilaisuus / occasion	missä ominaisuudessa / in what capacity	raportit, muistiot / reports, memos esitelmät, puheet / presentations, speeches etc.	LIITE Nro ANNEX Nr.

**4. MUUT MERKITTÄVÄT KIELEEN JA KULTTUURIIN
LIITTYVÄT KOKEMUKSET /
OTHER RELEVANT LANGUAGE-RELATED AND SOCIO-
CULTURAL EXPERIENCES**

kesto / duration	paikka / place	lyhyt kuvaus / brief description

**5. ITSEARVIOINNIN TIIVISTELMÄ /
SUMMARY OF THE SELF-ASSESSMENT**

Merkitse (X) / Tick (X)

Taitotaso Level	Puheen ymmärtäminen Listening	Puhuminen Speaking	Tekstin ymmärtäminen Reading	Kirjoittaminen Writing	Rakenteet Grammar	Sanasto Vocabulary
6						
5						
4						
3						
2						
1						

Päiväys / Date	Paikka / Place	Allekirjoitus / Signature

Yhteisestä eurooppalaisesta viitekehyksestä muokatut vaihtoehtoiset kielitaidon
itsearviointin kuvaimet (13 sivua) puolustusvoimien kielisalkkuun

KIELITAIDON LAAJUUS

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Osaan käyttää kieltä hyvin laaja-alaisesti ja hallitusti. Osaan muotoilla ajatuksia täsmällisesti, painottaa asioita, nostaa esiin eroja ja välttämään epäselvyyksiä. Minun ei tarvitse rajoittaa sanottavaani.			
C1 (5)	Hallitsen laajan sanasto- ja rakennevalikoiman. Pystyn ilmaisemaan itseäni selkeästi käyttäen tilanteeseen sopivia kielellisiä muotoiluja tarvitsematta rajoittaa sanottavaani.			
B2 (4)	Pystyn ilmaisemaan itseäni selkeästi enkä joudu rajoittamaan sanottavaani. Hallitsen kieltä niin laaja-alaisesti, että pystyn antamaan selkeän kuvauksen, ilmaisemaan näkökantojani ja kehittämään argumentteja. Joudun harvoin etsimään sanoja. Käytän myös monimutkaisia lauserakenteita.			
B1 (3)	Kielitaitoni riittää siihen, että pystyn kuvailemaan odottamattomia tilanteita, selittämään kohtalaisen täsmällisesti pääasiat jostakin ajatuksesta tai ongelmasta. Pystyn ilmaisemaan ajatuksia abstrakteista ja kulttuuriin liittyvistä aiheista, kuten esimerkiksi musiikista ja elokuvista. Kielitaitoni riittää siihen, että pystyn selviytymään tavallisissa tilanteissa ja käsittelemään sellaisia aiheita kuten perhe, harrastukset ja mielenkiinnon kohteet sekä työ, matkustaminen ja ajankohtaiset asiat. Rajallinen sanasto riittää ilmaisemaan hieman epävarmasti ja kiertoilmauksiin turvautuen omia ajatuksiani, mutta aiheuttaa usein toistoja ja ajoittain myös vaikeuksia ilmausten muotoilussa.			
A2 (2)	Perustason kielitaitoni riittää käsittelemään tavanomaisia arkipäivän tilanteita. Joudun yleensä rajoittamaan viestin sisältöä ja etsimään sanoja. Pystyn tuottamaan lyhyitä tavanomaisia sanontoja, joiden avulla voin tyydyttää yksinkertaiset, konkreettiset tarpeet. Ne koskevat esimerkiksi omaan elämään liittyviä yksityiskohtia, arkipäivän rutiineja, haluja ja tarpeita sekä asian tiedustelua. Osaan käyttää yksinkertaisia lauserakenteita puhuessani esimerkiksi paikoista, omistussuhteista tai itsestäni ja muista ihmisistä ja siitä mitä he tekevät. Selviydyn tavanomaisista tilanteista joidenkin lyhyiden, ulkoa opeteltujen sanontojen avulla. Vähemmän rutiininomaisissa tilanteissa on viestintäni hyvin katkonaista ja väärinymmärrykset tavallisia.			
A1 (1)	Kielitaitoni koostuu aivan perustasolla olevista yksinkertaisista sanonnoista, jotka liittyvät oman elämäni yksityiskohtiin ja konkreettisiin tarpeisiin.			

SANASTON LAAJUUS

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Hallitsen hyvin erittäin laajan sanaston ja pystyn käyttämään johdonmukaisesti oikein ja asianmukaisesti idiomattisia, puhekielenomaisia ja konnotaatioita esiin tuovia ilmauksia.			
C1 (5)	Hallitsen laajan sanaston hyvin ja pystyn löytämään vaivatta kiertoilmauksia sekä käyttämään idiomattisia ja puhekielenomaisia ilmauksia. Joudun vain harvoin turvautumaan ilmausten hakemiseen ja välttämistästrategioihin.			
B2 (4)	Hallitsen laajan omaa erityisalaani ja useimpia yleisiä aihepiirejä koskevan sanaston. Pystyn vaihtelemaan kielellisiä ilmauksia jatkuvan toiston välttämiseksi. Sanaston puutteet voivat kuitenkin aiheuttaa epärointiä ja kiertoilmausten käyttöä.			
B1 (3)	Hallitsen riittävän sanaston omien ajatusteni ilmaisemiseksi jokapäiväistä elämää koskevissa asioissa, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin sekä työhön, matkustamiseen ja ajankohtaisiin asioihin liittyvää sanastoa. Joudun käyttämään jonkin verran kiertoilmauksia.			
A2 (2)	Hallitsen tutuissa, tavanomaisissa arkipäivän kommunikaatiotilanteissa tarvittavan sanavaraston. Hallitsen perustason kommunikaatiotilanteissa vaadittavan sanavaraston. Hallitsen perussanaston, jolla pystyn selviytymään yksinkertaisista, konkreettisista ja jokapäiväisistä tilanteista.			
A1 (1)	Hallitsen yksittäisiä ja irrallisia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät jokapäiväisiin yksinkertaisiin tilanteisiin.			

SANASTON HALLINTA

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Hallitsen johdonmukaisesti virheettömän ja asianmukaisen sanaston käytön.			
C1 (5)	Teen satunnaisia vähäisiä lipsahduksia, en kuitenkaan vakavampia sanastovirheitä.			
B2 (4)	Hallitsen yleensä sanaston hyvin ja täsmällisesti. Voi esiintyä jonkin verran sekaannuksia ja väärää sanavalintoja, jotka eivät kuitenkaan estä viestin perillemenoa.			
B1 (3)	Hallitsen perustason sanaston hyvin. Ennestään tuntemattomat aiheet ja tilanteet sekä monimutkaisempien ajatusten ilmaiseminen aiheuttavat usein suurempia virheitä.			
A2 (2)	Hallitsen suppean, konkreettisiin, jokapäiväisiin tarpeisiin liittyvän sanavaraston.			
A1 (1)	Kuvain puuttuu.			

KIELIOPILLINEN VIRHEETTÖMYYS

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Hallitsen monimutkaisetkin rakenteet johdonmukaisesti silloin kun huomio on suuntautunut toisaalle, esimerkiksi seuraavan puheenvuoron sommitteluun tai kuulijoiden reaktioiden ohjailuun.			
C1 (5)	Hallitsen lähes kaikki rakenteet virheettömästi. Virheet ovat harvinaisia ja lähes huomaamattomia.			
B2 (4)	Hallitsen rakenteet hyvin. Satunnaisia lipsahduksia esiintyy, epäsystemaattisia virheitä sekä vähäisempiä puutteita saattaa esiintyä lauserakenteissa. Ne ovat kuitenkin harvinaisia ja saatan usein korjata niitä taannehtivasti. Hallitsen rakenteet suhteellisen hyvin. Virheet eivät aiheuta väärinkäsityksiä.			
B1 (3)	Rakenteet ovat suhteellisen virheettömiä tutuissa kielenkäyttötilanteissa. Kielen hallintani on yleensä hyvä, mutta äidinkielen vaikutus on selvästi havaittavissa. Virheistä huolimatta viesti tulee selväksi. Käytän yleensä tutuissa tilanteissa suhteellisen virheettömästi ulkoa opettelemiani, usein esiintyviä tavanomaisia ilmauksia ja lauserakenteita.			
A2 (2)	Käytän joitakin yksinkertaisia rakenteita oikein, mutta teen silti systemaattisesti virheitä perusrakenteissa, esimerkiksi sekoitan aikamuotoja ja teen kongruenssivirheitä. Viesti tulee kuitenkin yleensä selväksi.			
A1 (1)	Hallitsen vain muutamia yksinkertaisia rakenteita ja ulkoa oppimiani lauseita, ilmauksia ja lauserakenteita.			

ÄÄNTÄMINEN

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Kuten C1			
C1 (5)	Osaan varioida intonaatiota ja asettaa lausepainon oikein ilmais-takseni myös hienosyisiä eroja merkitysvivahteissa.			
B2 (4)	Olen omaksunut selkeän luonnollisen ääntämistavan ja intonaation.			
B1 (3)	Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vierasperäinen korostus on paikoitellen ilmeistä ja virheellistä ääntämistä esiintyy silloin tällöin.			
A2 (2)	Ääntäminen on yleensä niin selkeää, että se on ymmärrettävää huolimatta vierasperäisestä korostuksesta. Keskustelukumppanit joutuvat pyytämään toistoa aika-ajoin.			
A1 (1)	Syntyperäiset puhujat, jotka ovat tottuneet olemaan tekemisissä oman kieliryhmäni edustajien kanssa, pystyvät ponnistellen ymmärtämään esittämiäni ulkoa opeteltuja sanoja ja ilmauksia.			

OIKEINKIRJOITUKSEN HALLINTA

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Oikeinkirjoitus on virheetöntä.			
C1 (5)	Tekstin asettelu, kappalejako ja välimerkkien käyttö on johdonmukaista ja helpottaa lukemista. Oikeinkirjoitus virheetöntä, lukuun ottamatta joitakin lipsahduksia.			
B2 (4)	Pystyn tuottamaan täysin ymmärrettävää, yhtäjaksoista tekstiä ja noudattaa tavanomaisia tekstinasettelun ja kappalejaon perussääntöjä. Oikeinkirjoitus ja välimerkkien käyttö on suhteellisen virheetöntä, äidinkielen vaikutus on kuitenkin nähtävissä.			
B1 (3)	Pystyn tuottamaan yleensä täysin ymmärrettävää yhtäjaksoista tekstiä. Oikeinkirjoitus, välimerkkien käyttö ja tekstinasettelu eivät yleensä vaikeuta tekstin ymmärtämistä.			
A2 (2)	Pystyn kopioimaan lyhyitä, tuttuja asioita käsitteleviä lauseita, esimerkiksi ohjeita siitä, kuinka jonnekin mennään. Osaan kirjoittaa jo suullisesti hallitsemiani lyhyitä sanoja suhteellisen virheettömästi, vaikkakaan oikeinkirjoitus ei välttämättä vastaa täysin yleistä käytäntöä.			
A1 (1)	Osaan kopioida tuttuja sanoja ja lyhyitä sanontoja, esimerkiksi yksinkertaisia kylttejä ja ohjeita, tavallisten esineiden ja kauppojen nimiä sekä yleisesti käytettyjä sanontoja. Osaan kirjoittaa oikein osoitteeni, kansallisuuteni ja muita yksittäisiä henkilötietoja.			

SOSIOLINGVISTINEN TARKOITUKSENMUKAISUUS

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksitta kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Hallitsen hyvin kyseiselle kielelle luonteenomaiset ilmaukset ja puhekielen ilmaukset ja olen tietoinen kielen eri merkitystasoista. Ymmärrän täysin syntyperäisten puhujien käyttämät sosiolingvistiset ja sosiokulttuuriset viittaukset ja pystyn vastaamaan niihin asianmukaisesti. Pystyn toimimaan välittäjänä kohdekielen puhujien ja oman äidinkieleni puhujien välillä ja ottamaan huomioon sosiolingvistiset ja sosiokulttuuriset erot.			
C1 (5)	Ymmärrän hyvinkin erilaisille kielenkäytön alueille sijoittuvia ilmauksia ja sanontoja ja havaitsen myös kielenkäytön vaihdokset tilanteiden mukaisesti. Voin kuitenkin joutua joskus tarkistamaan yksityiskohtia erityisesti jos en tunne puhujan puhetapaa. Pystyn seuraamaan elokuvia, joissa esiintyy huomattavan paljon puhekieltä ja kyseiselle kielelle luonteenomaisia ilmauksia. Pystyn käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalisiin tarkoituksiin, myös ilmaisemaan tunteita, epäsuoria viittauksia ja leikkimielisyyttä.			
B2 (4)	Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani luontevasti, selkeästi ja kohteliaasti sekä muodollisessa että epämuodollisessa puheessa ja valitsemaan kielenkäyttötavan tilanteiden ja niihin osallistuvien henkilöiden mukaan. Pystyn hieman ponnistellen seuraamaan ryhmäkeskustelua ja osallistumaan siihen silloinkin kun kieli on nopeaa puhekieltä. Pystyn ylläpitämään suhteita syntyperäisiin puhujiin ilman, että tahattomasti huvitan tai ärsytän heitä. En edellytä, että he käyttäytyisivät toisin kuin syntyperäisten puhujien seurassa. Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani asianmukaisesti erilaisissa tilanteissa ja välttämään sosiaalisesti epäkorrektia kielenkäyttöä.			
B1 (3)	Ymmärrän hyvinkin erilaisiin tavoitteisiin tähtäävää kielenkäyttöä ja osaan myös itse käyttää erilaisiin tarkoitukseen tavallista kieltä, joka ei ole liian tuttavallista eikä liian muodollista. Tunnen tärkeimmät kohteliaisuussäännöt ja käyttäydyn niiden mukaisesti. Olen tietoinen tärkeimmistä tapoista, kielenkäyttöä, asenteita, arvoja ja uskomuksia koskevista eroista oman ja kohdekulttuurin välillä ja etsin merkkejä niiden ilmenemisestä.			
A2 (2)	Pystyn käyttämään kieltä kaikkein keskeisimpiin tarkoitukseen yksinkertaisella tavalla, sekä viestijänä että viestin vastaanottajana, esimerkiksi tiedonvaihtoon, pyyntöjen esittämiseen sekä mielipiteiden ja asenteiden ilmaisemiseen. Pystyn seurustelemaan yksinkertaisesti mutta tehokkaasti käyttäen yksinkertaisia tavanomaisia ilmauksia ja turvautuen perustason viestintärutiineihin. Selviydyn aivan lyhyistä sosiaalisista kontakteista ja käytän tavanomaisia kohteliaita tervehdyksiä ja puhuttelumuotoja. Pystyn esittämään kutsuja, ehdotuksia ja anteeksipyyntöjä ja vastaamaan sellaisiin.			
A1 (1)	Pystyn solmimaan perustasolla sosiaalisia kontakteja ja käyttämään kaikkein yksinkertaisimpia jokapäiväisiä kohteliaisuusmuotoja kuten tervehtimisiä, hyvästijättöjä ja esittelemisiä sekä käyttämään pyytämiseen, kiittämiseen ja anteeksipyyntöön liittyviä kohdekielisiä ilmauksia.			

JOUSTAVUUS

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Pystyn muotoilemaan ajatuksiani huomattavan joustavasti käyttäen erilaisia kielellisiä muotoja osoittaakseni painotuksia, välttäkseni epäselvyyksiä ja mukauttaakseni puheeni tilanteiden ja puhelukomppanien mukaan.			
C1 (5)	Kuten B2, ylempi taso			
B2 (4)	Pystyn soveltamaan sanottavani ja ilmaisukeinoni tilanteen, vastaanottajan ja olosuhteiden edellyttämän muodollisuusasteen mukaan. Pystyn sopeutumaan keskustelussa tavallisiin puheen suunnan, tyylin ja painotusten muutoksiin. Pystyn varioimaan kieltäni pyrkinessäni ilmaisemaan sanottavani.			
B1 (3)	Pystyn mukauttamaan ilmaisuani käsitellessäni vähemmän tavantomaisia ja jopa vaikeita tilanteita. Pystyn hyödyntämään yksinkertaista kieltä joustavasti ja monipuolisesti ja yleensä ilmaisemaan sanottavani.			
A2 (2)	Pystyn soveltamaan ulkoa opeteltuja ja hyvin harjoiteltuja yksinkertaisia ilmauksia uusiin tilanteisiin korvaamalla joitakin ilmausten sanoja tilanteeseen paremmin sopivilla sanoilla. Pystyn laajentamaan opittuja ilmauksia yksinkertaisesti yhdistelemällä niiden ainesosia uudella tavalla.			
A1 (1)	Kuvain puuttuu.			

VUOROVAIKUTUSTAITO: PUHEENVUORON OTTAMINEN

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Kuten C1.			
C1 (5)	Osaan valita sopivia ilmauksia johdattelemaan kommenttejani, joiden avulla pyrin saamaan puheenvuoron tai voittamaan aikaa ja pitämään itselläni puheenvuoron samalla kun valmistelen puheeni jatkoa.			
B2 (4)	Osaan puuttua sopivalla tavalla keskusteluun ja käyttää asianmukaisesti kieltä. Osaan aloittaa, ylläpitää ja lopettaa asianmukaisesti keskustelun tavanomaisessa toimivassa vuoropuhelussa. Osaan aloittaa keskustelun, ottaa puheenvuoron asianmukaisessa yhteydessä ja lopettaa keskustelun tarpeen mukaan, vaikkakaan en aina kovin tyylikkäästi. Osaan käyttää perusfraaseja, esimerkiksi 'Tämä on vaikea kysymys', kun haluan voittaa aikaa ja pitää itselläni puheenvuoron samalla kun muotoilen sanottavaani.			
B1 (3)	Pystyn puuttumaan tuttua aihetta käsittelevään keskusteluun käyttäen sopivaa ilmausta puheenvuoron saamiseksi. Osaan aloittaa, ylläpitää ja lopettaa yksinkertaisia, kasvokkain käytäviä keskusteluja tutuista ja itseäni kiinnostavista aiheista.			
A2 (2)	Osaan käyttää yksinkertaisia keskustelun aloittamiseen, ylläpitämiseen ja lopettamiseen liittyviä tekniikoita. Osaan aloittaa, ylläpitää ja lopettaa yksinkertaisen, kasvokkain käydyt keskustelun. Osaan pyytää huomiota.			
A1 (1)	Kuvain puuttuu.			

TEEMAN KEHITTELY

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Kuten C1.			
C1 (5)	Pystyn esittämään yksityiskohtaisia kuvauksia ja kertomuksia, liittämään niihin alateemoja, kehittämään keskeisiä seikkoja ja lopettamaan tekstin sopivalla tavalla.			
B2 (4)	Pystyn tuottamaan selkeän kuvauksen tai kertomuksen, jossa kehittelem keskeisiä seikkoja ja tuon esiin niitä tukevia yksityiskohtia ja esimerkkejä.			
B1 (3)	Pystyn esittämään suhteellisen sujuvasti yksinkertaisen kertomuksen tai kuvauksen asialuettelona.			
A2 (2)	Pystyn kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona.			
A1 (1)	Kuvain puuttuu			

TEKSTIN SIDOSTEISUUS

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Pystyn tuottamaan sisällöltään ja muodoltaan johdonmukaista tekstiä käyttäen monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sopivia tekstin jäsentämistapoja ja sidosteisuutta parantavia keinoja.			
C1 (5)	Pystyn tuottamaan selkeää ja loogisesti etenevää tekstiä. Hallitsen tekstin jäsentämistavat ja sidosteisuuden tuottamisen.			
B2 (4)	Pystyn käyttämään tehokkaasti useita sidosanoja osoittaakseni selvästi ajatusten välisiä suhteita. Pystyn käyttämään joitakin kielellisiä keinoja rakentaakseni ilmauksista selkeän ja yhtenäisen tekstin. Pitkissä tuotoksissa voi ilmetä jonkin verran puutteita sidosteisuudessa.			
B1 (3)	Pystyn yhdistämään joukon lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi.			
A2 (2)	Pystyn käyttämään tavallisimpia sidosanoja liittämään yhteen yksinkertaisia lauseita kertomukseksi tai esittämään ne luettelona. Pystyn yhdistämään yksinkertaisia lauseita kaikkein tavanomaisimmilla sidosanoilla, kuten 'ja', 'mutta' ja 'koska'.			
A1 (1)	Pystyn liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen yleisimpiä sidosanoja, kuten 'ja' tai 'sitten'.			

PUHEEN SUJUVUUS

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Pystyn ilmaisemaan itseäni sujuvasti, luontevasti ja epäroimättä pidemmässäkin puheessa. Pysähdyn vain joskus pohtimaan oikeaa sanaa ilmaistakseni ajatukseni tai löytääkseni sopivan esimerkin tai selityksen.			
C1 (5)	Pystyn ilmaisemaan itseäni luontevasti, sujuvasti ja spontaanisti. Vain käsitteellisesti vaikeissa aiheissa voi esiintyä kielellistä epärointiä.			
B2 (4)	Pystyn kommunikoimaan spontaanisti ja ajoittain huomattavan sujuvasti ja vaivattomasti myös pidemmissä kompleksisissa puheenvuoroissa. Pystyn tuottamaan yhtämittaista puhetta suhteellisen sujuvasti. Huomattavan pitkät tauot ovat harvinaisia vaikka epärointiä esiintyykin rakenteita ja ilmauksia etsittäessä. Säännöllinen yhteydenpito syntyperäisten puhujien kanssa on mahdollista ilman, että se aiheuttaa suurta ponnistusta kummallekaan osapuolelle.			
B1 (3)	Pystyn ilmaisemaan itseäni suhteellisen helposti. Pystyn jatkamaan puhettani ilman apua huolimatta ajoittaisista, puheen muotoiluun liittyvistä ongelmista ja väärin aloitusten aiheuttamista tauoista. Pystyn ilmaisemaan itseäni ymmärrettävästi vaikka rakenteiden ja sanaston tietoinen muotoilu ja korjailu ovat ilmeisiä, etenkin pidemmissä yhtäjaksoisissa vapaissa tuotoksissa.			
A2 (2)	Pystyn tekemään itseni ymmärretyksi lyhyissä tuotoksissa vaikka tauot, väärät aloitukset ja uudelleenmuotoilut ovat hyvin tavallisia. Selviän suhteellisen helposti lyhyistä keskusteluista tuttuja aiheita koskevien ilmausten avulla. Epäroinnit ja väärät aloitukset ovat hyvin tavallisia.			
A1 (1)	Osaan käyttää vain hyvin lyhyitä, yleensä erillisiä, etukäteen muotoiltuja lausumia. Pysähdyn usein etsimään ilmausta, ääntämään vähemmän tuttuja sanoja ja paikkailemaan viestintääni.			

ILMAISUN TARKKUUS

Taitotaso	Arvioi itse oma taitotasosi merkitsemällä sarakkeeseen 1. käyttäen seuraavia merkintöjä: X = selviydyn normaaliolosuhteissa XX = selviydyn vaikeuksista kaikissa olosuhteissa Merkitse sarakkeeseen 3. O = tämä on tavoitteeni OO = tämä on tärkein tavoitteeni	Oma arvio	Testattu taitotaso tai esimiehen arvio	Oma tavoitetaso
		1	2	3
C2 (6)	Pystyn ilmaisemaan hienoimpiakin merkitysvivahteita täsmällisesti. Käytän suhteellisen tarkasti erilaisia merkityksen täsmäntämisen keinoja, esimerkiksi astetta ilmaisevia adverbeja ja rajoituksia ilmaisevia sivulauseita. Pystyn tuomaan esiin painotuksia, korostamaan eroja ja välttämään syntyneitä epäselvyyksiä.			
C1 (5)	Pystyn ilmaisemaan mielipiteissäni ja lausunnoissani täsmällisesti esimerkiksi varmuutta/epävarmuutta, luottamusta/epäilyä, todennäköisyyttä jne.			
B2 (4)	Pystyn välittämään tietoa luotettavasti ja yksityiskohtaisesti.			
B1 (3)	Pystyn ilmaisemaan keskeisenä pitämäni asiat melko tarkasti. Pystyn välittämään yksinkertaista, tavanomaista, juuri kyseiseen tilanteeseen liittyvää tietoa ja ilmaisemaan ymmärrettävästi siinä keskeisimpänä pitämäni asian.			
A2 (2)	Pystyn ilmaisemaan asiat yksinkertaisesti ja rajallisesti keskustellessani tutuista tavanomaisista asioista. Muissa tilanteissa joudun yleensä tyytymään heikompaan aikaansaannokseen.			
A1 (1)	Kuvain puuttuu.			

Edellä oleviin sivuihin on sovellettu yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikkoja (2003).

LIITE 5

Maasotakoulun koulutustarjonta

Maasotakoulun koulutustarjonta koostuu seuraavista koulutusjaksoista

Peruskoulutus

- upseerin perusopinnot (60 ov 90. kadettikurssilla, josta englannin kielen opetusta 1 ov))
- sotatieteiden kandidaatin tutkinnon jalkaväkilinjan opinnot (20 ov 88.kadettikurssilla)
- sotatieteiden maisterin tutkinnon jalkaväkilinjan opinnot (5 ov 88. kadettikurssilla) vuonna 2004

Jatkokoulutus

- opistoupseerin jatkokurssi (8 ov, josta englannin kielen opetusta 0,5 ov)
- opistoupseerin jatkokurssin jalkaväkilinja (16 ov)

Täydennyskoulutus

- panssaritorjuntaupseerikurssi (5 ov) 2004 (joka toinen vuosi)
- panssaritorjuntakouluttajien opetustilaisuus (1 ov)
- joukkueenjohtajakurssi (5 ov)
- erikoisupseerikurssi (4 ov) viimeinen (2003)
- sotilasammattihenkilöiden peruskurssi (7 ov) (viimeinen 2003)
- perustietoa puolustusvoimista (2 ov) 2004

Suunnitellut uudet kurssit

Erikoisupseerit

- sotilasjohtamisen kurssi (5 ov) 2003
- Maavoimien puolustushaaraopintokokonaisuus 1 (3 ov) 2004
- Maavoimien puolustushaaraopintokokonaisuus 2 (2 ov) 2004

Sotilasammattihenkilöt

- perustietoa puolustusvoimista (5 ov) 2003-11-02
- sotilasammattillinen opintojakso 1 (5 ov) 2004
- sotilasammattillinen opintojakso 2 (2ov) 2004
- sotilasammattilliset mestariopinnot (10 ov) 2006